

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vanessa Cristina Girotto

**TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
CONVERSANDO SOBRE ÂMBITOS DA VIDA**

São Carlos

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanessa Cristina Girotto

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
CONVERSANDO SOBRE ÂMBITOS DA VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Roseli ^a Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos
Fevereiro de 2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G527tL

Giroto, Vanessa Cristina.

Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes :
conversando sobre âmbitos da vida / Vanessa Cristina
Giroto. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
165 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem dialógica. 3. Interação
- crianças e adolescentes. 4. Leitura dialógica. 5. Práticas
sociais e processos educativos. I. Título.

CDD: 370.1523 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Emília Maria da Trindade Prestes

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly



Three handwritten signatures in cursive script, each written on a horizontal line. The signatures correspond to the names listed on the left: Roseli Rodrigues de Mello, Emília Maria da Trindade Prestes, and Ilza Zenker Leme Joly.

*Dedico este trabalho à minha
família que em meio às dificuldades
nunca me deixou desistir.*

*Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece
Nem repetidas com fervor
Mas apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a um homem
Inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que eu calo*

Oswaldo Montenegro

AGRADECIMENTOS

Por mais uma etapa concretizada,
Pelos muitos sonhos realizados,
Pela possibilidade de contar uma história de vidas e de aprendizagens, quero agradecer:

À minha família: pai-obrigada por acreditar e me deixar tentar; mãe-obrigada pela amizade, confiança e pelas comidas deliciosas que preparava em minha volta para casa; aos irmãos quero agradecer o carinho, as conversas e os desentendimentos que me ajudaram na minha formação como pessoa mais crítica; cunhadas-agradeço a amizade nos momentos de desabafo e a confiança depositada em mim; sobrinho e sobrinhas-obrigada por me mostrarem o quanto o mundo se enche de amor na presença de vocês; agradeço aqueles tios\as, primos e primas-tão presentes nessa etapa de minha vida compartilhando muitos momentos.

À prof. Dr. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora, amiga, e a pessoa responsável por me incentivar a sonhar e continuar acreditando na possibilidade de um mundo com maior igualdade e justiça para todos\as.

Às famílias Gabassa e Monteiro, que me abraçaram nos momentos que precisei, oferecendo-me uma segunda casa.

À pessoa tão especial e importante na minha vida: Arnaldo, namorado e amigo, companheiro, confiante, paciente. Agradeço pelas inúmeras vezes em que me desesperei e fui acariciada com seu abraço, com seu sorriso, com suas risadas e com suas palavras doces. Além das inúmeras assistências aos equipamentos eletrônicos.

Aos amigos e amigas que compartilharam comigo o mestrado: Victoria, Graça, Dani (s), Becky, Rosilda, Lígia, Rosa, Fred...

Em especial às amigas irmãs: **Sara** que com sua serenidade não me deixava esquecer que tudo iria dar certo (mesmo que fosse preciso contar uma piada!); **Ju** com seus comentários engraçados nos tirava belas risadas; **Van** por sempre lembrar que estávamos juntas, atrasadas ou não; **Fá** pela disposição em sentar junto e compartilhar seus conhecimentos (e sua casa).

Aos amigos de muita distância e aos de pequena distância, que muito dividiram comigo os sonhos, angústias, telefonemas, e-mails e cartas.

Aos amigos NIASE, que me possibilitaram muito aprendizado, reflexão e diálogo sobre o mundo, visando transformação, especialmente aquelas, como a Adri e a Eglen, que com sua experiência me ajudavam nas escolhas dos caminhos a serem seguidos.

Às crianças, adolescentes e familiares que participaram da Tertúlia Literária Dialógica, por me possibilitarem aprender e compartilhar desse rico e imenso mundo da vida.

À FAPESP (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo) pela bolsa e auxílio financeiro concedido durante a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Departamento de Metodologia de Ensino (DME-UFSCar) pelo apoio à realização dessa pesquisa.

Às professoras doutoras: Maria Waldenez de Oliveira, Ilza Zenker Leme Joly e Emília Prestes de Lima, pelo cuidado com a leitura desse trabalho, enriquecendo e contribuindo para que essa pesquisa tivesse uma relevância social.

Finalmente a Deus, pela força e descanso que é em minha vida, e por ter concedido a oportunidade de conhecer e viver a minha história com cada um de vocês.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi o de entender quais os processos educativos que se estabeleceram em uma atividade de Tertúlia Literária Dialógica, formada por um grupo de crianças e adolescentes moradoras em um bairro periférico do interior de São Paulo. Buscou-se também entender como eles\as entrelaçaram as histórias pessoais com as histórias lidas na atividade e a dinâmica vivida. As histórias lidas foram as de literatura clássica universal e nacional, conceito central na atividade. A leitura de literatura clássica na Tertúlia representa a função mediadora da aprendizagem dialógica nas tertúlias literárias dialógicas, superando a idéia determinada na sociedade capitalista informacional de quem pode e quem não pode ter acesso ao conhecimento de boa qualidade, marginalizando muitos grupos e culturas. Para a realização da pesquisa foi formado um grupo de crianças e adolescentes, no próprio bairro onde residem, sendo que uma escola de ensino fundamental existente nesse bairro cedeu o espaço para as reuniões semanais. O grupo se iniciou em janeiro de 2006, e a realização da coleta de dados se deu até dezembro do mesmo ano. Cabe destacar que a atividade ainda acontece no bairro e não tem previsão para término, já que esse foi um desejo apontado pelas participantes e seus familiares. Pautando a pesquisa no referencial da metodologia comunicativa, que tem como objetivo, entre outro, a explicação da realidade, foram realizadas entrevistas em profundidade com as crianças, adolescentes e com seus familiares, no decorrer do ano de 2006. Essa técnica permite conhecer quais são os significados que as participantes dão a uma determinada realidade. Buscou-se nessa metodologia a interpretação da realidade com os\as próprios\as participantes, através da realização de um grupo de discussão comunicativo com crianças e adolescentes e em outro momento com seus familiares, com a intenção de que pesquisadora e participantes pudessem dialogar e refletir sobre suas interpretações com intenção de validá-las. No grupo de discussão entre crianças e adolescentes mostramos um vídeo com um dia de atividade registrando a riqueza de alguns momentos vividos na Tertúlia. Para análise da coleta, utilizamos os dados das entrevistas e do diário de campo que acompanhou todo o período da pesquisa, além das observações e conversas na atividade. No referencial teórico explicitamos os princípios da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, bem como os autores que lhe dão suporte. Fizemos também um resgate da história da literatura, para situar o valor da literatura clássica como mediadora da construção de espaços de diálogo, de reflexão e de emancipação. Nesse percurso fizemos um destaque sobre a literatura infantil, já que nossa pesquisa se deu com crianças e adolescentes. Os resultados alcançados permitiram revelar as inúmeras transferências de aprendizagens e ensinamentos adquiridos por crianças e adolescentes na atividade de Tertúlia e sua repercussão para outros ambientes: escola, família, e outros. Além disso, a pesquisa indicou diversas mudanças de hábitos e atitudes por parte das crianças e adolescentes, adquiridos através da apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica em suas vidas.

ABSTRACT

The aim of this paper was to understand which educational processes have been established throughout a Dialog Literary Meeting formed by a group of children and teenagers living on the outskirts of São Paulo interior. Understanding how these kids were able to mingle their personal stories with the ones read during the activities and the dynamics experienced was also intended. The stories chosen to be read were all from the universal and national classics, which was the main concept in the proposed activity. The reading of classics represents the providing function of dialog learning at the dialog literary meetings, overcoming the widespread idea of determining those who can and who cannot have access to high-class knowledge in the informational capitalist society, which consequently marginalizes many groups and cultures. In order to accomplish the research, a group of children and teenagers was formed in their own neighborhood and one of its primary schools has provided a room for the weekly meetings. The group was introduced in January/2006 and the data capture was accomplished up to December of the same year. Moreover, it's worth mentioning that the activity remains active in the same neighborhood and there is no prediction for that to end, which was a wish pointed by the participants and their families. Basing the research on the reference of the communicative methodology whose aim is to explain the reality, among others, in-depth interviews with the children as well as teenagers and their relatives were carried out throughout 2006. Such a technique enables the researcher to know the various meanings attributed to a certain reality by the participants. The interpretation of reality together with the participants themselves was also intended in this methodology, which was accomplished through the creation of a communicative discussion group having children and teenagers as its members as well as their relatives later on, so that researcher and participants were able to discourse and reflect on their own interpretations in order to make them worth. In the discussion group with children and teenagers an activity-day video highlighting the richness of some moments experienced at the meetings was shown. In order to analyze de data capture, the data originated from the interviews and journals which accompanied all the research period were used, besides observations and conversations in the activity. On the theoretical reference, the principles of the Dialog Literary Meeting were related, as well as the authors giving them the proper support. A recall of the history of literature was also carried out in order to assure the value of classical literature as the one which provides the building of dialog, reflection and emancipation spaces. Throughout this process, the literature aimed to children was highlighted, since the research was accomplished with children and teenagers. The outcomes which have been achieved allowed the revelation of numerous learning transferences and knowledge acquired by the children and teenagers involved in the activity, as well as spreading them to other environments such as schools, family, etc. Moreover, the research has indicated several changes in habits and attitudes belonging to these children and teenagers which were acquired through the appropriateness of the principles of the dialog learning in their lives.

Lista de quadros

Quadro 1: Motivos que levaram a participar da Tertúlia Literária Dialógica	101
Quadro 2: As condições físicas e materiais do desenvolvimento da atividade	102
Quadro 3: Sobre a disponibilidade de livros	104
Quadro 4: Apoio familiar para a participação na Tertúlia Literária Dialógica.	105
Quadro 5: Avaliação da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica pelas participantes	106
Quadro 6: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Diálogo Igualitário	109
Quadro 7: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Inteligência Cultural	110
Quadro 8: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Transformação	111
Quadro 9: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Dimensão Instrumental	114
Quadro 10: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Criação de Sentido	116
Quadro 11: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Solidariedade	117
Quadro 12: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Igualdade de Diferenças	119
Quadro 13: Entrelaçando histórias de vida e leituras	120
Quadro 14: Leituras dos clássicos e não clássicos	122
Quadro 15: Entrelaçamento das leituras com suas vidas	127
Quadro 16: Sonhos sobre a TLD	129
Quadro 17: Propostas de melhoria da atividade	130
Quadro 18: Alcance das histórias de vida na TLD	137
Quadro 19: Conexão entre atividade e a vida	139
Quadro 20: Relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e família	140
Quadro 21: Estímulos gerados a partir da atividade	142
Quadro 22: Expectativas com relação ao projeto	143
Quadro 23: Aplicação dos princípios da Aprendizagem Dialógica: transformação	145
Quadro 24: Princípios da Aprendizagem Dialógica: dimensão instrumental	146
Quadro 25: Relação com a moderação	147
Quadro 26: Proposta de melhoria da atividade	148
Quadro 27: Aprendizagem Dialógica: dimensão instrumental	149
Quadro 28: Aprendizagem Dialógica: solidariedade	149
Quadro 29: Aprendizagem Dialógica: diálogo igualitário	150
Quadro 30: Aprendizagem Dialógica: inteligência cultural	150
Quadro 31: Aprendizagem Dialógica: transformação	150
Quadro 32: Aprendizagem Dialógica: criação de sentido	151
Quadro 33: Aprendizagem Dialógica: igualdade de diferenças	151
Quadro 34: Expectativas de continuidade na atividade	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1- O ATUAL CONTEXTO E A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE ESPAÇOS SOLIDÁRIOS DE DIÁLOGO E DE REFLEXÃO.....	19
1.1. A sociedade capitalista informacional.....	20
1.2. Teorias que ajudam a construir alternativas.....	25
1.3. A leitura dos clássicos como prática social emancipadora no contexto atual.....	36
2- TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: LEITURA DE LITERATURA CLÁSSICA UNIVERSAL COMO PRÁTICA COMPARTILHADA, REFLEXIVA E EMANCIPADORA.....	43
2.1. Uma viagem pela literatura.....	43
2.2. O contexto do surgimento da literatura infanto-juvenil.....	51
2.3. Tertúlia Literária Dialógica: nascimento e princípios que lhe dão base.....	66
2.4. As tertúlias em São Carlos, Brasil.....	71
3- CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE UM GRUPO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA CONHECER, ENTENDER E RESIGNIFICAR O CONTEXTO DA LITERATURA A PARTIR DE SUAS VISÕES.....	76
3.1 Metodologia da pesquisa: abordagem comunicativa.....	76
3.1.1 <i>Instrumentos de coleta de dados</i>	78
3.2. Contando e ouvindo sobre a formação da Tertúlia Literária Dialógica: uma breve aproximação com as participantes.....	82
3.3. As crianças, adolescentes e jovens participantes da pesquisa.....	88
3.4 Análise comparativa dos dados	99
4- PROCESSOS EDUCATIVOS ESTABELECIDOS NA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	100

4.1. A visão das crianças.....	101
4.1.1. <i>Motivos que a levaram a participar da TLD.....</i>	101
4.1.2. <i>As Condições físicas e materiais do desenvolvimento da atividade.....</i>	102
4.1.3. <i>Apoio familiar para a participação na TLD.....</i>	105
4.1.4. <i>Como as participantes avaliam a atividade de TLD.....</i>	106
4.1.5. <i>Os processos educativos a partir da dinâmica e dos princípios da TLD.....</i>	108
4.1.6. <i>Entrelaçando histórias de vida e leituras.....</i>	120
4.1.7. <i>Entrelaçando as leituras e suas vidas.....</i>	127
4.1.8. <i>Os sonhos sobre TLD.....</i>	128
4.1.9. <i>Propostas de melhoria da atividade.....</i>	130
4.2. Algumas dificuldades e aprendizagens verificadas como participante e condutora de uma Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescente.....	131

5- A VISÃO DOS FAMILIARES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS POR SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ATIVIDADE DE TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA.....136

5.1. A visão dos familiares	136
5.1.1. Alcance das histórias de vida na atividade de TLD.....	137
5.1.2. Conexão entre atividade e a vida.....	139
5.1.3. Relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e familiares.....	140
5.1.4. Estímulos gerados a partir da atividade.....	141
5.1.5. Expectativas com relação ao projeto.....	142
5.1.6. Os processos educativos entre crianças e adolescentes notados e ressaltados pelas mães.....	144
5.1.7. Relação com a moderação.....	146
5.1.8. Propostas de melhoria na atividade.....	148
5.2. Discussão comparativa entre a visão das crianças e dos familiares.....	149

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....154

REFERÊNCIAS.....162

ANEXOS

Apresentação: caminhos percorridos e intensas descobertas

O interesse em investigar essa atividade surgiu de experiências que compõem minha existência. Algumas das reflexões que se deram ao longo de minha vida pessoal como ouvinte de histórias contadas pelo narrador oral tradicional, pessoa integrante da família e também de fora dela, foram essenciais para me conduzir a esta escolha.

Essas histórias eram contadas por pessoas de minha própria família: a avó e uma tia de 80 anos, como forma de transmitir valores culturais, sociais e educativos. As histórias, com o passar do tempo, foram se juntando à minha experiência profissional como educadora de ensino infantil e posteriormente em uma sala de educação de pessoas adultas, onde diariamente contávamos e recriávamos narrativas a partir do lido. Gosto e paixão pelas histórias me acompanham, desde então, o que agora, nessa etapa de vida, veio constituir a base para pensar a elaboração desta pesquisa, ou seja, estar novamente em contato com os livros, ver, em outra perspectiva, as aprendizagens que as pessoas constroem em torno das histórias contadas, lidas ou ouvidas, formando-se, através delas, como sempre me formo.

Descrevendo um pouco dessa trajetória, trago a Universidade como um elo importante no sentido de não deixar morrer em mim o gosto pelas histórias, e literatura. Assim, no ano de 2003, como estudante do 3º ano de graduação em Pedagogia, comecei a participar de uma atividade desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) - núcleo que desenvolve ações de pesquisa, ensino e extensão em que são consideradas as diferentes práticas sociais e educativas, com o objetivo de contribuir para a superação de situações de exclusão social, cultural e educativa, dentro de um projeto chamado Comunidades de Aprendizagem¹ (MELLO, 2003). A atividade é denominada "Biblioteca Tutorada" e é realizada na biblioteca de escolas públicas na cidade de São Carlos.

A identificação com esse projeto foi imediata, pois pude viver e reviver experiências com crianças, adolescentes, jovens e familiares, todos convivendo em um mesmo espaço com um objetivo em comum: potencializar a aprendizagem de todos/as participantes do projeto, aprendendo com experiências de pessoas que ao mesmo tempo em que auxiliam na orientação de leituras, realizam atividades de escrita, além da contação de histórias e teatros montados pelas próprias crianças e adolescentes.

¹ Projeto que implica uma transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade com o objetivo de construir uma escola onde todas as pessoas aprendam.

Já no início de 2004, como integrante do NIASE, comecei ao mesmo tempo a participar da Tertúlia Literária Dialógica (TDL) em grupo de educação de pessoas adultas (BATEL & BOGADO). Em encontros semanais de duas horas, um grupo se reúne, em torno de um livro de literatura universal escolhido em comum acordo, para comentar parágrafos e relacioná-los com passagens da própria vida, ou momentos da atualidade (MELLO, 2004). Outra vez, estava presente o contar, o ler e o ouvir histórias que educavam dialogando com o mundo de cada pessoa. (MELLO & GIROTTO, 2005).

A Tertúlia e a Biblioteca Tutorada, mais tarde, se encontraram. No segundo semestre de 2004, as crianças participantes da Biblioteca Tutorada, ao conhecerem a atividade de Tertúlia, quiseram uma para si (FLECHA & MELLO, 2005). A Tertúlia para as crianças acontecia no horário de funcionamento das atividades na biblioteca, com duração de uma hora. O primeiro livro escolhido para a leitura foi “Os Miseráveis”, Victor Hugo. A leitura desse livro permitiu a discussão a respeito de temas como a Revolução Francesa, e questões de pobreza e desigualdades sociais, discutidos dentro de um contexto vivido por elas mesmas, crianças de primeira a quarta série. (MELLO & GIROTTO, 2005)

Essa atividade foi desenvolvida por mais ou menos um mês, pois logo vieram as férias e depois não houve a possibilidade de um retorno.

Dentro do grupo de pesquisa NIASE, o estudo de literatura e de autores preocupados com a transformação social, buscando formas de entender o mundo e diminuir as desigualdades - entre eles destacam-se Freire, Habermas e Flecha - trouxe-me uma outra inquietação. Queria entender a forma como a escola, ao ensinar leitura e História como se fossem uníssonas, vai retirando do mundo vivido e das múltiplas práticas sociais e diferentes processos educativos o potencial formador que o mundo tem, desqualificando saberes e interações que estão fora dela.

Embora esta seja uma ação que não consiga grande sucesso, já que muita vida ocorre fora e apesar da escola, desconectar as relações e aprendizagens que se dão em outros espaços das que se dão dentro da instituição empobrece as possibilidades de formação (MELLO e GIROTTO, 2005), daí a importância de se entender o quanto as crianças aprendem fora da escola. É nesse sentido que Habermas (1987) explica a tentativa de colonização dos mundos da vida pelos sistemas.

A partir das vivências e contato com inúmeras crianças e adolescentes presentes nas minhas relações de amizade, de trabalho, de lazer e familiar observava que o contar, o recontar e o falar sobre as histórias ouvidas e vividas, era algo que sempre acontecia- meio por mágica- , simplesmente as histórias apareciam, permaneciam e depois tomavam o mundo.

Esse processo me chamava a atenção. Assim, sempre que possível, parava para perceber a riqueza dessa ação e lembrava-me o quanto esse universo era íntimo a mim, uma vez que desde muito pequena fui absorvida por essas interações.

Unindo o desejo de construir espaços democráticos de vida e de aprendizagens em diferentes ambientes e a vontade em continuar ao lado das crianças e adolescentes, surge a oportunidade de exercer essa possibilidade através do contar, ouvir, ler e comentar histórias, compartilhando mundos e vivências, a partir da prática do diálogo. Surge novamente a Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes no Brasil, a ser investigada nessa pesquisa de mestrado.

Essa pesquisa foi estruturada pensando no referencial de América Latina, localizando o Brasil e as crianças e adolescentes participantes. Nesse sentido, vale destacar que tomamos como referencial as palavras de Freire (2000), pois elas nos ajudam a entender nosso lugar no mundo e na história. O lugar de onde falamos nessa pesquisa.

No que se refere à problemática da América Latina, podemos dizer das dimensões sociais, políticas, culturais, históricas que se repetem em cada nação e entre as inúmeras diversidades presentes em cada país da América Latina. Há uma semelhança no que se refere ao viver e ao pensar os problemas existentes. Uma parte desse pensamento e prática envolve os seguintes conceitos: “civilização e barbárie, instabilidade política crônica, sociedade civil débil, Estado forte, raça cósmica, Nossa América, lutas sociais, revolução burguesa, revolução socialista e questão nacional” (IANNI, 1993, p. 12)

A história que nos é apresentada ainda hoje nos livros didáticos estudados em nossas escolas é retratada com imagens de brancos que vieram ensinar os “bons costumes” aos índios, povos indisciplinados e pecadores, não deixando nunca transparecer o lado em que as cidades e os povos indígenas foram atacados e queimados, seus habitantes assassinados ou vendidos no estrangeiro para serem escravizados.

Dussel (s.d) nos faz compreender a relação de dominação e conquista imposta pelo europeu, onde o homem conquistador se transformou em pai opressor e as mulheres índias eram as mães violadas do filho, que se transformara em órfão índio ou mestiço latino-americano, objetos dessa dominação pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com o autor quando ele fala do fato da conquista europeia na América Latina ter sido uma dominação política, que se deu por meio da matança e do domínio físico dos habitantes que aqui viviam; uma dominação que se deu da índia pelo

conquistador e pelo adoutrinamento produzido pelos missionários no processo de aculturação da consciência ameríndia.

Se o processo erótico latino-americano se origina pela dominação que o conquistador exerce sobre a índia, ou o processo político pelas matanças ou a dominação do espanhol sobre o índio, a dominação pedagógica propriamente dita começa pelo adoutrinamento que antecede ou segue a conquista (...) (DUSSEL, s.d.).

Dentro desse contexto de América Latina, podemos falar desse lugar: o Brasil, composto por muitas histórias, de gentes que lutam ao longo das décadas contra a opressão e contra tudo que lhes foi tomado, uma história de brigas, revoluções, encontros e desencontros, de oprimidos lutando por um mesmo objetivo, porém cada um/a com sua singularidade e diferença, que caracteriza esse espaço em comum.

Assumir nossa condição de colonizados significa que não podemos ignorar esse passado, mas sim produzir novo conhecimento nos libertando de referências científicas dogmáticas, em busca de novos valores que preservem a nossa cultura. Freire (2000), nos diz da importância também de

(...) recusar a exploração, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, e o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo e melhorá-lo. (ibid, p. 75)

Apresentamos nessa pesquisa, o encontro de crianças e adolescentes com os livros de literatura clássica universal para aprender e ensinar diferentes conhecimentos, partindo do seu mundo e de suas visões latino-americanas.

Dessa forma, partindo de todas essas reflexões em torno das experiências de vida de crianças e adolescentes e toda a experimentação que pude fazer em torno de relatos orais, contação de histórias e participação em Tertúlias, e conhecimento sobre minha condição de latino americana, ficou uma inquietação que dá origem a este projeto:

Quais processos educativos se estabelecem em uma Tertúlia Literária Dialógica de crianças e adolescentes e como eles/as entrelaçam as histórias pessoais com as histórias lidas e a dinâmica vivida?

No processo de realização de pesquisa, como metodologia, buscamos entender as diferentes aprendizagens que se dão dentro da dinâmica que acontece em torno da leitura dos

livros de literatura clássica universal e nacional. Dessa forma, nos possibilitou pesquisar dentro desse espaço não escolar, dando início à formação da Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes, em janeiro de 2006, sem previsão para término, já que as participantes demonstraram interesse em continuar no próximo ano.

As crianças e adolescentes participantes da atividade fazem parte de um grupo natural de pessoas que se conhecem, algumas moram na mesma rua, e duas crianças participantes estudam numa mesma classe. Pelas observações e conversas durante a atividade, todas estabelecem relação de amizade dentro e fora da escola e têm em comum a participação na Biblioteca Tutorada. Foi a partir do primeiro encontro na Biblioteca Tutorada e do estabelecimento de um grau de confiança e amorosidade, no sentido dito por Freire, entre pesquisadora e participantes, que se pode fazer o convite para a formação da Tertúlia.

Das cinco participantes da pesquisa, duas duplas são irmãs entre si, ou seja, Minerva e Deméter são irmãs e crianças com idades de 10 e 12 anos respectivamente; Íris e Isis também são irmãs, sendo que Íris tem 11 anos e Isis 14 anos. Somente Afrodite, com 17 anos, aparece nesse contexto como integrante independente de família presente na atividade, porém apresenta relação de amizade muito forte com Isis. Afrodite e Isis são aqui consideradas adolescentes, com base no critério utilizado pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

A pesquisa foi estruturada seguindo alguns objetivos. Pretendeu-se observar, descrever e analisar:

- Como as participantes da Tertúlia Literária Dialógica relatam e analisam o lido;
- Como familiares das crianças e adolescentes percebem (a atividade em outros âmbitos da vida) sua participação na atividade;
- Como os vários âmbitos da vida das adolescentes e das crianças são por elas resgatados no diálogo promovido em torno da história alheia: a literatura universal.

No intuito de responder à questão e atingir os objetivos, os capítulos foram traçados de forma a orientar melhor as análises e observações apontadas na pesquisa.

Assim, no **capítulo 1** fizemos uma introdução relacionando o atual contexto e a necessidade de criação de espaços solidários de diálogo e reflexão, apresentando para isso, a sociedade capitalista informacional, bem como as teorias que auxiliam a construir alternativas para transformação. Apresentamos nesse capítulo, a leitura dos clássicos da literatura universal e nacional, como uma prática comunicativa transformadora.

Apresentar a atividade de Tertúlia Literária Dialógica como uma prática reflexiva e emancipadora, alternativa de transformação a partir da leitura, dentro dessa sociedade da informação, é o objetivo do **capítulo 2**. Nele, também são apresentados seus princípios, a dinâmica, a formação dessa atividade num bairro periférico da cidade de São Carlos e os/as sujeitos da pesquisa, além de fazermos um percurso sobre a história da literatura, enfocando o nascimento da literatura infantil, já que a pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes.

A história de vida de cada criança e adolescente será contada no **capítulo 3**, com o objetivo de entender, conhecer e resignificar o contexto da literatura por elas mesmas. A metodologia abordada na pesquisa também foi explicitada nesse capítulo.

Com relação à metodologia, que é pautada dentro do paradigma crítico-comunicativo, esta pesquisa segue no sentido de superar as limitações presentes em outros paradigmas (objetivista e construtivista), uma vez que implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e mostra a reflexão dos próprios sujeitos, suas motivações e suas interpretações.

Desta forma, tal metodologia aborda um maior nível de implicação por parte de todos envolvidos, de modo a conseguir relações mais simétricas possíveis. Cabe ressaltar que as crianças e adolescentes participantes, bem como seus familiares, têm acesso à questão de pesquisa, desde a montagem da atividade, possibilitando assim que se construa um ambiente de confiança e a possibilidade de que todos/as auxiliem na busca dos dados e na realização de suas interpretações. A importância do diálogo intersubjetivo entre iguais, no caso entre investigadora e participantes, é um dos eixos condutores deste trabalho.

Nessa investigação, além das anotações autorizadas pelas participantes, em um diário de campo, a investigadora realizou entrevistas em profundidade com as participantes, além de grupos de discussão comunicativos com as crianças e adolescentes e também com seus familiares. É relevante ressaltar que alguns dias de atividade foram gravados, sendo que para isso foi realizada uma conversa com todos/as os/as participantes pedindo-lhes permissão para tal encontro.

O **capítulo 4** retrata os diferentes processos educativos vivenciados pelas crianças e adolescentes na atividade de Tertúlia Literária Dialógica, analisados com base nas entrevistas, diários de campo e observações da pesquisadora. Anuncia também algumas dificuldades e aprendizagens da pesquisadora nesse processo de condução e participação na Tertúlia Literária Dialógica.

A visão das mães de crianças e adolescentes participantes da Tertúlia sobre os processos educativos vivenciados por elas, puderam ser analisadas no **capítulo 5**. Capítulo

esse que aborda, ainda, algumas comparações entre a visão das crianças e das adolescentes sobre esses processos educativos.

Os dados foram analisados em conjunto com as participantes de modo a seguir a metodologia descrita no trabalho, entendendo que podem colaborar na elaboração dessa pesquisa, uma vez que somente elas mesmas poderão falar de como sentem e agem na condução de suas próprias vidas. Essas análises poderão ser constatadas nos capítulos 4 e 5 dessa dissertação.

Por fim, faço algumas considerações finais retomando o percurso realizado com o intuito de responder a questão de pesquisa.

A tentativa, no decorrer de todo o trabalho, foi a de realizar uma pesquisa levando em consideração uma perspectiva humanista, preocupada com as questões que nos são colocadas na atualidade e com a construção de um mundo melhor e mais justo. Nossa intenção é a de que o conhecimento sobre a vida dessas crianças e adolescentes, suas relações com a literatura e cada transformação vivida em suas casas e com seus familiares nos ajude a fazer, cada vez mais, pesquisas e investigações de caráter político e social, comprometidas com a construção de conhecimentos universais, que possam beneficiar todas as pessoas.

CAPÍTULO 1

O ATUAL CONTEXTO E A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE ESPAÇOS SOLIDÁRIOS DE DIÁLOGO E DE REFLEXÃO.

“Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências.”

Jean de La Fontaine

Nesse capítulo, nos propomos a apresentar a sociedade da informação enquanto contexto social vivido atualmente e que vem trazendo mudanças no sistema econômico e nos modos de viver e de conviver. De sua origem até o presente momento, pode-se dividir a sociedade da informação, segundo Flecha, Gómez & Puidvert (2001), em duas fases: a) a de dualização social, na qual foram excluídos muitos países e setores sociais da possibilidade de formação e de acesso à informação e, b) a sociedade da informação para todos/as, enquanto tendência de se buscar ampliação de acesso aos meios e à elaboração da informação pelos países, regiões e grupos desfavorecidos.

Neste contexto, a necessidade de estabelecimento de diálogo entre diferentes pessoas e grupos torna-se mais evidente, na superação de limites, obstáculos e intolerâncias, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É nessa perspectiva que apresentamos conceitos teóricos que nos podem ajudar a construir alternativas para a construção de espaços mais dialógicos, onde pessoas e grupos possam: refletir sobre suas vidas, aprender conjuntamente - cada qual expressando e apoiando-se na própria experiência de vida - transformar suas interações e recriar sentidos para suas vivências, respeitando e sendo respeitado em suas escolhas, num clima de solidariedade.

Por fim, toma-se a leitura como habilidade social fundamental no atual contexto, tanto para a formação da capacidade de nele se movimentar, como para a construção de possibilidade de transformação do contexto e das interações. Mais especificamente, defende-se a idéia da prática compartilhada de leitura de literatura clássica universal ou nacional ser o lugar da prática dialógica e reflexiva, enquanto aprendizagem dialógica.

1.1. A sociedade capitalista informacional.

Para compreender o atual contexto social nos baseamos nos estudos de Flecha (2004), Castells (1994, 2002) e Jaussi (2002). Esses autores indicam as transformações que vêm ocorrendo como consequência da revolução tecnológica (baseada na tecnologia da informação /comunicação), da formação de uma economia global e de um processo de mudança cultural.

Flecha (ibid.) denomina essa nova sociedade como “sociedade informacional, global e em rede”, dado o fato de que a geração do conhecimento e o processamento da informação são centrais no processo da revolução sociotécnica.

Com relação ao uso dos termos, o autor afirma que a sociedade é **informacional** porque a produtividade e a competitividade de agências ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É **global** porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou em uma rede de conexões entre agentes econômicos. É em **rede** porque nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais (CASTELLS, 2002, p. 117). A informação é a matéria-prima fundamental de uma revolução que abarca todas as esferas da sociedade na segunda metade do século XX. Esta revolução trata do avanço das sociedades industriais em direção às sociedades chamadas, por diversos estudiosos, de sociedade capitalista informacional.

Neste novo contexto, o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação tem sido o cerne de mudanças nos mercados comerciais, nas relações entre empresas, e nas relações sociais de modo geral, uma vez que possibilitam o aumento dos fluxos de informações e do acesso a ela.

As tecnologias da informação são para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as sucessivas revoluções industriais, do motor a vapor aos combustíveis fósseis, incluindo a energia nuclear, e a que a geração e a distribuição de energia foram o elemento chave subjacente na sociedade industrial (CASTELLS 1997:57, apud JAUSSEI et al, 2002 p. 17).

As novas tecnologias representaram um salto qualitativo como forma de aplicações comerciais e civis, de maneira mais acessível e com um custo cada vez menor e com mais

qualidade. Assim, o microcomputador, o microprocessador, a fabricação de fibra ótica, a internet, além da difusão da engenharia genética foram os elementos característicos do suporte para a sociedade informacional.

Nesse contexto de economia globalizada, cresce a concorrência entre as empresas, fazendo com que estas se lancem cada vez mais no desafio do aumento da competitividade. Desta maneira, a inovação ganha ainda mais espaço como fator de sucesso das empresas diferentemente das sociedades industriais, onde o capital era o elemento decisivo.

No que se refere ao fator trabalho, Flecha (1994) entende que além da qualificação para trabalhar diretamente com as tecnologias da informação, o novo contexto altera o perfil do profissional de várias áreas. De maneira geral, os trabalhadores de nível operacional (chão de fábrica) passam a fazer parte de processos de tomada de decisão que antes não faziam. Além disso, no novo contexto, há um aumento da competitividade, o que faz com que, as empresas tenham, constantemente, que adotar novas técnicas, ferramentas etc. Portanto, exige-se um trabalhador capaz de selecionar e processar informações rapidamente, que seja multifuncional.

Com relação a essa mudança no contexto social, podemos utilizar os estudos de Castells (1994), que nos ajudam a entender que essa mudança encontra-se unida a novas dinâmicas sociais, estruturalmente opostas a determinados interesses e criando novos centros de conflito e de poder. Assim, como forma de melhor entender essa dinâmica o autor sugere duas hipóteses: a primeira é a de que o controle do conhecimento e da informação decide quem tem poder na sociedade. Os tecnocratas compõem a nova classe dominante, independentemente do fato de que o poder político seja exercido por políticos que controlam o Estado; e a segunda sugere que a análise de novas dinâmicas sociais é mais fácil se definimos a lógica estrutural que existe por trás de interesses opostos: de um lado, estão os interesses dominantes, que respondem à racionalidade científico - tecnológica e ao crescimento econômico, e do outro, os interesses que respondem a identidades sociais específicas.

É preciso entender quais são os efeitos dessa revolução tecnológica na estrutura social e quais são os impactos que diretamente sofrem as pessoas que são marginalizadas nesse processo, já que a informação e o conhecimento estão profundamente inseridos nas dinâmicas sociais.

A capacidade mental de trabalho está verdadeiramente vinculada à educação e à formação, porém, em uma sociedade complexa e aberta, depende da variedade de culturas e das condições institucionais: saúde,

comunicação, tempo livre, condições de habitat, recreação cultural, viagens, acesso ao meio ambiente natural, sociabilidade, etc. (CASTELLS, 1994).

Para o autor, a mudança estrutural e a mobilização social são elementos positivos no que se refere à (re) definição de novos papéis, como por exemplo, a transformação da condição das mulheres, cada vez mais atuantes como trabalhadoras que recebem um salário. Redefinido esse papel está aberto o espaço para outras mudanças também, como a redefinição do papel da família tendendo à desintegração do modelo de família patriarcal. As mulheres passam a contar com as redes de solidariedade que proporcionam a socialização de suas crianças.

Para Castells (ibid.), a consequência desse fato é que as crianças encontram-se expostas, desde uma idade muito precoce, a diferentes mundos e diversos papéis. Esse novo processo minimiza a importância do papel da família patriarcal e faz diversificarem-se os papéis dentro do universo familiar.

A teoria da sociedade da informação, segundo o autor, não pode estar concentrada somente nas sociedades mais avançadas, já que vivemos em uma economia global com as tecnologias informativas se expandindo no mundo inteiro e onde

(...) todos os processos trabalham como uma unidade em tempo real em todo o planeta, isto é, uma economia na qual o fluxo do capital, o mercado de trabalho, o mercado (de bens e serviços), o processo de produção, a organização, a informação e a tecnologia operam simultaneamente em nível mundial. (ibid, p.20).

É necessário entender alguns dos caminhos que atingem todos os países em direção à sociedade informacional, são eles:

1. A habilidade de usar tecnologias da informação, juntamente com o trabalho informacional;
2. Interconexão das funções econômicas do mundo inteiro, portanto necessidade de acesso;
3. Conhecimento e informação que geram a competitividade e a seletividade.

A consequência da expansão dessa economia informacional global é que muitos países e regiões estão sendo marginalizados, travando diversos processos que fazem parte da nova estrutura social. Temos a marginalização se estendendo e o aumento das sociedades dependentes; afirmação da identidade cultural por algumas sociedades excluídas; o enorme esforço feito pelos países marginalizados para estabelecer a “conexão perversa” à economia

global, especializando-se em negócios ilegais e por fim a reconstrução da unidade do mundo mediante as migrações em massa aos países economicamente dominantes (CASTELLS, 1994, p.22).

Assim, o que se observa nessas transformações é a diferença de organização das sociedades: de um lado a disposição das informações e de outro, as situações de desigualdades quando vamos nos referir às diferentes formas de acesso à informação e à educação.

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), a cada dia, mais informação está ao alcance das pessoas de forma mais rápida e mais barata. Porém, isto não significa que quem tem acesso à informação tenha em decorrência poder ou passe a ter garantias de trabalho e condução da própria vida. Há, sim, que saber selecionar a informação (disponível em grande fluxo: velocidade e quantidade) mais relevante para cada momento, lidando com ela e elaborando-a para aplicá-la adequadamente a cada situação. Esse fato se torna a fonte principal de êxito ou fracasso das pessoas. Isso coloca a escolarização, com efetiva aprendizagem dos conteúdos instrumentais, no centro dos processos de participação social.

Nesse sentido, a revolução da informação pode gerar melhoria nas condições de vida da humanidade, mas também provoca o aumento da marginalização e desqualificação de uma grande parte da população, que não tem o mesmo acesso a essas novas tecnologias e às novas necessidades educacionais e culturais. Dessa forma, a sociedade agrava, segundo Flecha (1994), as desigualdades, “excluindo diferentes setores segundo alguns critérios como grupo social, gênero, etnia e idade ao mesmo tempo desqualificam saberes advindos dos grupos marginalizados”.

Observa-se, também, que o desenvolvimento desta economia vem acompanhado por organizações mais democráticas de um lado e pela desqualificação das pessoas em alguns setores gerando as desigualdades sociais, por outro. Em nível mundial, tem-se a globalização econômica e cultural, a organização da sociedade em rede e o aumento da diferenciação do crescimento econômico. Assim, passamos a conhecer as culturas de diferentes grupos, o que não significa a defesa por essa igualdade das diferenças. Deixa-se ainda prevalecer a cultura dominante como sendo a melhor e a mais apropriada.

Na educação, a oportunidade de acesso aos meios da informação e da produção de conhecimento gera mais uma vez a desqualificação, pois apesar de agora se proporcionar o acesso, já que todas as pessoas têm as mesmas capacidades, esta não é valorizada, uma vez que a forma em que o conhecimento é organizado coincide com a dos grupos privilegiados (JAUSSI, 2002, p. 17).

Nesse sentido, Flecha (1994) nos ajuda a entender como se forma o círculo fechado de desigualdade cultural gerado pela sociedade da informação:

(...) são desqualificados os conhecimentos dos setores marginalizados, ainda que sejam mais ricos e complexos que os priorizados. Desta maneira dá-se mais a quem tem mais e menos a quem menos tem, configurando um círculo fechado de desigualdade cultural. (ibid, p. 36)

Como forma de entender melhor esse processo, o autor destaca que os setores que ocupam posições sociais privilegiadas dispõem também do poder simbólico para decidir qual é a cultura valorizada dentro de seu marco social, determinando seus hábitos culturais em função de seu poder simbólico de exercer sua diferença em relação ao resto da população. A tentativa de integração leva amplos setores da sociedade a escolherem suas práticas sócio-culturais imitando esse modelo estabelecido, desqualificando sua própria cultura e seguindo um objetivo distante do seu.

Segundo Habermas (2001), na modernidade, há uma divisão entre o mundo da vida – onde se vive e interage -, e o sistema - que coloniza e burocratiza as relações. Apoiado nessa idéia, Flecha (1997) afirma que muitas das coisas que se criaram e desenvolveram no sistema desqualificam ações e conhecimentos advindos do mundo da vida, desvalorizando os sujeitos que os produzem e desqualificando-os desse processo de acesso ao conhecimento instrumental, gerando e mantendo as desigualdades sociais e culturais. Essa colonização do mundo da vida aprisiona os sujeitos dentro de uma dinâmica sistemática, impedindo que todas as pessoas tenham o mesmo direito à educação escolar de boa qualidade, estando à mercê da colonização em diferentes esferas, desde as acadêmicas, profissionais, íntimas e lúdicas.

Embora as desigualdades tenham sido incrementadas com a sociedade da informação em sua primeira fase, estando ainda presentes, a partir do início do século XXI, podemos constatar algumas características da segunda fase da sociedade da informação, enquanto tendência de busca de uma sociedade da informação para todos e todas.

Flecha (1994) explica que a força de extensão do capitalismo informacional passou a abarcar países e setores que no início estavam fora de sua dinâmica, inaugurando a possibilidade de busca de uma sociedade da informação para todos/as. Além disso, os próprios países excluídos e movimentos sociais internos a eles e com vertente igualitária, passaram a exercer pressão e a defender uma sociedade da informação para todos/as, lutando para que governos e organismos internacionais assumam parcialmente seus objetivos.

É importante destacar que a opção de uma sociedade da informação para todos/as não supõe acabar definitivamente com as desigualdades, mas sim estabelecer um contexto onde seja possível diminuir algumas das piores desigualdades existentes. Da nossa perspectiva, construindo caminho ao caminhar e com os sujeitos, articulando melhorias sociais amplas a melhorias imediatas na vida de cada pessoa.

Assim, retomando as palavras de Castells podemos perceber que

(...) nos encontramos no início de uma nova era, a era da informação, marcada pela autonomia da cultura vis-a-vis as bases materiais de nossa existência. Mas este não é necessariamente um momento animador porque, finalmente sozinhos em nosso mundo de humanos, teremos de olhar-nos no espelho da realidade histórica. E talvez não gostemos da imagem refletida (2002, p. 574).

Acreditando na importância desse momento para buscarmos teorias e práticas que nos ajudem a construir uma imagem de mundo, na qual queiramos realmente nos espelhar como uma imagem de mundo mais justo para todos/as e que seja uma imagem real e não apenas de vultos, é que apresentaremos a seguir, algumas teorias que nos ajudam a construir algumas possíveis alternativas de caminho.

1.2. Teorias que ajudam a construir alternativas

Diante desse novo tipo de organização social, torna-se fundamental se construir uma sociedade da informação para todos e todas. Assim, na atualidade podemos falar de uma perspectiva comunicativa com Freire e Habermas, que concebem todas as pessoas como sujeitos constituídos através do diálogo intersubjetivo, opondo-se à divisão sujeito-objeto.

Como esclarece Flecha (1994):

A perspectiva comunicativa afirma a necessidade de atitudes críticas e transformadoras que desenvolvam teorias e práticas comunicativas que tratem de superar as desigualdades criadas pelo modelo dual de sociedade da informação. Porém essas transformações não podem ser impostas por nenhum sujeito que se considere possuidor da verdade. Através do diálogo e do consenso entre todas as pessoas implicadas vão se definindo as mudanças a se realizar. (ibid, 1994, p.69)

Esse enfoque considera que na modernidade a homogeneidade do ponto de vista cultural, tem gerado elementos e fatores que afastam as pessoas de alcançarem o que desejam na sociedade, não levando em conta a grande riqueza cultural produzida por diferentes grupos. Porém quando a igualdade inclui o respeito à diferença, ela gera efeitos de igualdade superadores da situação de marginalização de muitas pessoas e grupos. Assim, diante dessa

proposta, o que se busca é tentar *diminuir os efeitos obstaculizadores e aumentar os de igualdade da relação entre culturas pela via do diálogo*.

Entendendo esse contexto, surgem novas responsabilidades para os pesquisadores: a de se comprometerem com as mudanças e transformações sociais, assumindo, como diz Mello (2002), com base em Habermas (1987): “*todos temos condição de compreensão do contexto vivido e de motivação de ação*”.

Nessa mesma direção, podemos falar de Paulo Freire e Habermas, que contribuíram igualmente para a construção da teoria de aprendizagem dialógica.

Iniciando essa discussão, abordaremos agora o conceito de *racionalidade* para Habermas que “(...) tem menos a ver com o conhecimento e sua aquisição, que com o uso que dele fazem os sujeitos capazes de linguagem e ação” (FLECHA, GOMEZ e PUIGVERT, op cit, p.127). Na *racionalidade instrumental*, haveria um uso instrumental de saber para alcançar determinados fins preestabelecidos no mundo objetivo, e na *racionalidade comunicativa*, o saber é um instrumento que acessa e dá acesso tanto ao mundo objetivo como a intersubjetividade do contexto onde se dá a ação.

Segundo esses autores, a definição de *argumento* para Habermas se dá como “emissões problemáticas que levam consigo tanto pretensões de validade como razões que as tornam duvidosas” (p.129), enquanto que na *argumentação* os indivíduos apresentam argumentos para desenvolverem ou recusarem as pretensões de validade que não se sustentam.

Os conceitos de pretensão de validade e de pretensão de poder remetem aos meios utilizados para que um enunciado seja tomado como verdadeiro ou bom: usa-se força para impor nas pretensões de poder, submetendo-se uma das partes à outra; enquanto que nas de validade os meios são os argumentos, que podem ser reformulados, questionados e superados, possibilitando chegar a acordos.

Explicam ainda a respeito dos conceitos de compreensão mítica e moderna do mundo, que estão postas em todas as culturas, dizendo que para Habermas não se trata de adotar uma visão relativista, na qual não existam verdades universais, nem tampouco considerar que apenas a visão ocidental de mundo seja portadora da racionalidade. Habermas fala *que as estruturas universais de racionalidade têm que ser o resultado da interação de todas as culturas, com seus particulares processos de compreensão moderna do mundo*, assim, as pretensões de verdade estão abertas a modificações em contato com outras culturas.

Os quatro tipos de ações descritos por Habermas podem ser resumidos da seguinte forma com base em (FLECHA, et al, 1987, p. 134):

- **Ação teleológica:** um ator escolhe, entre diferentes alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo, conceito apresentado por Weber; aqui a linguagem é concebida como um meio a mais. Um exemplo: fazer um anúncio com a pretensão de aumentar as vendas;
- **Ação regulada por normas:** os membros de um grupo social orientam suas ações segundo umas normas comuns do mundo social (teoria baseada nas formulações de Durkheim e Parsons); a linguagem é transmissora de valores e portadora de consenso. Exemplo: usa-se determinada roupa, porque um grupo espera que você se vista daquela forma.
- **Ação dramática:** as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de encenação, de construção de certa imagem (conceito exposto por Goffman); a linguagem é o meio onde tem lugar a encenação. Exemplo: um interno de um centro penitenciário parece mais integrado para fazer melhor seu plano de fuga;
- **Ação comunicativa:** a interação ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação, com fins de entendimento (vinda de G. H. Mead e Garfinkel); os mundos objetivo, social e subjetivo são construídos pela intersubjetividade; a linguagem é o meio no qual se coordena a ação. Um exemplo: num relacionamento entre casal de namorados os dois pensam que o importante é estarem bem e juntos e fazem algo que seja interessante para os dois.

Nesse sentido, os autores Flecha, Gómez e Puigvert (2001) descrevem as contribuições de Habermas (1987), nas quais este autor destaca o fato de nos três primeiros tipos de ação, acima relacionados, haver uma compreensão de que existe um desnível de linguagem entre o pesquisador/ teórico das ciências sociais e os sujeitos, no caso da ação comunicativa isso se dá de forma diferente.

A linguagem é assimilada a formas estilísticas e estéticas de expressão. Só no conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte preinterpretado, que seu mundo da vida representa simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos (ibid, p.137).

E ainda sobre Habermas, os autores e a autora indicam que com base nesses conceitos ele faz a reformulação comunicativa das propostas sociológicas da racionalização.

Na perspectiva da ação comunicativa há uma superação da teoria da racionalização (partindo da teoria Weberiana¹), uma vez que prioriza a relação interpessoal em lugar de um ator solitário, supondo assim a substituição da linguagem perlocutória (que busca causar um efeito sobre o ouvinte), pela linguagem ilucocionária (que busca comunicar), bem como da pretensão de poder pela da validade.

Também reformula os conceitos de mundo da vida, propostos por Schutz; para ele, os mundos da vida estariam na origem dos sistemas que agora tratam de colonizá-lo. Em sua perspectiva dual, Habermas propõe que se analisem

ambos os aspectos para uma melhor relação entre o sistêmico e o cotidiano, entre a escola, a família e o bairro, como estão fazendo as melhores experiências educativas do mundo (...). Em uma ação comunicativa é possível a descolonização do mundo da vida: esta é a tarefa da atual teoria crítica (HABERMAS, apud FLECHA, GOMEZ e PUIGVERT, p. 145)

Essas elaborações e formulações propõem uma visão de sujeitos que participam e atuam no contexto social por meio da ação comunicativa, mudando a perspectiva desses em relação aos sistemas.

De forma a enriquecer e complementar nossa discussão, abordaremos Freire, autor dialógico e progressista que desenvolveu importante teoria preocupada com a transformação social, com a educação e conscientização, com a democratização. Cabe esclarecer que ele entendeu que cada pessoa aprende na experiência de vida e ao longo dela, além de contribuir para o entendimento de que as pessoas são seres programados para aprender, seres condicionados, mas não determinados por limitações de idade, sexo ou nível econômico. (FREIRE, 2003). Juntamente com isso, deixou o legado da importância de falar **com o outro** e não sobre ele ou para ele e afirmou ainda que a posição do ser humano é a de **estar com o mundo** e não apenas nele.

Assim, a herança social ou cultural não deve ser obstáculo do **vir a ser**, uma vez que “*somos programados para aprender*”. (2003, p.145) E é nesse mesmo sentido que as lutas e

¹ Weber (1864-1920) é considerado um dos modernos fundadores da sociologia, e foi um dos primeiros a dedicar-se ao estudo da racionalidade. De acordo com seu pensamento, a racionalidade é entendida enquanto a conveniência de certos meios propostos para se atingirem fins práticos. O capitalismo que se concretizou com a Revolução Industrial representa, para este autor, a forma mais racional de vida do homem, o “tipo ideal” de organização pautada na racionalidade. (Weber, 1974). Ensaios de sociologia e outros escritos. In: os pensadores. São Paulo, 1974.

movimentos sociais fazem parte desse processo de querer viver num mundo mais justo e igualitário, vendo a pessoa como sujeito ativo nesse processo de construção.

Dentre os vários livros que escreveu, Freire deixou como um patrimônio para a humanidade, o “Pedagogia do Oprimido” (2005) no qual o oprimido é colocado mais uma vez no palco da história.

Descreve a superação da situação de oprimido que se dá no reconhecimento crítico dessa situação, e na luta por essa liberdade, através da **práxis** libertadora e não apenas reconhecendo-se limitado pela situação de opressão. Através de uma ação transformadora que *incida sobre ela [a situação de opressão], se instaure uma outra, que possibilite a busca do ser mais*. Vale acrescentar que, para Freire (2005, p.42) “quando se fala em práxis, se fala em reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Na “Pedagogia do Oprimido”, o oprimido vai desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se com a práxis e com a sua própria transformação e uma vez transformada a realidade opressora, essa deixa de ser a pedagogia do oprimido e passa a ser a pedagogia humanista, libertadora, ou seja, dos homens em processo de permanente libertação.

Freire (ibid.) aborda também a concepção problematizadora, que reconhece os homens e as mulheres como seres históricos, inacabados. E, submetidos a essa dominação, lutam por sua emancipação. Assim sendo, essa prática não serve ao opressor.

Paulo Freire (2005) aborda o diálogo como fenômeno humano, e o dizer a palavra como um direito de todo o homem e não privilégio de alguns, por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, já que o diálogo “(...) é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (p.91).

A palavra dentro do diálogo é práxis, requer ação e reflexão, fora disso vira ativismo (que é ação sem reflexão), ou verbalismo (que é reflexão sem ação). Pois sem reflexão não há práxis e sem práxis não há diálogo.

Fala da necessidade de mulheres e homens terem esperança, já que essa é uma necessidade ontológica, porém é preciso que seja uma esperança crítica. Enquanto necessidade histórica, a esperança precisa se apoiar na prática para se tornar concreta, sem esperança, a luta fraqueja, diz o autor.

A busca constante por coerência das pessoas no mundo, segundo Freire (2005), se faz por meio do diálogo. Assim, os conceitos sobre a Teoria da Ação Dialógica, que é revolucionária e libertadora, vêm confrontar a Teoria da Ação Antidialógica e opressora. Para melhor compreensão desses conceitos desenvolveremos, a seguir, algumas considerações.

O sujeito antidialógico, segundo Freire (ibid) tem a necessidade da conquista e da opressão econômica e cultural nas relações que estabelece com seu contrário, que nessa visão torna-se objeto conquistado e possuído pelo conquistador, roubado em sua expressividade e cultura. Os opressores oferecem à pessoa conquistada uma mitificação do mundo, como por exemplo, “o mito de que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o padrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego” (p.159), ou seja, o opressor introjeta esses mitos à massa oprimida, que uma vez levados a acreditar nessas propagandas, onde o mundo não como é visto como problema, tornam-se mais facilmente conquistados.

Diante disso, para superar essa situação de opressão, Freire (ibid.) indica como centro do diálogo a colaboração como situação dialógica essencial - os sujeitos se unem para transformar o mundo-, o que somente pode se realizar na comunicação, não tendo lugar para a conquista, uma vez que o diálogo não impõe, não maneja e não domestica. Aqui os sujeitos dialógicos, em colaboração, agem sobre a realidade, problematizando-a e desafiando-a e desmitificando o mundo com a intenção de transformá-lo para libertar os homens.

Outra condição fundamental à continuidade do poder opressor é submeter as minorias a seu domínio, oprimi-las, dividi-las, mantê-las divididas e aliená-las, além de frear, através de vários métodos, inclusive físicos e violentos, qualquer ação que desperte os oprimidos para que se unam. Freire (ibid.) afirma que se encontra como auxiliar desta ação divisória a conotação messiânica, através da qual dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens e das mulheres a quem desumanizam – e como aponta o autor, o que os messiânicos querem na verdade, é salvarem a si mesmos.

Se por um lado, para a elite dominadora, é fácil a práxis opressora, não é o mesmo que significa com a liderança revolucionária ao tentar a práxis libertadora. Esta liderança não existe sem as massas populares, que tem que estar unidas entre si e não divididas. Na medida em que homens e mulheres se enfrentam com o mundo, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham, descobrindo-se através de uma modalidade cultural, dialógica e problematizadora de si mesmos, descobrem-se como homens que não podem continuar sendo “quase coisas” possuídas, reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, antes algo misterioso para eles, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Para que os oprimidos se unam, é necessário que se desprendam do que os liga mágica e miticamente ao mundo da opressão. A união exige uma ação cultural, cuja prática depende da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo.

A manipulação das massas oprimidas é outra característica da ação antidialógica, sendo também um instrumento de conquista. Na tentativa de não deixar esgotar seu poder, as

elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos, e quanto mais imaturas politicamente sejam elas mais facilmente se deixam manipular. Esta manipulação se faz através de uma série de mitos, ou até mesmo através de pactos entre classes dominadoras e massas dominadas, baseados em interesses e não em diálogos. Freire (ibid.) alerta sobre esses pactos somente se darem quando as massas, mesmo ingenuamente, emergem no processo histórico, ameaçando as elites dominadoras - a intenção da manipulação é fazer com que as massas não pensem.

A organização das massas populares é uma forma de contrapor a manipulação pelas elites dominadoras, seu objetivo é libertador, implica autoridade e não autoritarismo. A organização como sendo uma ação dialógica, se mostra através de testemunho ousado e amoroso das massas populares e da organização das lideranças revolucionárias com as massas populares.

Invasão cultural é outra característica da ação antidialógica, significa a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibir sua expansão. Os invasores são os sujeitos autores e atores do processo, aqueles que atuam, enquanto os invadidos são os objetos, modelados por aqueles e com a ilusão de que atuam na atuação dos invasores. A invasão é uma dominação econômica e cultural, uma vez que toda dominação implica uma invasão. Para manter essa situação, é necessário que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua e que reconheçam a sua inferioridade própria, pois na medida em que se reconhecem como inferiores irão reconhecendo a superioridade dos invasores e os valores destes passam a ser pauta dos invadidos. E nas palavras de Freire (2005), quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

É necessário que o eu oprimido rompa com o tu invasor, afaste-se dele e na medida em que se reconhece criticamente em contradição com aquele é capaz de objetivá-lo, percepção esta de mundo que não acontece fora da práxis e não pode ser incentivada pelos opressores.

Na síntese cultural os atores, desde o momento em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invadidos, contrário à invasão cultural, onde os atores retiram do seu marco valorativo e ideológico, necessariamente o conteúdo temático para sua ação, partindo assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos.

Por todos os elementos expostos por Freire (2005), no que diz respeito à ação dialógica e antidialógica, concordamos com ele no sentido de que não podemos acreditar na possibilidade de desenvolvimento sócio-econômico em uma sociedade dual, invadida, já que

(...) o ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora dela, pois para que haja desenvolvimento é necessário um constante movimento de busca e de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; e que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência. (ibid, p.183)

Freire (2000) nos alerta também do dever e do direito que cada pessoa tem de mudar o mundo, e que para isso é necessário encarar o ser humano como ator da história, um ser capaz de intervir no mundo e não apenas de a ele se adaptar. E é nesse sentido que ele nos diz que fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos.

Esse autor aborda também a existência de uma política radical, não sectária, que busque a **unidade na diversidade** das forças progressistas, que pode lutar pela democracia e fazer frente ao poder de direita. Fala também da tolerância que deve ser a “virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos.” (FREIRE, 2003, p.39).

Dentro das perspectivas comunicativa e dialógica expostas acima podemos, a partir de agora, tomar a Aprendizagem Dialógica, conceito elaborado por Flecha (1997) e desenvolvido por outros membros do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), como base para relações educativas entre sujeitos que se propõe ao diálogo. A Aprendizagem Dialógica é composta por princípios que se articulam nas formulações teóricas para serem desenvolvidos na prática. Nela, a comunicação e o diálogo constroem juntos, alternativas de aprendizagem para todos e todas. Tal conceito está pautado nas elaborações de Habermas (1978) para a sociologia, sobre a ação comunicativa, e nas elaborações de Freire para a educação (1997, 2001, 2003, 2004) sobre dialogicidade.

Pode-se sintetizar os princípios da Aprendizagem Dialógica da seguinte maneira:

- 1) **Diálogo igualitário**: o que se considera é a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução; assim todos (as) podem aprender igualmente. O direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade etc. Autores como Habermas, Freire e

Giddens contribuem para desenvolver práticas nesse sentido. As relações educativas são repensadas a partir do entendimento e da ação comunicativa.

- 2) **Inteligência cultural:** todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, contradizendo a regra que é habitualmente atribuir valorização social aos grupos privilegiados (branco, masculino e ocidental). O conceito de inteligência cultural contempla a pluralidade de dimensões de interações humanas, baseando-se no diálogo igualitário. Diferentes pessoas estabelecem relações com meios verbais e não-verbais e chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. Todas as pessoas possuem inteligência cultural, a pessoa tem que ter oportunidades e condições de demonstrá-las em suas interações. Nesse sentido, as distinções acontecem pelos diversos desenvolvimentos ocorridos frente a diferentes entornos; a desigualdade decorre da valoração que a sociedade faz de uns conhecimentos, desvalorizando os demais. Cabe romper com esse círculo vicioso e dialogar com base na inteligência cultural.
- 3) **Transformação:** as relações entre as pessoas e seus entornos são transformadas a partir da Aprendizagem Dialógica. Como afirma Paulo Freire (2004, p.28): “as pessoas não são seres de adaptação, mas de transformação. Se a educação não pode tudo, sem ela não há transformação”. Na perspectiva dialógica todos os envolvidos na comunicação são entendidos como sujeitos, diferente das visões tradicional e pós-moderna. A finalidade na perspectiva tradicional é atribuir o papel de sujeito a alguém e, às outras pessoas, o papel de objetos a serem transformados. Na perspectiva pós-moderna, nega-se tanto a possibilidade como a conveniência da transformação. Na perspectiva dialógica defende-se a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias, que são resultado do diálogo, sem que um imponha suas idéias às demais pessoas e coletivos. (FLECHA, 1997).
- 4) **Dimensão Instrumental:** os estudos de Flecha nos permitem entender que a capacidade de seleção e processamento de informações é o melhor instrumento cognitivo para se desenvolver na sociedade atual. Portanto, a Aprendizagem Dialógica e a reflexão permitem a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades necessários. Assim, ao se defender o diálogo igualitário entre diferentes pessoas e coletivos, que compartilham e aprendem diversos conhecimentos, não se menospreza o acesso ao conhecimento instrumental,

advindo da ciência e da escolarização. Este conhecimento é importante para operar transformações e para agir no mundo.

- 5) Criação de sentido:** segundo Flecha (1997), a Aprendizagem Dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber diagnosticou em nossa sociedade. Essa perda advém, principalmente, da substituição de ambientes comunitários por sistemas que vêm colonizando o mundo da vida - político, social, de trabalho e espiritual das pessoas - controlando inclusive os aspectos mais íntimos. Aos meios utilizados na modernidade para tal colonização (dinheiro e do poder), Habermas propõe o fortalecimento do eixo "solidariedade" que também existe em nossa sociedade. Neste sentido Flecha (1997) afirma:

Todos nós podemos sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A abordagem de cada um é diferente da do resto e, portanto, irrecuperável se não for levada em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente os novos caminhos sociais para uma vida melhor. (ibid, p.35).

O sentido ressurgue quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas, ou seja, a criação de sentido com outras pessoas onde se estabelece um diálogo horizontal. A solidariedade se abre como caminho para a superação dos problemas criados pelo dinheiro e pelo poder.

- 6) Solidariedade:** a solidariedade vem confrontar com as teorias antidemocráticas determinadas pelo poder, desmistificando os discursos pós-modernos que consideram as práticas igualitárias como impossíveis e indesejáveis. Segundo Flecha (1997), as práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias.

A comunidade também constitui um espaço solidário, quando um grupo participa das lutas e esforços para melhoria de todo mundo, a solidariedade é demonstrada pelo interesse que as pessoas do coletivo demonstram principalmente pelas pessoas que não podem participar na sociedade com as mesmas condições, portanto as vozes dessas pessoas abrem possibilidades para todos (as) (ibid, p.38).

- 7) Igualdade de diferenças:** a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda

pessoa viver de modo diferente, contrariando a concepção homogeneizadora da igualdade e sua redução à igualdade de oportunidades – considera-se geralmente apenas o fato de que todas as pessoas têm as mesmas condições de chegar as mesmas posições, sem levar em conta as desiguais oportunidades e apoios que alguns setores sociais têm historicamente em detrimento de outros.

Autores como Habermas e Freire entendem que o significado que damos às nossas ações dependem do conjunto de interações que temos com as demais pessoas.

Paulo Freire, em seu livro *“À sombra dessa mangueira”*, fala do conceito de unidade na diversidade, enfatizando-o como auxílio na luta contra as discriminações, pois “a discriminação ofende a todos (as), fere a substantividade de nosso ser; refere-se à unidade de diferentes conciliáveis e não de diferentes antagônicos” (FREIRE, 2004, p.70). Nesse sentido, a proposta em se trabalhar com o conceito de unidade na diversidade vem dar o direito das pessoas poderem falar delas mesmas, ou seja, segundo o autor, poderão ser ouvidas e participar ativamente das reivindicações constantes da nossa sociedade.

Com relação ao estabelecimento de diálogo igualitário, citado anteriormente, Flecha (1997, p.24) indica a necessidade de superação de alguns muros antidialógicos existentes na nossa sociedade, entre eles estão: os culturais, que desclassificam a maioria da população, considerando as pessoas como incapazes de se comunicar por meio dos saberes dominantes; os sociais, que excluem muitos grupos da avaliação e da produção de conhecimentos considerados importantes; os pessoais, que impedem que muitas pessoas usufruam a riqueza de seu entorno cultural, uma vez que suas histórias vão gerando auto-exclusão.

A utilização de habilidades comunicativas nos diferentes entornos familiares, escolares, comunitários, permite o estabelecimento da Aprendizagem Dialógica, fazendo com que surja o conceito de inteligência cultural, defendendo, de acordo com Flecha “que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-las em ambientes distintos” (1997, p.20).

Segundo esse autor, é importante que se estimule a transferência das capacidades de outros contextos para o acadêmico. Alguns passos fundamentais no processo de apoio a essa transferência são: a autoconfiança interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica. Define esses conceitos da seguinte forma:

- A autoconfiança interativa: reconhecimento por parte do grupo de suas ricas capacidades e poder demonstrá-las em outros lugares, criando assim uma autoconfiança coletiva;

- Transferência cultural: descobrimento da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural em novo contexto acadêmico;
- Criatividade dialógica: constatação de aprendizagem gerada pelas falas das pessoas participantes.

Flecha (1992) indica a perspectiva comunicativa como elemento chave no processo de construção de alternativas para a superação das desigualdades, já que concebe todas as pessoas sujeitos do diálogo. Busca a igualdade educativa não uniformizada que inclua o igual direito de cada pessoa e grupo a desenvolver suas próprias diferenças (p. 41).

Nessa perspectiva, tornam-se necessárias atitudes críticas e transformadoras além de práticas comunicativas que desenvolvam e tentem superar as desigualdades criadas pelo modelo dual de sociedade da informação.

1.3. A leitura dos clássicos como prática social emancipadora no contexto atual.

Vimos no item anterior que esse novo modelo, denominado sociedade capitalista informacional ou sociedade da informação, por muito dos estudiosos no tema, não implica a implantação ou nascimento das igualdades, mas carrega consigo a possibilidade de diminuição das desigualdades apresentadas nas fases anteriores.

Nesse sentido, pensamos na atividade de leitura e de escrita, não só como ato de decodificação, mas sim como possibilidade de formação de um leitor crítico, autônomo e fluente, que saiba selecionar e processar a informação, transformando-a em conhecimento.

Dentre as diferentes práticas de marginalização que se estabelecem na sociedade está a mitificação na prática da leitura, tornando-a prática distintiva na medida em que determinado grupo dita que tipo de texto cada pessoa pode ou não ler. Dessa forma, a partir de agora faremos referência à literatura localizando-a nesse novo contexto: superação da visão de que ela seria acessível e adequada apenas a quem tem formação acadêmica elevada ou que pertença à elite, ou seja, como exclusividade e privilégio de determinados grupos. Para elaborar nossas interpretações, utilizaremos de nosso entendimento no que se refere à leitura de livros de leitura clássica universal, por todas as pessoas, num movimento de democratização do conhecimento.

A possibilidade de compreender o texto suficientemente para perceber que nele há várias outras possibilidades de compreensão, sempre significou poder - o tremendo poder de expandir os limites individuais do humano.

Nesse sentido, a leitura da palavra, na visão de Freire & Macedo (2002) deve vir precedida da leitura do mundo, ou seja, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve se dar no sentido de promover a mudança democrática e emancipadora.

O pensamento desses autores indica que a alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Dessa forma, o “*ler o mundo*” é a capacidade dos seres humanos em nomear a própria experiência e compreender a natureza política dos limites e das possibilidades que caracterizam a sociedade.

Os autores destacam a importância da leitura da palavra, do aprender a escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois. Essas são ações que devem necessariamente vir precedidas do aprender como escrever o mundo, ou seja, a partir das experiências e contato com o mundo a pessoa possa vir querendo mudá-lo, já que “*ler o mundo*” é poder falar dele, dentro do mundo da cultura de cada um/a.

Com relação ao uso da linguagem, os autores falam que a língua também é cultura, daí que não se pode compreender uma linguagem sem uma análise de classe, ou seja, dos processos culturais que estão intimamente ligados às relações sociais. Nesse mesmo sentido, alertam para o reconhecimento em outros espaços, especialmente na escola, da existência de outras culturas que podem contribuir para a leitura do mundo, na medida em que haja possibilidade de transformar a leitura mecanizada dos conteúdos em estímulo à criatividade do educando, explorando a sua individualidade num contexto social.

Ainda assim, em nossa sociedade, o ler e escrever significa deter alguma forma de conhecimento usado para o bem ou para o mal, expresso de diferentes maneiras: quando determinada pessoa detém o poder da palavra escrita facilmente ela domina as outras ao seu redor, através do discurso ou da autoridade reforçada por essa posição. Posição essa que pode ser vinda da escolaridade ou mesmo das riquezas adquiridas pessoalmente.

Concordamos com a idéia de Ana Maria Machado (2002) com relação à leitura, atrelada a uma forma de apropriação desse poder, quando ela indica duas atitudes antagônicas em nossos tempos: uma posição autoritária que tenta impedir que a leitura se espalhe por todos/as, para que não se tenha de compartilhar o poder; e a outra democrática defende a expansão da leitura para que todos/as possam ter acesso a essa parcela de poder.

Acreditando na leitura como possibilidade de transformar e dar sentido diferente a vida de cada pessoa, defenderemos a segunda hipótese: o acesso e a leitura dos livros de literatura clássica por todos/as. Para isso argumentamos e reforçamos a importância da Literatura Clássica Universal como um direito, que vem ser somado a uma reivindicação como forma de resistência às elites que sempre determinaram o que pode e o que não pode ser lido. Além desses fatores está o gosto e o prazer de “viajar” com os livros.

Na tentativa de reforçar nossa escolha pela defesa da leitura de Literatura Clássica Universal, fomos buscar em Lajolo (1982) nossas primeiras impressões, no sentido de destacar essa importância, para isso desdobraremos em seguida, os conceitos de Literatura Clássica Universal separadamente.

Segundo os estudos dessa autora, a forma latina *litteratura* nasce de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa por escrito, os sons da linguagem. Pode ser que daí venha a estreita relação entre a palavra literatura e a noção de língua escrita, pergaminho com iluminuras, papel impresso, etc.

Antes de significar o que significa hoje, o termo literatura recobria outros significados: o de erudição, de conhecimentos gramaticais, de domínio de línguas clássicas..., foi só a partir dos meados do século XVIII que a palavra literatura foi tendo atenuado seu significado de atividade intelectual superior mas generalizada, e fortalecido o significado mais próximo do que hoje ela nos sugere. (LAJOLO, p. 30)

A autora nos ensina que os seres humanos usam a linguagem de diversas formas e em variadas situações, tecendo seu relacionamento com o mundo. Dessa forma, as palavras podem expressar poder, como nos contam as lendas e as histórias da Caverna de Ali Baba que se abria ao ouvir a pronúncia da palavra: abre-te sésamo. Em outros momentos, expressa proibições em torno de determinada palavra, como a palavra câncer, que é substituída pela expressão: “aquela doença”, ou seja, a presença do nome seria suficiente para carregar a presença do ser que ele nomeia. E assim, constantemente o homem se faz recordar que os nomes não são as coisas e percebe que as coisas só existem para as pessoas, a partir do momento em que são incorporadas à sua linguagem.

Os contadores de histórias, respeitados por seu público, segundo Lajolo (*ibid*), raramente projetam seus nomes para além dos locais por onde passam, num movimento oposto aos best-sellers, escritos em linha industrial. Sinaliza ainda que uma obra para ser considerada literatura, sejam poemas engavetados ou livros que nenhum professor manda ler,

ou ainda os best-sellers, depende do ponto de vista de quem a lê e do sentido que a palavra tem para cada pessoa.

O que não se pode deixar de discutir é que a obra literária é um objeto social. E, segundo a autora para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social. É preciso também que para obra ser considerada literária, passe por setores mais especializados: intelectuais, crítica universidade e academia (a Brasileira de Letras). Nesse sentido, a escola pode ser vista como umas das principais instâncias que, historicamente, determinaram e defenderam os livros ao status de literatura, sendo responsável por censurar ou determinar o que é e o que deixa de ser literatura.

Segundo Lajolo (ibid), alguns critérios são utilizados para identificar o que torna um texto como literário ou não: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor. Todas essas definições se complementam e corresponde pensar o que é literatura num determinado contexto da vida do homem.

A autora fala também, que os escritores da Idade Média eram pessoas patrocinadas por alguém rico e poderoso, dessa forma, precisavam agradecer somente seu patrono, que em troca lhes financiavam o trabalho, dando-lhes roupa e comida. Essa forma de produção marcou a literatura, que passou a ser vista como atividade de luxo, e o poeta um cidadão ocioso e improdutivo. Conseqüentemente, o escrever literatura passou a ser atividade elitizada como conhecemos até hoje.

Segundo os estudos desta conceituada autora, vamos nos referir ao conceito de clássico, iniciando pela origem de seu termo. Derivada de *classis*, palavra latina que significa classe de escola. O que significa que os clássicos eram chamados clássicos por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares.

Segundo esse estudo conceitual, nos deparamos com as tradições da palavra, ou seja, a palavra “clássica/o” veio das tradições literárias dos autores da Grécia e com o passar do tempo passou a indicar juízo de valor, ou seja, muitos estudiosos concordam utilizar o termo clássico para identificar se uma obra é boa ou não. Assim, segundo Lajolo, “uma obra pra ser considerada clássica é preciso que o escritor ou texto sejam reconhecidos como excelentes, acima de qualquer suspeita”. (p.20)

Entender e reconhecer que são sociais os critérios para a definição do que é literatura é um grande passo para entender que desde os gregos, a escolha pela leitura dessas obras teve origem letrada, ou seja, era direito exclusivo dos cidadãos que tinham e detinham a

voz e o voto, o que mostrava e identificava a classe de origem. Porém, reconhecer esse fato não anula a importância dessa literatura no decurso da história. Exemplos desses fatos, compartilhados por Lajolo (ibid) são os registros das poesias de Horácio, por um lado e a inexistência de documentos que registrem o que pensavam delas as mulheres e os escravos do poeta.

As civilizações clássicas da Grécia e Roma foram marcadas pelas rígidas diferenças sociais, gentes separadas, homens com poder de vida e morte sobre outros homens, mulheres e crianças, senhores de terra de um lado e servos e plebeus de outro. Conseqüentemente, a literatura absorve tudo isso, o que se configura no acesso de poucos a ela.

Mesmo assim, os costumes e tradições do mundo grego permanecem na herança cultural que permeia nosso dia-a-dia. Podemos dizer que após a cristianização, a literatura oriunda do classicismo passa a ser proibida por ser considerada pagã, indo contra aos desejos da Igreja de cristianização, e aos poucos os templos gregos foram sendo substituídos por catedrais. Nesse período, a literatura passou a cumprir novos papéis na vida do homem e da coletividade.

Esses estudos contribuíram para nos fazer entender que os clássicos são livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Contam histórias de um povo, de seu folclore, de suas origens, sem mesmo terminar de dizer o que pretendia dizer, porque as palavras ficam marcadas no tempo e na história fazendo com que os povos conheçam essas histórias de outros povos, ao mesmo tempo reinventando-as nas próprias culturas e assegurando a sua integridade original. Entende-se assim, que a troca de conhecimento, possibilitada através dos livros, enriquece a cultura geral de cada pessoa ou grupo.

Ana Maria Machado (2002) nos ajuda a entender a grande qualidade e força cultural que garantem aos clássicos sua universalidade e seu atestado de permanência. Contamos que inicialmente a literatura popular era oral e sobreviveu e se espalhou coletivamente por muitos séculos

(...) graças à memória e à habilidade narrativa de gerações de contadores variados, que dedicaram parte das longas noites do tempo em que não havia eletricidade para entreter a si mesmos e aos outros contando e ouvindo suas histórias. (ibid, 2002, p.69)

Essa literatura iniciou-se com as diferentes histórias que compunham um rico mosaico das relações sociais, que através da contação oral mostravam a preocupação popular com as condições de vida duras e difíceis. Por outro lado, acreditamos que *os medos, desejos e anseios do ser humano em geral, independente da época, classe social e nacionalidade* são

reconhecidos em sua linguagem simbólica e como diz a autora acima citada: “não saíram de moda, continuam a ter muito o que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano”, uma literatura lida aos 10 anos, por exemplo, poderá ter muito o que dizer para quem a reler aos 50 anos, fazendo novas descobertas. (p.82)

A leitura faz e retoma sentido na medida em que o leitor reconhece experiências intensas, complexas e significativas como os acontecimentos na vida de cada pessoa, as lutas sociais, os manifestos, os amores e as dores, assim como acontece nas aventuras e histórias contadas pelos livros e esse leitor pode compartilhar com outras pessoas, dando sentido pessoal a cada trecho. Esse é um dos objetivos da atividade de Tertúlia Literária Dialógica e o que enriquece a história presente no livro.

A importância dada à Literatura Clássica Universal torna-se mais bem entendida nas palavras de Machado (ibid, p.130), onde ela destaca que:

Não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança nossa de um texto atual que lemos antes. Ora lemos mais de um livro ao mesmo tempo (e eles inevitavelmente se contaminam nesse momento), ora somos obsessivamente possuídos por um único texto que não conseguimos largar, ora passamos um tempo sem ler, apenas remoendo o que foi lido antes.

Entendemos, dessa forma, que a leitura dos clássicos deve estar ao alcance de todos/as para que um maior número de pessoas possa ter acesso à leitura de boa qualidade, multiplicando a lista de novos leitores e novos escritores que irão incorporar suas diferentes histórias e culturas, e não apenas a dominante: branca, masculina e européia.

A formação de novos leitores deve começar desde cedo, fazendo com que se aumente o número de gente lendo mais e melhor, já que segundo Lewis, citado por Machado, *um clássico da literatura infantil é aquele cuja primeira leitura pode ser feita na infância.*

No que se refere aos escritos sobre literatura podemos dizer que concordamos com Lajolo (1982), quando ela sinaliza que o domínio da escrita é considerado, ainda nos dias atuais, um atestado de superioridade intelectual, marca de valor, para os indivíduos e para as sociedades. Dessa forma, o entrelaçamento da noção de literatura com a linguagem escrita favorece um conceito de literatura que privilegia a manifestação escrita sobre a oral.

Por outro lado, passamos a entender que o sentido de literatura tem a ver com o que cada pessoa considera como literatura. Consideramos que esse termo abriga tanto pequenas linhas rabiscadas no momento de inspiração, como os escritos guardados na gaveta, e ainda as histórias de bruxas, príncipes e princesas, e porque não considerar as histórias inventadas

pelas avós ao anoitecer que fazem o\la netinho\la dormir. Não podemos nos esquecer dos romances famosos, com crítica no jornal ou dos textos lidos nas lições escolares, lembrando que estes não cabem na mesma categoria que os anteriormente citados, por questões políticas e econômicas da nossa sociedade capitalista, que prioriza a geração de lucros. Nesse sentido, o livro se iguala a qualquer produto (carros, esmaltes, etc) produzido nos moldes capitalistas.

Os estudos abordados nesse item, levaram-nos a concluir que não existe uma única verdade sobre o significado do termo literatura, mas sua definição se dá por cada tempo e por cada grupo social. Assim, nos capítulos 4 e 5 tentaremos entender qual o sentido da literatura para o grupo de crianças e adolescentes participantes da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, na cidade de São Carlos, de forma a compreender o significado que elas mesmas deram para esse termo, dirigindo nosso olhar para as aprendizagens e ensinamentos possibilitados nesse ambiente.

Antes, porém, faremos uma breve exposição no capítulo que se segue, à história da literatura para então, chegarmos à prática compartilhada e reflexiva de leitura, como espaço dialógico: a Tertúlia Literária Dialógica.

CAPITULO 2

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: LEITURA DE LITERATURA CLÁSSICA UNIVERSAL COMO PRÁTICA COMPARTILHADA, REFLEXIVA E EMANCIPADORA.

“Os Livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma essência de verdade, capaz de satisfazer a inquietação humana por mais que os séculos passem”.

Cecília Meireles

Diante do contexto de sociedade da informação, descrito ao longo do capítulo anterior, e de teorias e autores que auxiliam na construção de alternativas para a superação de desigualdades, abordaremos no presente capítulo, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, explicando seus princípios, o contexto onde foi gerada e sua repercussão no Brasil.

Porém, para melhor compor nosso objeto de investigação, antes faremos um breve resgate da história da literatura, para situar o valor da literatura clássica como mediadora da construção de espaços de diálogo, de reflexão e de emancipação. Em tal percurso, destacaremos também a Literatura Infantil, enquanto categoria literária gerada para as crianças, já que nossa investigação se deu com crianças e adolescentes, em um bairro de periferia urbana do interior paulista.

2.1. Uma viagem pela literatura.

Por muitos e muitos anos as pessoas ouviram histórias e foram capazes de recontar para outras que as ouviam e voltavam a recontá-las e que depois as transmitiam para outro grupo de pessoas, que as ouvia, dava-lhes significado e recontava-as, recontava-as, recontava-as...

Conforme aponta Coelho, (1991) foi nessa tradição oral, de geração em geração, que os contadores de histórias, que eram pessoas comuns, do povo, puderam se servir de uma tradição popular rica e diversificada, na qual cada grupo transmitia seus costumes, tradições, gostos, festas, poesias, cantos, e que veio ao longo dos séculos sendo chamada de tradição popular.

Hoje, quando falamos em histórias, contos de fadas, fábulas, é importante saber quem são seus verdadeiros autores, como nos lembra Coelho, (ibid): gente do povo, de diferentes países que se reuniam e recontavam suas histórias e tradições oralmente, que somente no século XVII passaram a ser transcritas e registradas em livros com nomes de autores que hoje conhecemos.

Segundo essa autora, os estudiosos descobriram que desde muito tempo as palavras têm demonstrado um poder indecifrável e misterioso sobre as pessoas e sua conduta. A história nos conta passagens de determinadas culturas e grupos que usavam as palavras ora com estranhamento ora com intimidade para inúmeros fins, como por exemplo: palavras contidas nas histórias ajudaram os povos primitivos a vencer “as forças do mal” através das palavras proferidas em seus rituais. Em outros momentos, construíram e fortaleceram a cultura, preservada na *memória dos povos*, tentando explicar a existência no dia-a-dia.

Ela ainda acrescenta que pode ser que esses povos da antigüidade nem imaginavam o quanto suas histórias e culturas iriam constituir e influenciar a humanidade, que através do tempo e do espaço continuam a sonhar, descobrir, recriar e buscar sentido para a própria vida através delas. O caminho que essas histórias percorreram entre os diferentes povos do mundo para se chegar até aqui não sabemos, mas sabemos que as histórias dos livros tornaram-se eternas, pois sendo antigas, continuam sempre novas, porque são lidas por diferentes pessoas e em diferentes contextos.

Coelho (1991) afirma que algumas hipóteses são levantadas por estudiosos na tentativa de descobrirem a origem da literatura e entenderem quais foram as primeiras formas de escrita que permitiram que as palavras chegassem até nós, mesmo depois de milênios, assim

(...) na impossibilidade de tocarem a verdade evidente, os estudiosos levantaram algumas hipóteses, a partir do confronto das invariantes/variantes narrativas (conservadas pela memória privilegiada de alguns contadores-de-estórias) e, essencialmente, a partir dos documentos encontrados em diferentes regiões como: inscrições em pedras, em tabuinhas de argila ou de vegetal; escrituras em papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados ou ainda em grossos livros manuscritos (cuja preciosidade era defendida com grossas correntes e cadeados) (COELHO, 1991 p.12).

Percebemos como o contar histórias é algo universal e necessário a qualquer cultura e que apesar de ter nascido de diferentes fontes percorreu enormes distâncias, prova da necessidade de comunicação entre as pessoas, que sempre foi essencial à sua natureza, talvez por isso que, segundo Coelho (ibid.), “o impulso de contar estórias dever ter nascido no

homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos” (p.13).

Muito se tem discutido sobre quais as verdadeiras origens da literatura, porém a escolha por um caminho que falasse dessas origens vinculadas ao popular foi o que nos interessou para entender algumas questões estudadas nessa pesquisa. Sendo assim, basear-nos-emos, sobretudo nos estudos de Coelho (1991). Os estudos dessa autora nos mostram que entre as diversas fontes que originaram o nascimento das histórias destacam-se as orientais remotas, passando pelas narrativas medievais da Europa e de suas colônias americanas como também as folclóricas ou de Literatura Infantil registradas por escritores como Grimm, Perrault etc.

Podemos iniciar a retomada destacando as fontes orientais que originaram a literatura popular européia, que foram contempladas no surgimento das narrativas de Calila e Dima, de origem indiana, por volta do século V antes de Cristo, que deve ter sido conhecida pela primeira vez por volta do século VI d.C.

Mais tarde, na Itália do século XIX, foram encontrados alguns papiros egípcios que, segundo Coelho (1991), datam de uma dezena de séculos anteriores à Calila e Dima; e que registram alguns episódios narrativos iguais. “(...) alguns desses relatos egípcios coincidem com motivos idênticos a certos contos de “As Mil e Uma Noites”, - coletânea oriental que aparece tardiamente na Europa e também pertence ao ciclo narrativo de Calila e Dima” (ibid, p. 14).

Embora o texto original de Calila e Dima tenha desaparecido, sua existência tem comprovação devido às várias traduções que na Índia dele foram feitas. De qualquer forma, fica comprovado através de vários estudos, de diversas fontes, que as narrativas indianas de Calila e Dima inspiraram outras grandes obras, inclusive do fabulário grego vindo com Esopo, por exemplo. Porém, cada uma dessas obras apresenta suas diferenças e singularidades.

Segundo a autora, ao mesmo tempo, pode-se constatar que essas narrativas relatavam os valores próprios dessas sociedades: a lei do mais forte, a hierarquia social, a violência dos fortes sobre os fracos, a ambição, como também a luta e a resistência dos oprimidos, o respeito pelo próximo; enfim revelavam um homem que ao não saber explicar suas dores, lutas e anseios, o fazia através do *pensamento mágico*.

Essas histórias, além de resistirem e inspirarem outras culturas trazem consigo a possibilidade de se modificarem, de uma época para outra, e de uma sociedade para outra.

Coelho (ibid.) afirma que, conforme estudiosos foi entre o século IX e o X que começou a circular oralmente uma *literatura popular*, que mais tarde iria transformar-se na literatura que hoje conhecemos como folclórica e de Literatura Infantil. Essas histórias são derivadas de narrativas de fontes orientais ou gregas e narram problemas da vida cotidiana, valores de comportamento ético e social bem como lições de sabedoria prática. Já a *literatura de origem culta* foi inspirada nas novelas de cavalaria de tradição ocidental, *realçando um mundo de magia e de maravilha estranhos à vida real e concreta do dia-a-dia*, e que, porém, com o passar do tempo, tornou-se o mais popular dos gêneros medievais.

Ainda com relação à tradição literária vinda da baixa idade média, (séculos XII e XIII), com base nos estudos dessa autora, podemos destacar as novelas de cavalaria, que passaram por muitas traduções e resistiram ao tempo, que chegaram “(...) até nós pela essência de verdade humana contida em suas formulações, já que retratam a história de pessoas, suas lutas e desejos, que até hoje serve como modelo para outras gerações” (p.41). Sua problemática volta a ser recriada, retomada e transmitida oralmente ou através dos livros e dia após dia difundidas em todo o mundo, de geração a geração.

Apoiando-nos em Manacorda (2000), é importante lembrar que no referido período (séc. XII e XIII) o acesso ao conhecimento era privilégio do clero. As bibliotecas eram essenciais nos mosteiros e a leitura, especialmente reservada aos domingos e à Quaresma, era considerada ocupação normal para os monges, exceto para, nas palavras do autor, os “preguiçosos e negligentes” (que eram punidos por isso).

O mesmo autor indica que, anterior às primeiras invasões dos bárbaros, já havia uma cultura de inspiração cristã, ao lado da cultura helênica, e os invasores logo se rendiam a essas tradições. A partir do século VI, porém, acontece um gradual desaparecimento da cultura clássica de tradição helenístico-romana, e vê-se surgir a formação da escola cristã, de tradição bíblico-evangélica, podendo ser facilmente percebida a força moralizante e didática que marcava a literatura nascida nesse período. A literatura buscava divulgar ideais, ensinar e divertir através da difusão de jograis, menestréis, trovadores etc. A marca da violência e luta entre os povos, em busca do poder, fica evidente nas narrativas, contos maravilhosos surgidos na época, que com o passar do tempo vão perdendo esse caráter cruel na medida em que a sociedade vai se modificando em virtude do nascimento dos valores da religião cristã, evidenciando esse aspecto nas adaptações que repercutiram nos livros infantis.

No movimento da história, de forma a substituir a cultura das escolas episcopais-paroquiais e cenobiais, processa-se um outro movimento inovador, ainda de cunho aristocrático: o humanismo, cuja atenção é voltada aos problemas do homem e de sua

educação. É o período marcado pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados durante a Idade Média como simples paradigmas gramaticais e estilísticos, úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada (MANACORDA, *ibid.*, p. 175).

A expansão do humanismo marcou profundamente o desenvolvimento econômico e social em toda a Europa. Podemos dizer que os anos que correspondem ao período de 1500 a 1600 (séc XV e XVI) foram marcados por grandes acontecimentos: além do Renascimento, surgiram vários outros temas: é o período de mudança na base material da sociedade, desenvolvendo “novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista de novos mundos” (*ibid.*, p. 193).

Cambi (1999) acrescenta que toda produção educativa desse período é caracterizada por uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem. A pedagogia toma nova forma,

(...) baseada numa nova imagem de infância e de juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade adulta, na sua afetividade, ingenuidade e inocência, dando assim vida a uma visão de criança que estará no centro de toda a cultura (e da vida social) moderna e contemporânea (*ibid.*, p. 241).

A invenção da pólvora e da bússola, atrelada ao ciclo das grandes navegações e “descobrimientos”, trouxe grandes mudanças na base da sociedade naquele momento que veio contribuir para pensar a educação e a literatura, rumando ao século XVI, início dos tempos modernos. Entre esses acontecimentos, podemos escrever resumidamente alguns deles: a Cristianização do mundo europeu, crise religiosa acompanhada da Reforma de Lutero, Contra Reforma, Tribunal da Santa Inquisição, a evolução quantitativa da instrução, exigida pelo desenvolvimento da arte da imprensa que teve como grande marco o aparecimento da bíblia (primeiro livro com publicação marcada histórica e universalmente).

Baseando-nos em Manacorda (*ibid.*), podemos dizer que o movimento da reforma exprimiu as exigências populares no sentido da difusão da idéia de que cada pessoa poderia ler a bíblia sem a mediação do clero. Lutero foi o grande inspirador dessa reforma e quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho. (*ibid.*, p. 196).

Segundo Coelho (*op. cit.*), a Reforma, como movimento importante para a renovação do sistema educativo medieval, reafirmava por um lado a liberdade de pensamento

defendendo a obrigatoriedade escolar para que todos pudessem ler o evangelho, por outro lado, vai provocar o recrudescimento das lutas religiosas. O setor de ensino, obviamente, vai ser um dos mais visados nessa luta ideológico-religiosa que se desencadeia com a Contra Reforma. (p.65).

Manacorda (op cit) diz que o espírito da Contra-Reforma católica surge para a defesa da Igreja sobre a educação, que acaba envolvendo a condenação tanto das iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como de toda a inovação cultural. A resposta ao protestantismo foi dada pela Igreja Católica em 1545-1564 no Concílio de Trento, que condenou várias espécies de livros, alguns argumentos eram de que: “Não há necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um mercedor de punição (ibid, p. 201)”.

Os livros de literatura clássica são mais uma vez proibidos, impedindo sua leitura pelos jovens com o medo de que neles houvesse algo “contrário aos bons costumes”. Coelho (*ibid.*) afirma que muitos autores e livros foram proibidos com a instauração da Inquisição, “(...) transformando as *belas artes* em obras de salvamento das almas, favorecendo a literatura moralizante ao lado da permanência das obras fantasiosas contidas na tradição oral dos povos europeus que mais tarde contribuíram para a formação da Literatura Infantil”. (p.65).

Foi nesse clima que no século XVI vieram para o Brasil os jesuítas, iniciando o movimento de catequização indígena e contribuindo para o processo de colonização e de escolarização.

Nesse contexto, séculos XV e XVI, avanços e grandes invenções (imprensa, bússola e pólvora) condicionaram a difusão da cultura, a exploração e a conquista da terra. Conforme afirma Freire, Paulo (2000) é importante lembrar o que isto significou para o Brasil:

Não penso nada sobre descobrimento porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o de recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando distanciados no tempo e no espaço, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (p. 74).

Os estudos de Ana Maria Freire (1989) também nos ajudam a compreender o quanto o período jesuítico significou uma preocupação com a educação em nosso país. Preocupação essa atrelada aos interesses da política colonizadora, ou seja: tornar a população dócil e

submissa, e não no que se refere aos seus aspectos sociais e culturais, relacionados à preocupação com a humanização das pessoas.

As escolas que se abriram no período de 1549 a 1570, segundo essa historiadora, eram destinadas para índios e filhos de colonos-brancos e mamelucos - para o aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã, do ler e escrever, do canto orfeônico, da música instrumental, do teatro, da dança, do aprendizado profissional e agrícola e das aulas de gramática para os mais hábeis, conforme o Regimento de D. João III.

Posteriormente, os esforços para instruir o índio foram considerados infrutíferos, sendo substituídos por uma educação quase que exclusivamente para os filhos dos colonos brancos. A pouca importância dada aos povos originários da nossa terra, até a sua quase extinção nos dias de hoje, é retratada por Ana Maria Freire.

No que se refere ao processo educativo no período assistido pelos jesuítas, é importante destacar os valores medievais e modernos presentes nessa educação, conseqüentemente da época em que surgiu a Companhia e sua proposta pedagógica.

Freire, Ana. (ibid) faz referência a alguns valores medievais incorporados na tradição jesuítica, tais como: os livros de retórica de Cipriano Soares e de gramática de Manoel Álvares; os conteúdos; a metodologia de ensino; o pequeno período de férias anuais, sobretudo para as crianças menores, revelando a preocupação de reduzir o contato dos alunos com o mundo pecaminoso e pernicioso extramuros dos colégios; os castigos corporais, aplicados pelo corretor (não-padre que vinha do colégio para esse fim específico, para que não houvesse, segundo eles, prejuízo na relação aluno-professor); a própria formação espiritual e acadêmica do professor-padre; a supremacia do latim sobre a língua vernácula e, sobretudo, a concepção de mundo aristotélico – tomista que permeava todos os aspectos da educação jesuítica. Estavam presentes as interdições, sobretudo as do corpo. (ibid p.37)

Com relação aos valores modernos, a autora destaca: os recreios no horário escolar, quando se podia falar a língua vernácula e a emulação entre os alunos com prêmios aos vencedores que eram considerados os “detentores dos conhecimentos” ensinados. Esta competição coincide com o espírito do capitalismo nascente; o que não significa que a Companhia de Jesus fosse sensível a tal espírito. (ibid p, 37)

A análise indica que os conteúdos transmitidos pelos jesuítas se pautavam em uma ideologia de “interdição do corpo”, ou seja, os estudos eram reservados às elites intelectuais, enquanto o trabalho manual era reservado às camadas populares. Também não estavam preocupados com a alfabetização, nem gratuidade, nem mesmo com a educação para todos/as.

Podemos dizer que a escola carrega certos valores desse legado jesuítico deixado: um ensino livresco, literário, verbalista, retórico, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista clássico, que além de inibir a leitura de mundo reforça uma educação reprodutora das desigualdades, na qual a elite responsável por reproduzir a sociedade cristã eliminava as demais culturas aqui já existentes.

Assim, com relação à educação, percebe-se que, no Brasil, ela esteve vinculada a fatores religiosos, entendidos com a chegada dos jesuítas e com a presença de José de Anchieta e seus poemas de caráter religiosos, destinados às populações indígenas orientado para sua catequização e reafirmação da fé católica ameaçada pela Reforma.

Quanto ao acesso à literatura, segundo Coelho (1991), ela foi primeiro difundida pela transmissão oral de narrativas medievais e novelas de cavalaria, vindas das memórias dos colonos da Europa. Somente em 1840 foram aqui editados os velhos romances, os contos ou histórias jocosas e as sátiras. Essas histórias foram pouco a pouco sendo incorporadas pelo povo, integrando o que hoje conhecemos como cultura regional ou como o nosso folclore, especialmente no Norte e Nordeste, onde se concentrou inicialmente o maior número de colonizadores.

Sobre a criação de narrativas de um lugar ou de uma gente, vale aqui destacar o que argumenta Ianni (2000), ao se reportar ao tema. Afirma que:

(...) muitas narrativas que circulam na nossa sociedade estão empenhadas em entender ou fabular as histórias de muitos povos, tribos, nações, culturas e civilizações, modos de ser, estilos de vida e visões de mundo. Na medida em que seus autores lidam criativamente com a paixão, a intuição e a imaginação tornam-se notáveis e clássicas. E comenta ainda que os caminhos dos mundos não estão traçados, pois em cada travessia, o viajante, ao desbravar o desconhecido, redesenha o conhecido. E à medida que viaja, ele se desenraiza, solta, liberta, e nesse percurso o viajante tanto se perde como se encontra, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa (p. 31)¹.

Na mesma direção, Ianni (ibid.) indica que em cada região ou país a literatura, juntamente com a narrativa histórica e científica, vai formando a idéia de nação, difundindo e

¹ Segundo o autor, o tema do descobrimento, por exemplo, está presente também na literatura, onde as viagens se realizam e sonham ao longo das narrativas universais. Essa viagem é vista frequentemente como metáfora, adquirindo muitos significados e conotações, são elas: Anônimo, A epopéia de Gilgamesh; Homero, Odisséia; Virgílio, Eneida; Dante, A divina comédia; Camões, Os lusíadas; Cervantes, Dom Quixote; Shakespeare, A tempestade; Daniel Defore, Robinson Crusoe; Balzac, Ilusões perdidas; Júlio Verne, A volta ao mundo em oitenta dias; Julio Cortazar, A volta ao dia em oitenta mundos; James Joyce, Ulysses; Antoine de Saint-Exupéry, O pequeno príncipe; Walt Whitman, Passagem para a Índia; Fernando Pessoa, “Ode marítima”; Joseph Conrad, o Coração das trevas.

ao mesmo tempo procurando revelar formas de ser, problemáticas, dramas. Fazemos aqui um paralelo sobre muitas delas irem compondo o que se consideram os clássicos da literatura nacional, ou regional (latino-americana, por exemplo), pelo mesmo critério de permanência e aceitação já exposto com relação aos identificados como universais².

Assim, chegamos aqui ao primeiro elemento que nos ajuda a delinear o objeto de pesquisa, ou seja, a escolha de literatura clássica como mediadora de Aprendizagem Dialógica nas Tertúlias Literárias Dialógicas.

Ao veicularem idéias e imagens do mundo, das relações humanas, reconhecidas por pessoas, grupos e instituições, as histórias que elas trazem podem auxiliar na leitura de mundo dos e das participantes, bem como na leitura crítica do que as próprias narrativas afirmam. Ao assim proceder, subverte-se sua leitura como um distintivo social entre pessoas e grupos.

Porém, aqui se nos coloca agora uma outra questão sobre nosso objeto: ao se desenvolver uma Tertúlia Literária Dialógica com crianças e adolescentes, há uma literatura própria para elas?

Propomo-nos a partir de agora a entender o surgimento da Literatura Infantil a partir de alguns estudos.

2.2.O contexto do surgimento da literatura infanto-juvenil.

Foi somente a chegada do séc. XIV que, na França, se manifestou a preocupação com uma literatura para crianças e jovens. Entre os livros pioneiros no mundo infantil destacam-se: As Fábulas (1668) de La Fontaine; os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault; os Contos de Fadas (1696/1697) de Mme. D'Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon. (COELHO, 1991). Antes não existia uma separação da vida entre criança e adulto, crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços. As narrativas dessa literatura foram se construindo a partir de textos da Antiguidade Clássica ou de narrativas orais vividas entre o povo e como resultados tinham a valorização da Fantasia e da Imaginação

Os estudos de Coelho (ibid.) nos ajudam a compreender que a criança inicia a sua vida acompanhando a vida social do adulto, participando também de sua literatura, já que não tinha uma literatura específica para crianças. As diferenças de classes já existiam e mostravam dois tipos de crianças: as da nobreza e as da classe popular. As crianças vindas da nobreza

² De acordo com o autor a questão nacional está em: José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto, Mário de Andrade, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, entre outros. Da mesma maneira em Varnhagen, José Veríssimo, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes e outros (IANNI, 2004, p.147)

eram orientadas por preceptores e liam os grandes Clássicos da Literatura Universal, enquanto as crianças da classe popular liam e ouviam as histórias de cavalaria e de aventura, juntamente com as lendas e contos folclóricos que eram denominados literatura de cordel.

Depois, no século XVII, muitas foram as conquistas da burguesia no que diz respeito à instrução e que são sintetizadas por Coelho (ibid.) da seguinte maneira: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho.

Todo esse clima gerou uma valorização da infância como categoria distinta que precisava se firmar como tal. Surge o termo Literatura Infantil reformando a concepção de escola. Ligada às questões escolares, a literatura passa a ser escrita com intenções formativas e informativas.

Procurava-se elaborar agora uma literatura que fosse apropriada à infância e à juventude, iniciando adaptações das obras de literatura clássica e apropriação dos contos de fadas advindos da tradição folclórica, até então não voltados especificamente para as crianças.

Segundo Sandroni (1987), no final do século XVII, o escritor francês François de Salignac Fénelon (1651-1715) publicou *Traité de l'éducation des filles*, destinado às oito filhas do Duque de Beauvillier. O objetivo dessa obra era o de dar às crianças outras leituras além das tradicionais, leituras estas que relatavam a história sagrada e o martírio dos santos. Surge aqui uma leitura específica para crianças.

Assim, em cada país, foram surgindo autores importantes que colecionam histórias para depois transmiti-las a cada grupo de crianças e jovens do mundo todo. Entre eles destacam-se Perrault e os irmãos Grimm, além de Andersen, Carlo, Colodi, Amicis, Lewis Carroll, J.M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens, Ferenc Molnar...

Os estudos de Coelho (1991) nos ajudam a entender o nascimento da Literatura Infantil:

Conhecendo-se esse panorama e como nasceu essa 'literatura infantil', descobre-se a seriedade e os altos objetivos que norteavam a construção de cada um de seus títulos. Não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos vêem a Literatura Infantil em geral. (p. 76)

Segundo essa autora, algumas tendências pedagógicas são destacadas pela influência que exerceram no período do século XVIII, são elas:

(...) a *doutrina empirista* do inglês John Locke (1632-1704), - pela qual a origem do conhecimento é a experiência; o *racionalismo cientificista e revolucionário* do Enciclopedismo, - alertando para a importância da preparação técnica para os novos ofícios que surgiam, gerados pela

máquina, que começava a invadir os *sistemas de produção*; e finalmente a *doutrina naturalista* de J.J. Rousseau (1712/1778), -fundamentada em idéias religiosas e que, prescindindo do pecado original, afirmava a *bondade natural do homem*, corrompido pelos *males da civilização* (p. 125).

As novas classes dirigentes encontravam sua expressão no pensamento de Locke, que se preocupava com o projeto de formação não das classes populares, mas do *gentleman*. Manacorda (op. cit.) indica que, quanto às classes populares, Locke se preocupou somente em prover as crianças, que viviam dos subsídios paroquiais com base na lei dos pobres, com escolas do trabalho que preparam para as atividades relacionadas com a indústria. (p. 225)

O referido autor ainda explica que a relação entre educação e sociedade passa por modificações. O aprendizado da instrução técnico-pedagógica (trabalho) realizado anteriormente junto aos adultos, passa a ser realizado em local separado, na “escola”. Vê-se surgir também a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. Aspectos estes do grande movimento de renovação pedagógica que se desenvolve na Europa e na América, entre o fim do Oitocentos e início do Novecentos (MANACORDA, 2000 p.305).

O descobrimento da infância e da criança como ser diferente do adulto, agora vista com suas características próprias, trouxe mudanças nos processos educativos gerando uma nova Pedagogia. É somente nos séculos XV e XVI que a criança passa a existir como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade.

Cambi (1999), baseado em Philippe Áries, aponta que

É nesse período que pela primeira vez na cultura européia nasce e se desenvolve um “sentimento de infância”, que encontra expressão na atenção dedicada ao mundo infantil, no desejo de “brincar com as crianças”, de “jogar com elas”, de conhecê-las e preservar sua original pureza e imaculada inocência. Através desse sentimento de infância, que amadurece bastante lentamente na consciência européia, preparam-se aquele interesse “psicológico” e aquela “preocupação de ordem moral” que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea (idid, p. 227)

Segundo Manacorda (op cit) o grande objetivo da educação moderna é educar humanamente todos os homens, de várias maneiras, com diferentes iniciativas, porém com grandes recaídas no paternalismo e assistencialismo. A responsabilidade dos iluministas, dos utopistas, reformadores e revolucionários desse século é a concretização desses ideais.

A revolução industrial e a descoberta da infância trazem o trabalho para o campo da educação, visando o mesmo objetivo: a capacidade do homem de produzir ativamente. Era preciso agora ter homens capazes de produzir de acordo com as máquinas, e a necessidade de colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal tornava-se essencial. Juntamente a esse

fator estava a exaltação da espontaneidade de criança, a necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Assim, o trabalho passa a ser visto como elemento formativo, orientando a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas.

Os temas essenciais da pedagogia das escolas novas são: o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser. Cabe destacar que o trabalho nessas escolas não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é a preparação profissional, mas seu elemento de moralidade e, junto, da moralidade didática. A escola nova relaciona-se com o desenvolvimento infantil, criticando a educação tradicional que, segundo alguns seguidores, não dá autonomia para a criança como pessoa humana.

Entre os representantes desse novo modelo pedagógico podemos destacar Rousseau, considerado o pai da pedagogia moderna, que focalizou pela primeira vez o lado da criança, revolucionando a abordagem da Pedagogia. Como princípios de sua Pedagogia, aceitos ainda hoje, podemos indicar: a redescoberta da educação dos sentidos, em detrimento da educação da inteligência (que só viria aos 12 anos); a exigência de atividades práticas; observação direta dos objetos de estudo; adequação do ensino às faculdades da criança; o ensino ativo; a formação moral pelo exemplo e não pela punição etc. (COELHO, p. 126)

De acordo com Coelho, no seu método natural, tão amplamente discutido, está a proibição dos livros na primeira educação (até os 12 anos), especialmente proibindo as fábulas com o argumento de que eram perniciosas à formação moral da criança, além de evidenciar o papel que as meninas assumem nas histórias e na literatura tradicional, ou seja, de um modelo patriarcal onde as mulheres devem “aguardar os homens e ser-lhes úteis”. Percebemos que a ideologia da pedagogia de Rousseau faz parte ainda de muito da nossa literatura atual.

Percebemos nesse período de nascimento da escola nova, atrelado ao movimento de democratização da educação e ao desenvolvimento da instrução técnico-científica, que é paralelo ao progresso da revolução industrial, mudança das idéias, dos valores e da literatura. Cresce rapidamente o número de autores e de obras em todas as nações européias e americanas que marcam a gênese e a evolução da Literatura. O século XIX é também marcado pelas diferentes tendências literárias que mesclam o *culto e o popular*. Segundo Coelho (op. cit.), é dessa mescla que surge o romance: “gênero narrativo que se torna o

espelho da sociedade e a forma mais importante de entretenimento para o grande público da época” (p.139)

Na área pedagógica e literária abrem-se novos caminhos, vindos de novos conceitos sobre Vida, Educação e Cultura, uma vez que agora a criança é reconhecida como um ser que precisa de cuidados específicos para sua formação humana, espiritual, ética e intelectual.

Seguindo essa tendência, a criança passa a ser encarada como um adulto em miniatura e para que ela pudesse chegar ao estado ideal-adulto, esse período da infância deveria ser encurtado o mais depressa possível. Esse idealismo romântico acabaria por criar o mito da infância e da adolescência, idade que conseqüentemente seria a idade de ouro da humanidade e da pureza instintiva. Segundo essa tendência, mais tarde, se tornariam corrompidas pelo adulto.

Neste período, século XIX, segundo Coelho (ibid.), as leituras infanto-juvenis foram decorrentes das adaptações de obras consideradas para adultos e entre elas destacaremos: **as narrativas fantástico-maravilhosas**, de fundo folclórico recolhidas pelos irmãos Grimm (1785/1863), as obras de Hans Christian Andersen (1805/1875); as **narrativas do realismo maravilhoso ou mágico** com destaque para: Lewis Carroll (1832/1898), James M. Barrie (1860/1937), Collodi (1826/1890) Barão Munchhausen (1720/1797); a **novelística de aventura** presentes nas histórias de Walter Scott (1771/1832), Vitor Hugo (1802/1885), Eugêne Sue (1804/1857), Alexandre Dumas (1803/1870), Fenimore Cooper (1789/1851), Frederick Marryat (1780/1848), Júlio Verne (1828/1905), Maine Reid (1818/1883), Robert Louis Stevenson (1850/1864), Emilio Salgari (1862/1911), Jack London (1876/1916), Rudyard Kipling (1865/1936), Edgard Rice Burroughs (1875/1950); as **narrativas do realismo humanitário** cujos grandes nomes dessa tendência foram: Charles Dickens (1812/1870), Condessa de Ségur (1799/1874), Louise Mary Alcott (1832/1888), Edmundo de Amicis (1846/1908), Eleanor H. Porter (1868/1920).

No Brasil, o nascimento da Literatura Infantil própria coincidiu com o momento da abolição da escravatura e do advento da República. Porém não teve origem popular no recolhimento de contos e histórias próprias, tampouco de aparecimento espontâneo. Surgiu de adaptações das produções portuguesas e européias.

Enquanto literatura própria, a Literatura Infantil brasileira tinha o intuito de “criar e divulgar o discurso”, os símbolos e as metáforas da nova imagem do país, que precisava formar a sua imagem de um país em processo de modernização.

No setor escolar, podemos falar das campanhas de alfabetização lideradas nessa época por intelectuais, políticos e educadores, pessoas essas que começam a configurar o público de leitores de livros infantis e escolares.

Impregnado de origens coloniais, o Brasil esteve sempre marcado pela imposição portuguesa, mostrada nos costumes, na língua, na religião e como não poderia deixar de ser também nas produções literárias.

Assim, cada vez mais, a literatura vinha sofrendo a influência de autores europeus, e os intelectuais brasileiros tornam esse período como rico, em termos de manifestações literárias.

Repercutem no Brasil, a partir do fim do século, menos ou mais adaptadas à nossa realidade, as mesmas estéticas que, na França, presidem às novas configurações da literatura. A herança parnasiana e simbolista, ambas de figurino francês e a primeira marcadamente acadêmica, passa a coexistir com obras voltadas para um projeto de investigação nacional, representado por textos que buscam linguagens mais condizentes com essa pesquisa de raízes. (LAJOLO.M & ZILBERMAN, R. 1986, p. 16)

E foi nesse contexto de permanência de estruturas sociais deficitárias, de alterações superficiais, que surge a Literatura Infantil no Brasil, inspirada nos padrões europeus, ou como dizem as autoras anteriormente citadas: “eram os clássicos infantis europeus que forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a propriamente dita produção brasileira de Literatura Infantil” (ibid, p. 17). Até então, o início da Literatura Infantil brasileira fica marcado pela incorporação de temas e textos europeus adaptados à linguagem brasileira.

Nessas adaptações, verifica-se um movimento que passa de nacionalização para nacionalismo, onde de um lado, a obra de Literatura Infantil converte-se em instrumento de propaganda da grandeza do país, do patriotismo e da exaltação da natureza, por exemplo. Por outro lado, esses livros de Literatura Infantil tornam-se verdadeiras cartilhas de nacionalidade, inspirados nos modelos europeus.

A escola, vista como instituição responsável pelo fortalecimento da imagem “nacionalista” do país, nesse período passa a reforçar sua função pedagógica, na medida em que os conteúdos dessas leituras transmitiam valores como o bom, o belo, a obediência, a caridade, além de difundirem modelos de língua nacional. As leituras, até então, não eram realizadas apenas por lazer e prazer, o que era visível em sua linguagem que reforçava o modelo da ideologia dominante e conservadora.

Logo após a instalação do Império no Brasil, inaugura-se a fase das transformações no campo educacional e cultural, que agora via a instrução como fator de ascensão social que ainda carregava as conseqüências da não substituição do ensino jesuíta por qualquer outro. Inicia-se aqui a fase dos debates, projetos e reformas do ensino primário, secundário e superior, objetivando a estruturação de uma educação nacional, orientada pelas diretrizes iluministas.

Entre as inúmeras transformações sofridas pelo sistema escolar nacional, começa um movimento de ampliação das traduções e adaptações de livros literários infanto-juvenis, ao mesmo tempo em que se começa firmar uma consciência por uma literatura própria e nacional.

Nesse movimento nacionalista iniciam-se muitas manifestações de reforma pedagógica e literária, juntamente com a emergência da classe média e o do culto a um novo valor: o saber.

Na segunda metade do século XIX começa a surgir um movimento de reação às produções que nos ligavam a Portugal, iniciado pelas leituras escolares surgidas em todos os pontos do país. Os livros, desde essa época, tinham separação: para os ricos eram aqueles impressos em grossos livros e encadernações caras, já para a classe popular se destinavam os folhetos impressos em papel de jornal. Além disso, contávamos com as péssimas traduções dos livros portugueses para as crianças brasileiras.

Desde o século XIX, os brasileiros recebem uma educação orientada para a consolidação dos valores do Sistema herdado (mescla de feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo), encontrados nas obras dos precursores e que persistem posteriormente. Segundo Coelho, (op cit) os pilares desse sistema educativo seriam:

1. *Nacionalismo*: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos o entusiasmo e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra;
2. *Intelectualismo*: valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social – meios que permitiriam a ascensão econômica através do saber;
3. *Tradicionalismo cultural*: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, com modelos da cultura a ser assimilada e imitada;
4. *Moralismo e religiosidade*: essência absoluta da retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos.

(COELHO, 1991, p. 207)”

A autora faz um levantamento de obras e de autores que melhor representam os esforços ou indícios de criação do livro para criança no Brasil, praticamente inexistentes até o momento. Dentre eles citamos alguns:

- Antônio Marques Rodrigues, com “*O Livro do Povo*” (1861);
- Abílio César Borges: realizou várias adaptações de livros europeus e escreveu uma série de Livros de Leitura, que ficaram conhecidos como método Abílio (1868);
- Meneses Vieira: com o livro infantil “*O Amiguinho Nhonhô*” (1895), o único a ser incluído nas reedições dos livros consagrados, no período romântico;
- Hilário Ribeiro, com a série Instrutiva (1882), uma das mais populares nas escolas brasileiras;
- Júlia Lopes de Almeida, com a publicação de “Contos Infantis” (1886);
- Felisberto de Carvalho, com Livros de “Leitura e Série Didática” (1890);
- Romão Puiggari, educador paulista que publicou o livro “Coisas Brasileiras”, em 1893. Este mesmo autor em colaboração com Arnaldo de Oliveira Barreto escreve quatro volumes de livros de leitura (Série Puiggari/Barreto), em 1895;
- Arnaldo de Oliveira Barreto, professor preocupado com a carência de livros destinados às crianças, publica em 1895 a “Cartilha das Mães”;
- João Kopke, advogado e professor, escreveu a série de “Livros de Leitura” (1852/1926);
- Fausto Barreto e Carlos de Laet organizou um dos livros mais populares em nossas escolas, nos primeiros anos do século XX: “Antologia nacional” (1895);
- Alberto Figueiredo Pimentel escreveu a primeira coletânea brasileira de Literatura Infantil: “Contos da Ccarochinha”. Obra destinada a traduzir em linguagem brasileira os contos infantis que circulavam em várias coletâneas estrangeiras ou em traduções portuguesas;
- Zalina Rolim: o “Livro das Crianças”, publicado em 1897 por ela, teve grande sucesso na literatura escolar da época;
- Francisca Júlia: teve grande influência no processo de renovação do ensino das letras para crianças. Seu livro de leitura, “O Livro da Infância”, foi

publicado pelo Governo do Estado de São Paulo e, a partir de 1900, adotado por quase todas as escolas oficiais;

- O educador Francisco Vianna escreve “Leituras Infantis” (1900);
- Alexina de Magalhães Pinto escreve a coletânea folclórica “As Nossas Histórias”. A autora foi umas das pioneiras na renovação do ensino e das leituras infantis;
- Presciliana Duarte de Almeida: teve importante papel na divulgação das novas idéias feministas e educacionais, publicando em 1908, uma coletânea de estorietas: “Páginas Infantis”;
- Viriato Correia escreve “Era Uma Vez”, coletânea de contos folclóricos e contos maravilhosos;
- Olavo Bilac e Manuel Bonfim: autores de “Através do Brasil”, um dos grandes sucessos da literatura escolar brasileira, nos primeiros anos do século XX (1910);
- Arnaldo de Oliveira Barreto;
- Tales de Andrade: publica em 1919 a novela “Saudade”, valorizando a vida no campo.

Entre esses nomes cabe destacar o barão de Macaúbas, que além de ter fundado colégios na Bahia, Rio de Janeiro e Barbacena, lutou pela extinção dos castigos físicos nas escolas e substituição dos “livros de leitura” de então, que eram os autos dos cartórios e os textos da Constituição. (FREIRE, Ana. M. op cit, p. 101)

Apesar do esforço desses inúmeros autores para constituir uma Literatura Infantil, torna-se claro o atraso e a inadequação da literatura didático-pedagógica no Brasil. Podemos dizer que esta não existiu antes de Monteiro Lobato. A literatura infanto-juvenil, até então, tinha caráter moralizante, além do que as lendas e tradições daqui eram desprezadas para se colocarem no lugar as tradições e assuntos europeus.

Segundo Coelho (op. cit.), Monteiro Lobato (1882/1948) foi quem iniciou no Brasil a Literatura Infantil. Lobato pode ser caracterizado como o autor que se tornou o divisor entre o Brasil de ontem, rompendo com as convenções estereotipadas lusitanas, rumo a novas idéias com ênfase na linguagem brasileira, abrindo as portas para o que o Brasil e o mundo conhecem hoje.

Mostrou preocupação com os livros de leitura que eram oferecidos para as crianças, e já em 1920 publica na Revista do Brasil fragmentos da história de “Lúcia, ou a Menina do

Narizinho Arrebitado”, livro de imediato sucesso pela identificação dos pequenos leitores com as narrativas, que se sentiam à vontade dentro de um texto que misturava o real e o maravilhoso. Em um trecho retirado dos escritos de Coelho (ibid), destacamos o momento em que Lobato, com suas próprias palavras, revive momentos de sua infância e mostra sua tentativa de recriá-los para a eternidade, assim ele relata: “Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoe de Laemmert. ‘Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar: não ler e jogar fora, sim morar, como morei no Robinson e n’Os filhos do capitão Grant’ (Lobato, citado por Coelho, p. 228).”

Não demorou muito para que já em 1926 suas obras fossem traduzidas para diversas línguas (Alemanha, Argentina, Espanha, Suíça, França...). O desejo de muitas crianças brasileiras e não brasileiras quererem morar no Sitio do Pica Pau Amarelo caracterizou e imortalizou suas obras, segundo Coelho (ibid.).

Além das histórias destinadas ao público infantil e juvenil, Lobato escreveu também para adultos e adaptou inúmeras obras cujo objetivo era tornar acessíveis aos leitores brasileiros obras importantes, fazendo-os entrar em contato, também, com as obras da tradição, conhecendo inúmeros personagens, os mitos, alguns heróis e suas aventuras.

A autora ainda afirma que as obras de Lobato apresentam grande valor literário não só pelo fato de repercutirem com grande sucesso entre os pequenos leitores, mas também por sua capacidade de inventar, imaginar personagens pitorescos e cheios de humos (por exemplo, Emília), representados numa linguagem original e viva. Através de suas personagens Lobato suscitou toda uma crítica à sociedade da época, tratada em suas obras com muita irreverência e humor.

Explorou, segundo a autora, o folclore e a imaginação, preocupando-se com as questões nacionais e os grandes problemas mundiais, como por exemplo, em sua obra “A Chave do Tamanho³”. Lobato torna-se um escritor universal na medida em que a crítica, reconhece que suas obras são *verdadeira literatura*, ou seja, podem ser lidas tanto pelos adultos quanto pelas crianças, em qualquer época da vida. O que fica bem claro quando o leitor se depara com as façanhas de Emilia, por exemplo.

Muitos estudiosos concordam no sentido de que

Uma das principais conquistas de Lobato foi trazer para o universo infantil a discussão de temas atuais, antes pertencentes exclusivamente ao universo

³ A boneca Emília, na tentativa de acabar com a guerra, reduz, por engano, a estatura dos seres humanos para alguns centímetros, obrigando a humanidade a criar uma nova civilização. Suas intenções revolucionárias tornam-se frustradas quando por um plebiscito vota-se pelo restabelecimento da estatura antiga. Obra publicada em 1942.

adulto. Essa representação da realidade pode dar-se de várias maneiras, sob diferentes enfoques e tratamentos e, talvez por isso, encontramos aí um maior número de obras significativas (SANDRONI, 1987 p. 62).

Podemos dizer também que o aparecimento da Literatura Nacional escrita por Lobato se projetou na história ao longo dos anos como literatura universal, que vem sendo lida por inúmeras crianças, jovens e adultos de todo o mundo, que retiram dessas histórias grandes aprendizagens para a vida toda. Diante de seus apontamentos, Lobato contribui para entender como é possível que a criança desenvolva habilidades antes ignoradas pela sociedade, que a enxergava como um adulto em miniatura.

Além dessa inovação na literatura brasileira, podemos apontar muitas mudanças que estavam acontecendo no período de 1920 a 1945, logo após a primeira guerra mundial, e que puderam ser sentidas e observadas no plano cultural e artístico, também, através da invenção do rádio, do aparecimento dos cinemas, o progresso das tecnologias das comunicações. No âmbito da literatura, a difusão das criações artísticas contou com os novos investimentos na área editorial contribuindo para sua inovação e divulgação.

Na década de 20, podemos falar também dos intensos movimentos nacionalistas que deixaram suas marcas. O início desse movimento deu-se com as noções de amor à Pátria (estudando história e geografia do Brasil), de moral e civismo, presentes nos livros didáticos dirigidos às crianças e à juventude, sobretudo os de autoria de Olavo Bilac e Coelho Neto (FREIRE, Ana, M. p. 196).

Entre esses movimentos podemos destacar a Semana de Arte Moderna, de 1922, movimento literário e artístico que teve como objetivo romper com a influência vinda da Europa e valorizar a cultura nacional. Movimento realizado em São Paulo, no Teatro Municipal nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro, contou com a participação de inúmeros nomes da poesia, música, poesia, artes plásticas, dança e literatura.

A arte e a literatura não sofreram os mesmos processos de modernização e desenvolvimento vivenciados pelo país. O movimento de renovação esbarrou no conservadorismo e no tradicionalismo, imposto pelas classes dominantes que controlavam o país, cabendo esse progresso apenas a alguns grupos da sociedade que histórica e conseqüentemente eram os mais privilegiados.

As manifestações da cultura popular e a Literatura Infantil foram os setores que mais se manifestaram contra essas contradições. No entanto, os artistas e literatos mais radicais sofreram perseguições políticas e policiais, prisões e censuras.

Ainda na década de 20, foi possível observar um crescente debate a respeito das reformas educacionais, refletidas pela influência de novos métodos pedagógicos vindos da Europa e dos Estados Unidos.

Segundo Coelho (1991), Antonio Carlos Leão foi uma das pessoas mais atuantes nesses debates, contribuindo com seus livros “O Brasil e a Educação Popular” (1917); “Problemas de Educação” (1919); e “Os deveres das Novas Gerações Brasileiras (1923)”.

O movimento Renovador, que exigia reformulação do processo pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas, iria ser o responsável por determinar novos rumos da literatura brasileira. Entre os intelectuais estavam “Lourenço Filho (no Ceará, 1922/1923); Carneiro Leão (no Distrito Federal, 1922/1926 e em Pernambuco, 1928); Francisco de Campos (Minas Gerais, 1927/1928); Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928); Anísio Teixeira (na Bahia, 1928) etc.”.

O liberalismo ressurgiu nessa década, e segundo Ana Maria Freire (p. 220), com as mais variadas facetas ideológicas: Nacionalismo, de diversos matizes, Modernismo e Tenentismo. E com relação à escola, deixa claro que, nesse período esta estava presa ao pensamento católico-conservador, coerente com o regime Estado - Igreja e com o modo de produção escravista.

A Literatura Infantil brasileira após passar pelas primeiras décadas da República, experimentava agora o governo revolucionário de 1930, representado pelos grandes latifundiários que dominavam a economia vigente. De acordo com Lajolo & Zilberman (1986), essa nova fase

(...) de um lado, facilita a industrialização das regiões mais ricas (a Centro-Sul) e impõe uma reforma no ensino que abre caminho para o acesso da população urbana de baixa renda à escola. De outro, porém, favorece a permanência do mandonismo vigente nas regiões mais pobres e tradicionais, como no Nordeste (p.59).

Os anos 30 foram marcados por muitas conquistas e fracassos. Entre elas, podemos citar rapidamente, a crise econômica instalada no mundo pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a posterior eclosão da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, esse período coincidia com a ditadura implantada por Vargas. A literatura encontra sua expressão no Romance Regionalista, que denunciava as degradantes condições em que estava vivendo grande parte da população brasileira, especialmente no Norte e Nordeste.

No clima da Revolução de 30, que depusera Washington Luis e levara Getúlio ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com Francisco Campos, concretizando novas diretrizes da educação pública, abrangendo os cursos primário,

secundário e superior. Foi realizado também o I Congresso Católico de Educação em 1931, organizado pelo Centro Dom Vital em São Paulo, defrontando as opiniões que, de um lado apoiavam o ensino religioso nas escolas e, do outro, defendiam a laicidade escolar.

A constituição de 1937 vem estabelecer as bases democráticas da Educação Nacional dando início a uma nova fase no processo de cultura que estava em transformação.

É nesse clima que cresce a produção da Literatura Infantil, porém essa literatura esteve marcada pela intencionalidade pedagógica, predominando nos livros informações úteis e de formação cívica, ou seja, o literário cede lugar ao didático, o saber ligado ao estudo, especialmente ligado ao saber ler se apresentavam como o caminho ideal no preparo do indivíduo para a vida. No ponto de vista de Coelho (op. cit.)

Os graus de atuação desse ideal é que decidem do valor ou desvalor da obra. Se exagerado ou radicalizado, esse ideal transforma a literatura em mero meio educativo. Foi o que aconteceu, no geral, com a Literatura Infantil desse período. Daí o inexpressivo nível literário da maior parte de sua produção e a conseqüente indiferença da crítica ou dos estudiosos em relação a ela. (p. 241)

A autora acima citada indica que nesse período há uma reação contra a fantasia e os contos de fadas e uma exigência de se ter, no lugar da Fantasia, a Verdade e o Realismo, com o argumento de que “essas mentiras” (duendes, fadas, talismãs, gênios, princesas, castelos...) poderiam ser perigosas para as crianças e até aliená-las, fazendo-as perder o sentido da vida. Inicia-se uma produção de baixa qualidade na literatura, porém que servia às tarefas escolares naquele momento. No entanto, que repercutem ainda, entre nós. É preciso, ainda hoje, um grande esforço para mostrar que são as leituras sem conexão com fatos da vida que fazem as crianças e adolescentes deixarem de querer ler.

Todos esses fatos vinham acontecendo em virtude do clima que estava instaurado no país, ou seja, a necessidade de conhecer a realidade de nosso país, (ou melhor, aquela realidade implantada) de nosso governo, de nossa natureza além do confronto ainda vivido entre o ensino religioso e o leigo.

Com a expansão acelerada da sociedade de consumo, as publicações crescem cada vez mais, no entanto é incluída aqui a baixa qualidade dos livros. Um fato inexplicável é agora a adoção de palavras no diminutivo, com a intenção de uma maior aproximação com as crianças. As grandes aventuras de monstros marinhos, navegadores, enfim as *mil e uma noites de histórias* narradas e vivenciadas nos clássicos universais são agora substituídas por leves travessuras.

Nos anos 40, teremos a expansão das histórias em quadrinhos, (especialmente importadas dos EUA que viviam o gangsterismo naquele momento) cheias de aventuras e super-heróis, histórias policiais, misturando a ciência com o mundo maravilhoso e fantástico, originadas pela crise de violência que sofria o mundo, desencadeada pela quebra econômica. Crescem também as coleções de novelas de aventura da literatura norte-americana ou européia, além das traduções de romances franceses.

Muitos escritores foram responsáveis nos anos 40 pela construção de um grande acervo de qualidade literária, que nos interessa até hoje, tentando romper com a mediocridade instalada, nesses escritos, mesmo que em menor grau, pode-se ter contato com a fantasia, a aventura e o que a imaginação quisesse e ainda quer criar.

Nesse período de tempo cabe destacar que durante a Segunda grande guerra (1945) o país estava vivendo sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas que ao declarar guerra às potências do eixo (Alemanha, Itália, Japão), mesmo mostrando uma tímida posição favorável ao regime de Mussoline que inspirou a decretação do Estado Novo em 1937, foi “solicitado” a defender sua posição e juntar-se às forças aliadas (Estados Unidos, Inglaterra, França e União Soviética) se rende

(...) ao assédio econômico e político que se prolongava e ao qual resistia por meio de atitudes dúbias, que mais se aproximavam ao autoritarismo germânico que do liberalismo dos novos parceiros (LAJOLO & ZILBERMAN, p.123).

Coelho (ibid) indica que no pós-guerra, o país ficara ao lado dos vencedores que apresentavam uma imagem de democráticos, livres e modernos. Conseqüentemente, a influência da cultura e do mercado norte americanos, franceses e ingleses se mostrava presente na vida brasileira, nas edições e traduções de livros da literatura anglo-saxônica, na invasão de produtos industrializados norte-americanos depois dos anos 40, na música, entre outros. Enquanto isso, o país pregava a imagem de uma nova potência governada por líder populista.

A autora fala também que toda essa tendência que agora emergia produzia cada vez mais uma literatura menos popular, de público culturalmente mais qualificado, segundo esses valores e muito mais restrito. A cultura de massa é consumida pela burguesia, como os cinemas e TV, enquanto a popular é assumida pelo rádio e pelas chanchadas.

Seguindo seus estudos, nos anos 50, tem-se um movimento de divulgação da literatura como forma de entretenimento e não mais apenas leitura escolar. Registram-se grande circulação das revistas em quadrinhos, do mercado do Walt Disney, revistas de terror,

entre outras. Merece especial destaque a crítica que sofriam as revistas em quadrinhos, ditas como responsáveis pela “preguiça da leitura”, sendo duramente proibidas. Porém esse fato não diminui seu crescimento, que defendida por muitos, nos anos 50, tem que aumentar a circulação e produção dessas histórias quadronizadas.

Enquanto isso, o mundo da tecnologia a televisão marcava dois grandes acontecimentos de caráter mundial: a construção do Muro de Berlim (mostrando a desumana divisão entre os homens e seus espaços) e o primeiro vôo sobre a terra realizado pelo astronauta Yuri Gagarin, o que faz com que os anos 60 fossem a abertura para as novas conquistas e transformações.

O Brasil vive a repressão pelo Ato Inconstitucional -5 (dez./68-dez. /78), o AI-5, vivido dentro da “Revolução de 64” e da instauração da ditadura. As músicas tornam-se os meios de declarar as críticas que se instauravam junto ao povo, sendo censuradas. Este fato levou muitos intelectuais importantes a saírem do país.

Coelho (ibid) indica que foi nos anos 60, também, que se votou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 20/12/61) que vinha tramitando há 13 anos no congresso. Seu objetivo básico estava na *democratização do ensino*, sendo essa um *direito de todos* e obrigatoriedade do governo, estendendo a escolaridade obrigatória para oito anos e a descentralização dos currículos. Com relação à literatura, a leitura passa a ser considerada habilidade básica de formação e os textos passam a ser apoio nas aprendizagens, especialmente para o estudo de gramática.

Entende-se que, assim, a literatura estava mais uma vez ligada ao sistema de ensino, momento em que a lei de reforma de ensino obriga as escolas de primeiro grau a adotarem livros de autores brasileiros, aumentando o número de leitores. E dessa forma, os estudos de Coelho (ibid) mostram que a aceleração da produção literária vai se dar nos anos 70, a fim de atender à demanda das escolas. Os livros passam a vir contemplados com uma ficha de questões para auxiliar o trabalho do professor. Muitos autores/as brasileiros/as se destacam tanto pelas produções como pelas adaptações da literatura mundial e em 1983 o Prêmio Hans Christian Andersen (“Nobel” da Literatura Infantil) é concedido à brasileira Lygia Bojunga Nunes pelo conjunto de suas obras.

A criatividade desses/as escritores/as, segundo Coelho, se expandia abrindo caminho para produções inovadoras, auxiliando na construção de novas idéias, experimentando novas linguagens, questionamentos e valores de uma sociedade em constante transformação.

A sociedade capitalista informacional, que ganhava força nesse contexto dá início às grandes influências também na literatura, onde a televisão, o vídeo-game, os computadores,

que poderiam ser aliados às potencialidades do homem e da mulher, muitas vezes trabalham no sentido reverso, tornando-o/a “presa” desse sistema, onde é fácil perder o sentido que a vida lhe inspira.

A partir das reflexões que fizemos ao longo dos itens anteriores, sobre a importância da leitura ao longo dos séculos e, sobretudo hoje em nossa sociedade, caminhando rumo à superação das desigualdades educativas e sociais, apresentaremos a seguir a Tertúlia Literária Dialógica como atividade educativa, cultural e social, abrangendo a leitura dos clássicos da Literatura Universal e Nacional. Atividade que através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e propicia a leitura crítica e reflexiva.

2.3. Tertúlia Literária Dialógica: nascimento e princípios que lhe dão base.

De acordo com os autores Flecha e Mello (2005), a atividade de Tertúlia Literária Dialógica teve sua origem ligada aos movimentos sociais da Espanha logo após o término da ditadura, em 1975, quando teve início a fase de transição democrática, que foi até 1980. Ressaltam ainda que:

Nesse período a educação de pessoas adultas passou por uma grande mudança, saindo do modelo compensatório, imposto pelo regime ditatorial, passando a outro mais democrático e alternativo (Leras e Soler, 2003). Foi também nesse período que foi criada a Escola da Verneda de Sant-Martí, localizada num bairro de trabalhadores de Barcelona/Espanha. Pessoas do bairro invadiram um antigo prédio e ali fundaram a escola que, com educadores/as progressistas, constitui-se num espaço de democracia deliberativa. (FLECHA e MELLO, 2005, p 30)

Segundo Emília Prestes (2005), essa *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Marti* foi fundada no ano de 1978 através de iniciativas de movimentos da população no bairro de Sant Martí - bairro operário circunscrito à cidade de Barcelona. Um grupo de cerca de 20 vizinhos pretendia, entre outros objetivos, obter um espaço para aqueles e aquelas que não sabiam ler e escrever e garantir-lhes, assim, acesso à educação.

Segundo a autora, a ocupação pelo grupo de um prédio vazio, no qual funcionava a extinta seção feminina do regime franquista, possibilitou a criação de um centro cívico comunitário, com uma creche, uma biblioteca, um lugar para jovens e para aposentados e a sonhada escola de adultos. No decorrer de 20 anos, os participantes da Escuela de La

Verneda, em conjunto com outros movimentos dos moradores do bairro, conseguiram transformações comunitárias de natureza urbanística e cultural.

Conforme mencionado por Flecha & Mello (op. cit.), um grupo de educadores críticos dessa Escuela, inspirados em iniciativas educativas literárias que cresciam em toda a Espanha, criou a Tertúlia a partir da segunda metade dos anos 90, momento em que esse movimento passou a ser ouvido nos diversos âmbitos da sociedade. Começava-se a evidenciar a mudança dialógica pela qual a sociedade transitava. Dessa forma, outras escolas e instituições reivindicaram as Tertúlias como parte de sua formação, tendo em vista seu princípio de diálogo e de transformação.

Acrescentam ainda que, essas mudanças inspiraram pessoas que estavam aprendendo a ler e a escrever a derrubarem um muro cultural duramente colocado pelos discursos dominantes: que a Literatura Clássica Universal só poderia ser lida por quem teve longa formação acadêmica. Assim, essas pessoas, juntas (participantes e educadores/as), seguindo os princípios de Aprendizagem Dialógica e sendo por eles orientados/as, foram desenvolvendo e aperfeiçoando essa atividade com a dinâmica de reunião semanal de duas horas passando a compartilhar suas experiências de vida a partir da leitura de autores consagrados pela literatura.

É importante destacar que essa atividade realizada com pessoas adultas promove diferentes experiências. As aprendizagens que se dão em torno da leitura de livros de literatura clássica permitem quebrar muitos preconceitos registrados ao longo de nossa história, por exemplo, os que consideram as pessoas adultas, especialmente as não escolarizadas, como não motivadas para a literatura.

Mello et al, (2006) indicam que os principais objetivos da atividade são: o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo para superar situações de exclusão social, cultural e/ou educativa; a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da Literatura Clássica Universal e Nacional; o estímulo ao acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas; a explicitação da existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida, e o auxílio na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos/as.

Num primeiro momento podemos iniciar essa discussão em torno das aprendizagens adquiridas no ambiente de Tertúlia, contrapondo fatos da nossa própria história. História essa marcada por gritantes diferenças sociais, que silenciam as vozes dos marginalizados.

Compreendemos melhor esse ambiente de desigualdade nas palavras de Prestes (2005), onde ela nos lembra que

O nordeste brasileiro, mesmo sendo o ambiente sócio-histórico da produção pedagógica de Paulo Freire, ainda mantém cerca de dois terços de sua população sem saber ler nem escrever. As lições em vida e o acervo pedagógico legado por Freire não foram, ainda, capazes de derrubar um muro erguido, secularmente, de vozes silenciadas dos grupos de adultos analfabetos. A manutenção do medo de falar “diferente” no novo modelo de sociedade baseada na comunicação e na informação amplia as desigualdades e a aceitação passiva dos processos decisórios pelos grupos submetidos e de pouca escolaridade. (op cit p.54)

Como forma de contrapor esses processos desiguais, destacamos a dinâmica da atividade de Tertúlia Literária Dialógica, onde as pessoas participantes sentem e mostram o desejo de ler, e de compartilhar o que sentem com a leitura com as demais pessoas do grupo. Na medida em que fazem a escolha do livro a ser lido conjuntamente, cada um/a pode propor uma obra para a leitura no grupo e explicar o que sabe dela e porque gostaria de lê-la. Dessa forma, se vão estabelecendo entre todos e todas critérios para eleger a leitura, mostrando suas diferentes leituras de mundo, mesmo que o processo de aprendizagem de leitura e de escrita escolarizada esteja em processo inicial.

A cada semana, se decide quantos capítulos ou páginas serão lidos para a próxima semana, estimulando-se que cada participante destaque um trecho que gostaria de comentar com os demais, ou seja, lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais.

Percebe-se que na dinâmica da atividade o medo de falar, responsável por assombrar grande parte dos alfabetizandos, é substituído pelo desejo de compartilhar experiências de vida significativas em torno de leitura. Dessa forma, o que aprenderam ao longo de suas vidas pode facilmente ser transportado para o ambiente de Tertúlia, sendo compartilhado através dos destaques das obras lidas, e da mesma forma as aprendizagens adquiridas nesse espaço podem ser transportadas para outros ambientes onde se relacionam.

Segundo Flecha (1997), os debates entre diferentes opiniões decorrentes da atividade não sendo resolvidos através dos argumentos, assim é possível construir um diálogo igualitário entre diferentes. É importante destacar que na Tertúlia não se pretende descobrir o que o autor/a da obra está querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar através das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto. Assim a Tertúlia Literária Dialógica abre espaço para se refletir a respeito de situações, interações, costumes, desigualdades etc., presentes em nossa vida social.

O autor explica, ainda, o papel da pessoa moderadora nessa atividade, que é uma pessoa a mais no grupo, que aprende tanto ou mais que as pessoas participantes e é a encarregada de organizar as falas, garantindo os princípios da Aprendizagem Dialógica. Seguindo esses princípios, a pessoa mediadora não pode impor a sua palavra como verdadeira, mas sim permitir que todas as pessoas possam colocar seus argumentos, refletir e discutir com a intenção de se chegar ou não a um consenso sobre o argumento provisoriamente válido. Na atividade, nenhum argumento está posto como concluído, pois as afirmações feitas em cada encontro podem ser questionadas em outros momentos.

No papel de moderadora, a pessoa deve dar a prioridade de fala a pessoas e grupos que vivem processos de exclusão social: mulheres, pessoas pertencentes a minorias e grupos discriminados, pessoas com menos escolaridade, de forma que se garanta assim, uma participação mais igualitária.

A importância de se ter uma pessoa de apoio na atividade também é fundamental para favorecer a participação e o diálogo igualitário. Esta pessoa também conhece os princípios que orientam a Tertúlia e está na atividade, como uma pessoa a mais que irá auxiliar e apoiar o diálogo igualitário.

Entende-se que a atividade de Tertúlia está em sintonia com a ação comunicativa e com o diálogo igualitário. Dessa forma, para melhor desenvolver o conceito de aprendizagem dialógica que sustenta a atividade de Tertúlia Literária Dialógica foi preciso aprofundar as elaborações de Habermas, Freire, Flecha, entre outros autores que trabalham com essa abordagem.

Habermas e Freire contribuem para situar a Tertúlia no contexto onde ela é gerada, além de identificar suas bases metodológicas. Vê-se que através dos princípios de Aprendizagem Dialógica e da contribuição desses autores preocupados e envolvidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, citados ao longo desse trabalho, é possível entender alguns aspectos importantes que melhor facilitam a compreensão da importância de se ter essa prática solidária de transformação de relações.

Entende-se a função da educação na concepção dialógica, como a de potencializar as diversas aprendizagens dentro de um ambiente onde todos/as possam aprender cada vez mais e melhor, convivendo com a diversidade, constatando, como diz Flecha (1997), que “em Tertúlia se conversa aprendendo literatura”.

Na medida em que cada pessoa pode falar de sua própria vida, dentro dessa sociedade em constante transformação, onde o *sistema trata de controlar todas as vertentes de nosso ser*, e sendo esse o local em que normalmente não seriam ouvidas, cria-se novamente

sentido em suas vidas. E esse sentido ressurgem em espaços que utilizam para conversar, criando, elas mesmas, os meios pelos quais, através do diálogo, realizam a auto-criação de sentido. Toda a pessoa, antes excluída, faz ressurgir o caminho que as reorienta na sociedade, permitindo que sonhe e que sinta novamente. Abre-se o caminho para a solidariedade.

A solidariedade, outro eixo fundamental da Aprendizagem Dialógica, orientadora da Tertúlia, se fortalece na medida em que esses grupos interagem no sentido de superar a situação de exclusão social em que se encontram. A criação de práticas solidárias foi tomando o lugar das práticas baseadas no poder, na medida em que se entendia que “as práticas educativas igualitárias só podem fundamentar-se em concepções solidárias” (FLECHA, 1997, p. 39).

A igualdade é um fator fundamental que deve orientar toda prática educativa, dessa forma, os discursos falsamente igualitários, que pretendem integrar todas as pessoas num currículo homogêneo, desqualificando saberes e práticas diferentes daquelas impostas pela escola, por exemplo, devem ser combatidos com teorias progressistas e transformadoras. Como afirma Flecha (1997) a verdadeira igualdade deve incluir o *“mesmo direito de todas as pessoas viverem de forma diferente”*.

Freire indica no mesmo sentido:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando a coincidência dos objetivos porque os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. (FREIRE, 2004, p. 68)

Na medida em que esses grupos descobrem também o igual direito que têm de serem diferentes, descobrem como podem contribuir para a transformação da escola e do entorno onde ele/ela está inserido/a, desfrutando de espaços onde suas vozes eram antes silenciadas.

Torna-se possível entender que, como indica Flecha (1997):

A teoria da ação comunicativa de Habermas, a perspectiva emancipatória de Freire, a proposta de aprendizagem dialógica do CREA e muitas outras teorias e práticas levam a afirmar rotundamente que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis que ditadura, desigualdade, guerra ou violação e que a educação tem que trabalhar em favor das primeiras e contra as segundas. (p.39)”

Como forma de identificar os diferentes significados dessa atividade para diferentes pessoas, apoiar-nos-emos nas palavras Prestes (2005) se referir ao grupo de Tertúlia Literária Dialógica que visitou, na Espanha:

(...) a possibilidade de a pessoa perceber o mundo; de desenvolver ações de transformação pelo uso da comunicação e do diálogo coletivo. Nos faz pensar em termos de redes: rede de solidariedade e de apoio, de criação e de emancipação. A leitura e interpretação dos textos escritos selecionados propiciavam emergir novos textos orais composição de histórias de vida - produto do conjunto das opiniões, idéias, reminiscências e posicionamento: a “*criação de sentido*” da aprendizagem dialógica. Era através do princípio da capacidade dialógica que as pessoas iam procurando respostas para as inquietações e as opções de vida: para as buscas do prazer e as satisfações individuais. (p.57)

Seguindo essas formulações é possível enxergar a Tertúlia Literária Dialógica como uma atividade cultural que auxilia na criação de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo), na medida em que se realiza leitura de obras de literatura clássica e nacional.

Graças a experiências de pessoas que vivenciaram a atividade, e que tiveram o desejo de vê-la implantada no Brasil, é que podemos agora relatar o surgimento e posteriores acontecimentos das Tertúlias Literárias Dialógicas na cidade de São Carlos, no Brasil.

2.4 As Tertúlias em São Carlos, Brasil.

Nesse item, escreveremos sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas em São Carlos, Brasil. Para isso nos basearemos nos registros de documentos fornecidos pelo NIASE⁴, artigos escritos por pessoas participantes desse grupo de pesquisa, além de registros resgatados pela memória da pesquisadora.

No ano de 2001 e 2002 algumas pessoas do NIASE vivenciaram a atividade de Tertúlia Literária Dialógica na Escola da Verneda de Sant-Marti, na cidade de Barcelona/Espanha (MELLO, 2002), período em que estiveram realizando estágio acadêmico naquele país. Ao chegar ao Brasil, mais especificamente na cidade de São Carlos, sonharam com a implantação dessa atividade aqui entre nós. No ano de 2002, concretizaram o desejo criando a primeira Tertúlia Literária Dialógica, na cidade de São Carlos.

⁴ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, composto por pessoas de diferentes áreas de conhecimento (professores universitários, alunos/as de graduação, mestrado e de doutorado da Universidade Federal de São Carlos e de outras instituições). O objetivo deste núcleo corresponde em desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão considerando-se diferentes práticas sociais e educativas, com vistas a contribuir para a superação de exclusão social, cultural e educacional (MELLO et all, 2002)

A Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) foi o primeiro local onde a atividade foi estabelecida, com a participação de homens e mulheres de diferentes idades, grupos sociais e graus de escolaridade que se juntaram ao movimento internacional em dois grupos de Tertúlia Literária Dialógica (ver MELLO, 2003 e MELLO et al., 2004, p.32).

O primeiro livro a ser lido na Tertúlia foi “Memórias de Adriano”, de Margaret Yucenar, pela turma da manhã, escolhido pelos participantes por tratar de tema que sentiam na própria pele: o envelhecimento. Essa leitura propiciou discussões em torno do preconceito vivido por esses homens e mulheres quanto à idade. Logo depois foram lidos: “Os Sertões”, de Euclides da Cunha; “A Divina Comédia”, de Dante Alighiere.

Em abril de 2003 teve início uma outra Tertúlia na UATI, no período da tarde, onde os/as participantes leram “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, como primeira obra. Este início de Tertúlia esteve marcado pela presença de três mulheres, daí a escolha estar relacionada a esse tema. “A Metamorfose”, de Franz Kafka, e “No caminho de Swan”, de Marcel Proust foram lidos na seqüência e depois muitos outros vieram.

A Tertúlia Literária Dialógica vem sendo divulgada, desde então, em outras instituições por pessoas participantes e membros do NIASE e a cada dia tem-se a oportunidade de alimentar e compartilhar essa experiência com muitas outras pessoas.

Desde sua criação houve a oportunidade de criação de um grupo em uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de São Carlos, contando com a participação de jovens, que leram “A Revolução do Bichos”. A quarta Tertúlia criada foi em um Curso Pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos, na qual jovens e adultos leram a obra de Guimarães Rosa, “Primeiras Histórias”.

Depois, em junho de 2004, nascia mais uma Tertúlia na cidade de São Carlos, composta por jovens e adultos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Escolheram como primeira leitura o livro: “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos e depois foram lidos alguns contos do “Primeiras Estórias”, João Guimarães Rosa, “Dom Quixote de La Mancha”, de Miguel de Cervantes, atualmente estão lendo “A revolução dos Bichos”, de George Orwell. Essa atividade começou a funcionar na biblioteca dessa escola. Duas vezes na semana funcionava o projeto Biblioteca tutorada, dentro do projeto *Comunidades de Aprendizagem*⁵. Foi nessa escola que nasceu a idéia de desenvolver Tertúlia com crianças. Numa das divulgações da atividade, feita em cada instituição a cada semestre,

⁵ Projeto que implica uma transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade em torno da idéia de construir uma escola onde todas as pessoas aprendam.

todos se surpreenderam quando, no lugar dos pais, apareceram crianças querendo participar da Tertúlia, o que lhes foi permitido.

Depois de algumas participações no grupo com os adultos, foi analisada a situação e participantes e condutora resolveram que seria melhor criarem uma Tertúlia para elas, pois foi considerada a fala dos/as participantes no sentido de que a presença das crianças inibia essa participação. Entendia-se que o espaço dessa Tertúlia deveria ser preservado para os adultos e que se criasse uma nova Tertúlia para contemplar a participação de crianças.

A partir daí nascia o desejo de crianças e adolescentes terem uma Tertúlia para si. Então, a partir desse desejo e da análise da situação nascia a Tertúlia literária dialógica para crianças e adolescentes (investigada nessa pesquisa de mestrado). Com muito diálogo as crianças aceitaram ter a sua própria Tertúlia, porém exigiram que se mantivessem alguns critérios, como por exemplo, que pudessem ler livros de literatura clássica e que pudessem participar de eventos com as Tertúlias dos adultos.

Definidos esses critérios foi escolhido o livro: “Os miseráveis”, como primeira leitura. A leitura desse livro permitiu a discussão a respeito de temas como a Revolução Francesa, e questões de pobreza e desigualdades sociais, discutidos dentro de um contexto vivido por elas mesmas, crianças de primeira a quarta série. Na primeira semana de Tertúlia entre crianças e adolescentes, já puderam participar de uma feira que aconteceu na cidade e a Tertúlia Literária Dialógica foi convidada, coincidindo com a comemoração do segundo aniversário da primeira Tertúlia no Brasil. Nesse espaço foi possível realizar uma Tertúlia dialógica de poesias que aconteceu no shopping da cidade de São Carlos.

Vieram as férias e a atividade não foi retomada com as crianças, mas o impacto da surpresa que ela causara nos membros do NIASE fez com que a idéia não fosse abandonada. Em 2006, a atividade foi retomada e foi nesse grupo que a presente investigação foi desenvolvida.

Vale mencionar, que entre o segundo semestre de 2004 até o final de 2005 houve uma Tertúlia Literária com participação de crianças e adolescentes com idade entre 9 e 14 anos, desenvolvida sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Maria Waldenez de Oliveira, também na cidade de São Carlos. Após o encerramento dessa Tertúlia, as estudantes que a conduziam passaram a também integrar o NIASE.

Em 2006, além das duas Tertúlias Literárias Dialógicas da UATI e das duas da EMEB “Antônio Stella Moruzzi”, a de adultos e a de crianças, mais três grupos estavam funcionando, as três em sala de alfabetização de pessoas adultas, no período noturno. Uma se iniciou em abril de 2005, na EMEB “Janete M. Lia” e seus/suas participantes escolheram a

leitura do livro: “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. Depois realizaram outras leituras, incluindo “Iracema”, de José de Alencar, optaram por ler novamente “Vidas Secas”. A segunda Tertúlia, realizada no Centro Comunitário da Cidade Aracy, iniciou-se em abril de 2005, também com a leitura do livro Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Em 2006 teve início a Tertúlia na EMEB “Dalila Galli”, com a leitura do livro “Iracema”, de José de Alencar.

O desejo de se ter mais Tertúlias Literárias Dialógicas vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), com apoio do Programa de Extensão Universitária “Democratização do conhecimento e do acesso à educação”, desde setembro de 2002, através de parcerias com distintas instituições e projetos sociais, culturais e educativos. As Tertúlias constituem um projeto de extensão, articulado a outros do Programa que envolve ações de ensino e pesquisa, orientados a divulgar atividades que envolvam aprendizagem dialógica na comunidade. (MELLO, et al, 2006)

Muitas questões que se relacionam aos processos de exclusão sofridos pelas pessoas na sociedade podem ser respondidas através da consolidação da atividade da Tertúlia Literária Dialógica, com a participação de adultos, que criam novamente sentido em suas vidas ao perceberem o quanto sabem, e que podem igualmente ler livros de literatura clássica universal e nacional, anteriormente não disponibilizados entre eles por se ter acreditado durante muito tempo em suas incapacidades de fazê-la.

Relataremos algumas dessas questões que foram descritas por Mello et. al. (2006) em artigo de extensão publicado pelo Niase. Entre elas, podemos citar:

- Superação do muro cultural, segundo o qual as obras da literatura universal apenas podem ser lidas por pessoas que tiveram longa formação acadêmica (FLECHA & MELLO, 2005, p. 30), em cada encontro;
- Superação da situação de exclusão educativa através dos relatos, comentários nesse espaço, em que os conhecimentos de mundo da vida vão sendo expressos e enriquecidos com a história de cada um/a;
- A escolha do livro, feita por consenso, a partir dos argumentos apresentados, é momento de grande aprendizagem, pois pode ter relação com o momento de vida com que cada pessoa está vivendo;
- A solidariedade que se realiza entre participantes, através da busca por exemplares, para que todos/as possam ter os livros em mãos;
- Reivindicação da atividade pelos/as próprios/as educandos/as após o horário das aulas garantindo a permanência na e da atividade;

Neste sentido, entende-se que a Tertúlia não é apenas uma atividade de leitura, e sim objetiva também desenvolver processos de transformação pessoal e do entorno próximo. Esses processos são possíveis porque as discussões estão orientadas a vincular literatura e mundo da vida, revelando a Tertúlia Literária Dialógica como espaço de aprendizagem dialógica ao longo das nossas vidas. (MELLO, et al 2006).

Pode-se ver que no Brasil, assim como na Espanha, está se ampliando o desejo de se ter mais Tertúlias como atividade de aprendizagem dialógica em que as pessoas podem ao mesmo tempo ler livros de literatura clássica e conversar sobre suas aprendizagens e conhecimentos da própria vida, num ambiente onde se estabelece a relação de igualdade.

Com a experiência dessa atividade, realizada por um grupo de crianças e adolescentes, percebemos o quanto elas, as crianças e jovens, nos ajudam também a responder muitas questões que a sociedade impõe como barreira, o que acarreta mais exclusões. Na medida em que comentam e relacionam suas experiências com as histórias dos livros, nos ensinam que sabem muito mais do que supomos que sabem. E é com base nos argumentos acima desenvolvidos que acreditamos que crianças e adolescentes também podem ler os clássicos da Literatura Universal e Nacional. E nossa inquietação nos mostrava a necessidade de investigar tal processo, guiadas pela questão que já apresentamos e que aqui retomamos:

Quais processos educativos se estabelecem em uma Tertúlia Literária Dialógica de crianças e adolescentes e como eles\as entrelaçam as histórias pessoais com as histórias lidas e a dinâmica vivida?

CAPITULO 3

CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE UM GRUPO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA CONHECER, ENTENDER E RESIGNIFICAR O CONTEXTO DA LITERATURA A PARTIR DE SUAS VISÕES.

*Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
Paulo Freire*

Feitas as reflexões sobre a leitura de literatura e a apresentação da Tertúlia Literária Dialógica (TLD), no **capítulo 2**, passamos agora à descrição da metodologia de pesquisa que utilizamos na realização do trabalho, ao relato de como a TDL foi se estabelecendo no processo e à apresentação das meninas e das adolescentes que dela participaram.

Compatível com os princípios da Aprendizagem Dialógica e com o referencial teórico do trabalho, a metodologia utilizada foi a *Metodologia comunicativo - crítica da investigação em ciências sociais*”, elaborada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras das Desigualdades (CREA/Espanha). A justificativa é o modo de investigar a realidade, que se baseia no diálogo e na transformação social, utilizando-se de teorias que sustentam nosso trabalho, tanto teórico quanto na análise dos dados e no trabalho de campo. Os/as participantes, geralmente denominados sujeitos da pesquisa em outras abordagens, têm uma participação efetiva não apenas como informantes, mas como pessoas que ajudam a analisar a temática investigada.

3.1 Metodologia da pesquisa: abordagem comunicativa

A *Metodologia comunicativo-crítica de investigação* tem como objetivo a explicação da realidade. A idéia original é a de que as pessoas geram práticas que influenciam as estruturas sociais, da mesma forma que as estruturas influenciam a ação humana. Dessa forma, é necessário que investigador/a e participantes busquem entendimentos a partir de afirmações sinceras para chegar a um acordo intersubjetivo, ou seja, o diálogo possibilita uma comunicação intersubjetiva com pretensão de validade (GÓMEZ et. al., 2006).

Essa premissa metodológica requer tempo, capacidade investigadora, boa disponibilidade para criar situações de diálogo intersubjetivo entre as pessoas participantes, capacidades de análises e critérios muito claros e consensuados para categorizar as interpretações. (CREA, 1994-1996, p.4)

O conhecimento científico sobre a realidade serve para entender a globalidade de situações que acontecem na vida social, sua descrição e análise e dar às pessoas novos elementos que possibilitem transformar os contextos ou realidades em que participam. É gerado com a esperança de transformação, utilizando a conexão entre teoria e prática.

Nessa proposta de investigação priorizam-se os setores mais excluídos da sociedade, porque só se pode refletir solidariamente com a possibilidade de transformação focalizando a análise que sofre a marginalização ou risco de exclusão.

Parte-se do modelo dual de ação: sujeito (ator) e estrutura, seguindo as reformulações de Habermas (1987/1981) sobre o conceito de mundo da vida. Segundo Gómez, et al (2006), Habermas distingue sistema e mundo da vida, vindo a reformular este último conceito (que tem suas raízes na filosofia fenomenológica de Husserl, que Schütz incorporou na sociologia) para descrever a totalidade de vivências e experiências das pessoas. Habermas defende a descolonização do mundo da vida, entendendo como esse mundo é colonizado pelos sistemas.

Segundo Gómez et. al. (ibid) essa é uma metodologia que, ao analisar e interpretar a realidade, assume uma série de postulados que recorrem, entre outras, às elaborações de Habermas e Beck, no que se refere à análise social e à criação de conhecimento dialógico. Seus postulados são:

- Universalidade da linguagem e da ação: refere-se ao fato de qualquer pessoa possui a capacidade para comunicar-se e interagir com outras, a linguagem e a ação são capacidades inerentes e, por tanto, atributos universais (HABERMAS, 1987/1981);
- As pessoas como agentes sociais transformadores: as pessoas não são idiotas culturais (GARFINKEL, 1967), elas têm capacidades para refletir, interpretar a realidade social, criar conhecimento e transformar suas estruturas, estabelecendo processos de diálogo intersubjetivo, o que lhes permite atuar sobre as estruturas sociais;
- Racionalidade comunicativa: esse pressuposto assume a idéia de que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação. A racionalidade comunicativa usa a linguagem como meio de diálogo e de entendimento (HABERMAS,

idib), ao contrário da racionalidade instrumental que usa a linguagem como meio para conseguir determinado fim;

- Sentido comum: o sentido subjetivo depende da experiência de vida e da consciência das pessoas e que normalmente se forma dentro do próprio contexto. Assim, para saber por que se produz uma ação há que levar em conta o sentido comum das pessoas;
- Sem hierarquia interpretativa: o investigador não pode outorga-se o papel de intérprete científico, uma vez que nessa metodologia se considera que os indivíduos e a sociedade têm capacidades para interpretar e compreender o mundo social. Daí que através de relatos e opiniões das pessoas participantes se interpretam com elas seus próprios contextos;
- Igual nível epistemológico: em continuidade com o pressuposto acima, neste a pessoa investigadora e a investigada se situam no mesmo nível, tanto no processo de investigação, como na interpretação das ações (HABERMAS, *ibid*);
- Conhecimento dialógico: o conhecimento baseado no sujeito busca o conhecimento desde os sujeitos, como estes interpretam e dão sentido á realidade; o conhecimento e a interpretação entre as pessoas e grupos, na perspectiva comunicativa se estabelecem a partir de pretensões e validade e não de poder.

Gómez et. al. (*ibid*) no explica que os princípios da Aprendizagem Dialógica, desenvolvidos por Flecha (1997) - que são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças - servem de base a essa metodologia comunicativo-crítica.

Iniciaremos a descrição dos instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa, apoiando-nos nesses pressupostos, ou seja, o de que o diálogo é transformador e por isso pode mudar os contextos desfavoráveis, além de considerar a interação como criação de conhecimento e competências compartilhadas. (GÓMEZ et. al., p. 45)

3.1.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa, pautados na metodologia comunicativa, baseiam-se numa união de técnicas quantitativas e qualitativas, as quais tentam assegurar, por um lado, o fato prioritário que a interpretação seja compartilhada com os participantes e

por outro, permitem caracterizar a importância social da participação e não-participação cultural. (CREA¹, 1994-1996).

Para estudar qualquer realidade é importante utilizar diversas técnicas para poder contribuir com diferentes perspectivas e enfoques à realidade que se quer conhecer e investigar. As informações qualitativas foram buscadas por meio do diálogo, nas entrevistas em profundidade com as crianças e adolescentes e nos diários de campo para, em seguida, se realizar os grupos de discussão comunicativos e as entrevistas em profundidade com os familiares.

A utilização de diferentes técnicas na análise dos dados permite validar a informação desde diferentes perspectivas para garantir mais credibilidade e rigorosidade à análise.

➤ *Técnicas aplicadas*

1) *As entrevistas em profundidade:*

Segundo elaborações feitas pelo CREA (1994-1996), as entrevistas em profundidade constituem uma técnica que permite conhecer quais são os significados que os participantes dão a uma determinada realidade, neste caso, à realidade da suas participações na Tertúlia. Estas interpretações se constroem a partir da relação dialógica entre o investigador/a e a pessoa participante.

Tais entrevistas foram realizadas nas próprias casas das crianças e adolescentes, participantes da Tertúlia durante o mês de maio de 2006. (ver roteiro de entrevistas e exemplo de uma transcrição em anexo).

Antes de iniciar as questões foi necessário um primeiro olhar, permitindo um espaço entre as cenas, espaço de reflexão, de suspensão, de pergunta que nos prepara para melhor compreender o que se dará a ver a seguir (SILVA, et al, 2005, p. 11)

A relação de proximidade e amorosidade entre participantes e pesquisadora, permitiu que a entrevista se desse num ambiente acolhedor. Procurava não apenas perguntar e ouvir, mas também prestar atenção aos detalhes que não eram ditos e dar a volta naquilo que realmente procurava compreender.

¹ Centro de Investigação em Teoria e Práticas Superadoras das Desigualdades. Barcelona\Espanha.

2) *Os grupos de discussão comunicativos:*

Nos grupos de discussão comunicativos cabe ao pesquisador/a e participantes estabelecerem uma atitude de dialogantes e ouvintes, onde refletem e discutem sobre uma situação concreta, argumentando sobre suas interpretações com a intenção de validá-las.

Segundo as elaborações feitas pelo CREA (ibid), as características principais dos grupos de discussão comunicativos são:

- Têm de estar formados por grupos naturais, para que a pessoa não seja submetida apenas à ação estratégica, ou seja, esses grupos devem ser formados por pessoas que já se conhecem, como, por exemplo, participar de alguma atividade determinada ou coincidir regularmente em algum espaço. Este grupo natural, previamente, tem de chegar a um consenso para a constituição e realização de um grupo comunicativo. Este fato ajuda a construir esta relação de igualdade desde o princípio entre as pessoas participantes e aquelas que são investigadoras;
- Têm de ocorrer nas situações comunicativas habituais do grupo: percorrer o espaço natural e cotidiano de encontro do grupo. Isso ajuda a criar um clima relaxado, descontraído e igualitário;
- Os/as pesquisadores/as têm de integrar-se ao grupo: o/a investigador/a é um participante a mais no grupo. Neste sentido, as funções do/da investigador/a são de dinamizador/a, facilitador/a do diálogo, além de tentar evitar que a conversação derive para temas que saiam dos objetivos estipulados;
- É uma interpretação pactuada da realidade.

O grupo de discussão com as crianças e adolescentes participantes da pesquisa aconteceu na segunda semana de janeiro de 2007. Com a permissão da direção da escola, pesquisadora e participantes se reuniram neste local para apresentação dos dados e discussão. Assistimos primeiramente ao vídeo onde mostra um dia de Tertúlia, depois conversamos a respeito de como tinham se sentido ao se verem no vídeo e o que queriam falar sobre a dinâmica da atividade a partir do que foi mostrado. Pretendeu-se, também, saber se as participantes levaram a dinâmica da atividade para outros lugares ou se ficou somente ali, naquele momento e local.

Iniciamos nossa conversa com as inscrições das falas e cada uma pode falar sobre o que pensou e o que viveu na Tertúlia, durante todo o ano de atividade.

Após essa conversa, a pesquisadora mostrou os dados analisados, para cada participante, perguntando se estavam de acordo, ouvindo e considerando as possíveis alterações. As participantes demonstraram-se satisfeitas com os itens analisados e com suas falas no trabalho, dizendo estarem de acordo com o escrito.

Estava prevista também a realização de um grupo de discussão com familiares, com o intuito de saber o que eles/as pensam com relação à participação de suas crianças e adolescentes na atividade. Esse grupo foi realizado na segunda quinzena do mês de outubro de 2006.

O contato com familiares para a realização desse grupo deu-se pessoalmente pela pesquisadora com a inserção no bairro, conversando com as mães, com o objetivo de explicar a metodologia utilizada e ouvir se aceitavam ou não participar da discussão. Cabe ressaltar que pesquisadora e mães já se conheciam através do envolvimento nas atividades e projetos desenvolvidos no bairro, existindo entre elas certa relação de cumplicidade.

A confirmação para a participação no grupo de discussão foi realizada por telefone, onde cada mãe expressou a data e o horário que melhor lhes agradariam. Acertadas essas primeiras decisões formou-se, então, no mês de novembro, o grupo de discussão com as mães de cada criança e adolescente. No total, participaram três mães. O local escolhido por elas foi a própria escola, com o argumento de ser este o local mais central entre as residências. A escola, mais uma vez nos cedeu o espaço de uma sala de aula para realizarmos nossa conversa, que durou aproximadamente uma hora.

3) Os diários de campo e as filmagens

Seguindo os pressupostos da metodologia de investigação comunicativo-crítica, ao descrever a utilização de qualquer tipo de técnica de coleta de informações, desde que se aplique a uma orientação comunicativa e não instrumental (GÓMEZ, et al, 2006, p. 78), optamos por utilizar os diários de campo e também as filmagens como técnicas. Nessa abordagem, as pessoas participam de sua elaboração, desde o princípio, até as conclusões e recomendações.

Dessa forma, o diário de campo ficou acessível às participantes. Nele constaram algumas observações, reflexões, interpretações e explicações próprias do que vivi durante a minha participação na atividade de Tertúlia durante esse primeiro semestre, além de anotações de falas das próprias participantes, que posteriormente foram analisadas junto delas e utilizadas como auxílio na interpretação dos dados da pesquisa.

Os diários eram utilizados dia-a-dia para registrar as inscrições das/os participantes, de maneira a priorizar as falas das pessoas em situação de marginalização. (ver anexo).

Seguindo a mesma elaboração acima citada, a técnica de filmagem foi utilizada para registrar os momentos da atividade, com toda a riqueza de detalhes que esta possibilita: destaques de parágrafos, inscrições nas falas, leitura silenciosa e no grupo, convívio e relação (amistosa ou não) entre as crianças e adolescentes etc. Todos esses registros servem para melhor orientar o observador-pesquisador na hora da análise dos dados, bem como dialogar com as participantes seus papéis na atividade.

A filmagem foi realizada por uma pessoa do grupo, que estava exercendo a função de apoio naquele momento da atividade. Com duração de mais ou menos meia hora, a filmagem procurou retratar os momentos da atividade da forma mais fiel possível, focando ora nas participantes que realizavam a leitura, ora nos destaques de falas e mesmo nas reações corriqueiras, como uma conversa entre uma participante e outra nos momentos de maior euforia. Durante a filmagem, para captar os detalhes da atividade, a pessoa responsável pela filmagem se preocupou em focalizar todos os ângulos, girando ao redor da mesa onde era realizada a atividade. A princípio, as participantes ficaram um pouco apreensivas com a presença da máquina de filmar, e quase não se manifestavam para realizar leituras ou fazer os destaques, mas logo se acostumaram com a idéia e começaram a participar da dinâmica, como de costume.

Descritas, sucintamente, as bases da metodologia comunicativo-crítica de pesquisa e as técnicas e os instrumentos de coleta de dados e de análise que foram utilizados, faremos em seguida algumas análises que serão expostas nos quadros e tabelas.

3.2. Contando e ouvindo sobre a formação da Tertúlia Literária Dialógica: uma breve aproximação com as participantes

A atividade de Tertúlia Literária Dialógica estava programada para ser realizada na biblioteca do futuro da EMEB Antônio Stella Moruzzi, São Carlos, SP, a partir de janeiro de 2006. A escolha por esse local se deu em virtude do estabelecimento de laços de confiança com algumas crianças e adolescentes do bairro devido a minha participação como voluntária na biblioteca tutorada, dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem², desenvolvido nessa escola.

² Projeto desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE- UFSCar), em parceria com o CREA (Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades), da Universidade de

Aqui algumas crianças e adolescentes vivenciaram a dinâmica da Tertúlia no espaço da biblioteca tutorada dessa escola e desde então vinham pedindo pela volta do projeto nesse local, isso me ajudou a fazer a escolha.

O respeito, o amor e a responsabilidade no trabalho que realizávamos juntos/as nessa escola entre, crianças, voluntários/as e eu, tornava-se a cada dia um *con- viver e não mais uma visita*, o que facilitou a interação com os sujeitos da pesquisa. Assim, entendia que o:

(...) conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do ‘fazer’ da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado e avaliado. O convívio não é, tampouco, oportunista; por vezes colocado inicialmente na pesquisa para gerar um clima de confiança e empatia necessário à coleta de dados. (SILVA , et al, 2005, p. 9)

Desse convívio para a concretização formal do processo foi necessário escrever um ofício contendo o pedido de permissão para a utilização do espaço da escola e um termo de compromisso assumido pela pesquisadora contendo os objetivos e as propostas da pesquisa, enviados posteriormente à Secretaria de Educação da cidade de São Carlos. O pedido envolvia a permissão para a utilização desse espaço já em janeiro, mês que corresponde ao período de férias das crianças dessa escola. (ver a cópia do pedido em anexo).

Vale ressaltar que para a realização dessa pesquisa de mestrado, intitulada: Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: articulação entre diferentes aprendizagens e âmbitos da vida, foi escrito um termo de compromisso encaminhado para a Comissão de Ética do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/ UFSCar, que faço parte), contendo objetivos e compromissos assumidos pela pesquisadora em relação a cada participante durante a realização da pesquisa, de forma aprovar (ou não) esse trabalho dentro do grupo.

Com os pedidos de aceite em mãos que viabilizavam a realização da pesquisa ocupando esse local da escola, o segundo passo foi sair em busca dos/as sujeitos participantes, inserindo-me no bairro, de maneira comunicativa. As palavras de Freire (2005) foram essenciais para essa inserção:

Barcelona\Espanha. Vem sendo desenvolvido no Brasil desde julho de 2003 e atende atualmente três escolas de periferia da cidade de São Carlos\SP e foi pensado a partir das inovações tecnológicas vividas na sociedade capitalista informacional. Nessa perspectiva visa a transformação social e cultural de um centro educativo e de seu entorno para conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas, baseando-se na aprendizagem dialógica, mediante uma educação participativa da comunidade, com o objetivo de ampliar e diversificar essas participações, intensificando as fontes de acesso ao conhecimento na escola. (Consultar “Comunidades de Aprendizagem: uma alternativa em busca da transformação da escola”, texto publicado no III Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Florianópolis, outubro de 2006).

(...) os investigadores necessitam obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-la se não se estabelece uma relação de sim-patia e confiança mútuas (ibid, p.120).

Esse momento de contato foi bastante significativo no processo da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que falava sobre a atividade para os/as sujeitos e seus familiares, via (re) nascer em cada um/a uma antiga vontade em participar da Tertúlia. E aos que não conheciam ficava a curiosidade ao lado da inquietação.

Explicamos que eles/as seriam participantes também de uma pesquisa de mestrado e para isso precisavam concordar ou não com as etapas que se seguiriam junto à atividade. Para isso foi elaborado um pedido por escrito para as famílias dessas crianças e adolescentes, explicando o projeto e pedindo a sua autorização, bem como um outro pedido para as próprias crianças, contendo os objetivos do projeto e os compromissos assumidos pelas pessoas envolvidas, além de combinar a data para o início da atividade naquele bairro.

Esse primeiro contato no bairro realizou-se na casa de seis crianças e adolescentes em virtude desse anterior contato com elas e por lembrar que algumas já tinham participado da atividade. Totalizamos nesse primeiro momento o contato e interesse pela participação com 12 pessoas, entre elas crianças e adolescentes, uma vez que o convite se estendeu a irmãos, irmãs, primos e primas da própria família, cabendo também convidar amigos/as e quem mais quisesse participar.

Iniciar a atividade de Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes na data de 18 de janeiro de 2006, com a presença de quatro adolescentes e sete crianças foi um importante momento de encontro assegurado pela relação de confiança já estabelecida anteriormente pela presença da pesquisadora no bairro, como voluntária em outro projeto.

Já no primeiro dia de atividade conversamos com a turma explicando o que é a TLD e em seguida lemos os seus princípios. Nessa primeira etapa da atividade, como forma de aproveitar o período de férias em que as crianças e adolescentes se encontravam, os encontros se realizaram duas vezes na semana, ficando combinado com o grupo que a partir de fevereiro a atividade aconteceria uma vez na semana, mantendo duas horas, como é o proposto na atividade de Tertúlia.

De início, combinamos com a direção da escola e com as participantes que a atividade aconteceria na biblioteca tutorada, porém em virtude das atividades de férias que estavam acontecendo nessa escola, o espaço da biblioteca do futuro esteve ocupado por outra atividade. E para que a atividade pudesse ser realizada já no mês de janeiro, como havíamos

combinado com os/as participantes, foi cedida uma das salas de aula até o término das atividades programadas para as férias.

Dessa forma, no período de 18/01/06 a 08/02/06, nos encontrávamos no horário das 13:30 às 15:30h, na quarta e sexta feira, em uma das salas de aula. Período esse correspondente ao anterior início do ano letivo das pessoas participantes.

Essa escolha se deu por parte dos/as próprios/as participantes, uma vez que estavam de férias e preferiram o horário da tarde porque assim, segundo elas/eles, poderiam “dormir mais um pouquinho na parte da manhã” e sobraria a parte da tarde para participarem.

O primeiro livro a ser lido na Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes foi “Odisséia”, adaptado por Ruth Rocha, leitura realizada no período de 20/01\06 a 08/02\06, totalizando seis encontros. (ver exemplo da atividade em diário de campo - anexo).

Terminada as atividades de férias a escola permitiu o uso do espaço da biblioteca do futuro, no período contrário ao horário de aula, ou seja, á noite, uma vez que esse espaço estava sendo utilizado como salas de alfabetização de crianças de seis anos. Porém a Tertúlia se deparava com as dificuldades impostas pelo sistema burocrático, que muitas vezes, inviabiliza o estabelecimento de projetos alternativos em favor das classes desprivilegiadas. Assim, a falta de funcionário no período da noite no local da biblioteca impossibilitava a realização da atividade.

Diante da necessidade da adequação das participantes ao período da escola foi necessário tentar estabelecer um horário durante a noite em uma das salas de aula. O pedido foi aceito, porém com uma restrição: formalizar outro pedido de autorização para familiares, além daquele assinado por eles no início da pesquisa, pedindo permissão para que suas crianças frequentassem a escola no período noturno, com o argumento por parte da direção, de que caso o Conselho Tutelar fosse visitar a escola e encontrasse crianças nesse horário poderia “causar problemas”.

Vivenciada essa burocracia nos primeiros momentos da Tertúlia surgiu, por parte da vice-diretora, a sugestão de realizar a Tertúlia Literária Dalógica aos sábados pela manhã, período em que a escola está aberta para outras atividades.

Em comum acordo entre todos/as, a partir do dia 04/03/06 a atividade passou a ser realizada aos sábados no horário das 10:00h às 12:00h, no refeitório da escola, com o argumento de que as carteiras das salas de aula já estavam arrumadas para as atividades que iniciariam na segunda feira e não poderiam ser “desordenadas”.

A dinâmica da atividade sempre esteve pautada na relação de condução e apoio, seguindo as regras estabelecidas na atividade de Tertúlia. Como moderadora da atividade, era responsável por anotar as inscrições, além de conduzir o bom andamento da dinâmica, na tentativa de manter o acesso e permanência de todos/as, como por exemplo, reforçar a importância do diálogo igualitário garantido pelas inscrições, a solidariedade com os que liam mais devagar, a igualdade nas diferenças, especialmente no que se refere às relações estabelecidas entre crianças e adolescentes. Tudo isso sempre procurando valorizar a leitura de pessoas que estavam em maior situação de exclusão.

O apoio no início se deu com o auxílio de uma pessoa do NIASE³, experiente na atividade de Tertúlia, auxiliando em minhas tarefas durante a atividade bem como nas conversas informais, fora do grupo, onde tirava dúvidas e melhor compreendia meu papel de condutora.

Nesse momento, o apoio tornava-se imprescindível na medida em que eu ia descobrindo novas formas de fazer diálogo igualitário na prática. A atividade precisava ser enquadrada por mim, entendendo que a relação de amizade que participantes estabeleciam comigo em nada podia interferir no bom andamento da atividade. Nessas conversas, o apoio tornou-se necessário para apontar elementos em determinados comportamentos que estivessem ajudando e/ou atrapalhando a realização do diálogo igualitário e conseqüentemente o andamento da atividade.

Aos poucos a dinâmica da Tertúlia se estabelecia. Foi preciso a leitura dos princípios da Aprendizagem Dialógica por várias vezes, até que as crianças e adolescentes sentissem esse espaço como o seu lugar de livre expressão e onde teriam o igual direito de expressarem suas diferenças.

Expliquei novamente algumas combinações da Tertúlia, a questão de levantar as mãos para perguntar e ou questionar, falei da importância em sermos solidários/as umas com as outras, pois teria uma criança que com certeza lerá mais rápido e a outra mais devagar e que isso não deverá ser motivo de risadas. (diário dia 20-01)

Com relação às escolhas dos livros, essas eram realizadas após a leitura dos resumos de cada livro pelas/os participantes. Esses resumos eram trazidos pela pesquisadora, entretanto não eram totalmente prontos, cada participante podia trazer suas sugestões para a incorporação na lista. A necessidade de acesso aos livros é fator fundamental na Tertúlia e

³ Três colegas do NIASE alternaram-se como apoio no decorrer da pesquisa, conforme suas disponibilidades de horário: Adriana Marcela Bogado (estudante de doutorado junto ao PPGCSO/UFSCar) esteve presente nos primeiros meses; Luciano Prates (estudante de Licenciatura em Letras/UFSCar) esteve nos meses subsequentes e Livia C. Benetton esteve nos meses finais.

priorizado na escolha, assim, se há dificuldade de encontrar algum exemplar esse é substituído por outro, até que o grupo encontre um número suficiente de livros para a realização da leitura de todos/as no grupo.

O segundo livro lido na Tertúlia foi “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. A leitura desse livro de literatura infanto-juvenil não suscitou muitos comentários ou destaques e as participantes disseram preferir os livros “mais grossos”, pois assim poderiam relacionar melhor com passagens e comentários da vida. (ver comentários sobre essa questão, no quadro 14, no capítulo 4).

Essa pesquisa foi importante para sinalizar a escassez de exemplares de literatura nacional e universal nas prateleiras das bibliotecas brasileiras, especialmente no que se refere às adaptações infanto-juvenis. Em dois momentos foi necessário contar com o apoio financeiro da FAPESP para a compra de livros que não estavam disponibilizados nas prateleiras: a “Odisséia”, escrita por Homero e adaptada por Ruth Rocha e “Histórias da Preta”, escrito por Heloisa Pires de Lima.

O fato de não encontrar exemplares de leituras suficientes para todo o grupo, atrapalhava o andamento da atividade e de modo que as participantes não ficassem sem leitura por mais de uma semana (período reservado a busca dos livros), houve a sugestão para que lessem “A revolução dos bichos” escrita por George Orweel, exemplar disponibilizado pelo NIASE. Essa sugestão foi aceita pelo grupo.

Além das questões burocráticas discutidas no início: abertura da escola para o projeto, a falta de exemplares para a realização da leitura, entre outras, agora nos deparávamos com mais uma pedra no meio do caminho, podendo atrapalhar o andamento da atividade: a falta e o atraso das participantes, diminuindo consideravelmente o tempo da atividade.

Dentro dos objetivos da Aprendizagem Dialógica, que propõem diálogo igualitário, foi ouvida cada criança e adolescente, suas angústias e propostas. Nessa conversa chegamos a um consenso: a redução de duas horas para uma hora e meia de participação na Tertúlia. E a partir do dia 18-03 a atividade passou a ter início às 10:30h.

Os pedidos para a leitura de livros de literatura africana aconteciam quase toda a semana, principalmente por parte de duas crianças negras participantes na atividade que relatavam sempre suas histórias de discriminação sofrida na escola, por parte do professorado e amigos de turma. A falta de livros de literatura nas prateleiras se agravava ainda mais quando o tema era esse, daí a necessidade de reforçar e apoiar o discurso dessas crianças com leituras referentes a esse tema. Por isso, diante desse argumento, a próxima aquisição foi a

compra do livro “Histórias da Preta”, com o dinheiro destinado a reserva técnica fornecida pela FAPESP, para iniciarmos uma discussão através de leituras e reflexões sobre a temática tão presente na vida daquelas crianças e adolescentes.

Com relação à dinâmica, cabe destacar que desde o primeiro dia de atividade, eu levava o diário de campo que servia para fazer as inscrições de cada participante, bem como instrumento na orientação de algumas reflexões a respeito das aprendizagens adquiridas na Tertúlia, como por exemplo, experiências e formas de melhorar a participação do todos/as.

Aos poucos, pesquisadora e participantes foram se “descobrimdo” na atividade e criando sentido nas relações, gostando cada vez mais de estar nesse espaço. Foi possível perceber nas atitudes de crianças e adolescentes, que chegavam mais cedo para “arrumar” a sala, que o espaço reservado para a atividade deixava de ser passeio e tornava-se, dia-após-dia o lugar onde sentiam que podiam **estar**, ao mesmo tempo, falando de suas vidas e discutindo literatura.

Nesse período de coleta foram lidos 3 livros: “Odisséia”, de Homero, “A Revolução dos Bichos”, de George Orweel, “Histórias da Preta”, de Heloisa Pires de Lima, e no momento estão lendo “O pequeno Príncipe, de Antoine De Saint Exupéry.

Cabe destacar que as gravações previstas na proposta de pesquisa iniciaram-se após um mês de atividade, tempo necessário para que se estabelecesse uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes e para que as participantes pudessem se sentir à vontade em falar da própria vida num ambiente coletivo.

3.3. As crianças, adolescentes e jovens participantes da pesquisa

Serão apresentadas, a partir de agora, as crianças que tiveram participação na atividade, mas que por diferentes motivos nela não se fixaram. Algumas por motivos pessoais, como por exemplo, as adolescentes que deixaram de freqüentá-la em virtude da aula de dança que fazem. Essas adolescentes disseram que estava “ficando muito puxado”. Outras participantes deixaram de ir por causa do irmão mais velho e/ou mais novo que também deixou a atividade. Outras, ainda, foram e pensaram ser uma atividade de “reforçar” a leitura e por conta disso deixaram de ir, porque segundo elas “*estavam bem na leitura*”. As demais participantes foram conhecer a atividade e deixaram de freqüentá-la por motivos não declarados. Foram 18 crianças e adolescentes, 10 meninas e 8 meninos, que freqüentaram alguns encontros e não permaneceram até o final. São elas:

- Marcos: menino, criança de nove anos, está na terceira série na escola que cedeu lugar espaço para a realização da pesquisa e mora nesse mesmo quarteirão. Freqüenta a biblioteca tutorada desde o início, o que permitiu a construção de uma relação de amizade entre pesquisadora e criança, que posteriormente pode fazer-lhe o convite para participar da Tertúlia. Veio no primeiro dia da atividade, e no momento em que fazíamos a escolha do livro, demonstrou interesse pela leitura de “O Mundo Perdido”, argumentando seu interesse por animais. Na dinâmica da atividade, as escolhas não são realizadas por votação, mas sim por consenso, vencendo o melhor argumento, o que veio acarretar na escolha da leitura de Odisséia. A escolha desse livro desagradou Marcos, que decidiu não participar mais.

Após esse incidente, muitas conversas e novos convites foram feitos na biblioteca, pela pesquisadora e pelas demais crianças, o que trouxe Marcos de volta para a atividade, na data de 01/04/06. No começo foi um pouco difícil a condução da Tertúlia em virtude de muitos conflitos que envolviam a sua participação com relação às outras crianças e adolescentes. Depois dessas idas e vindas na atividade, ele demonstrou ter compreendido alguns princípios e começou a freqüentar regularmente a atividade, trazendo com ele seu amigo Valter.

No início da atividade, apresentou-se ao grupo numa postura de líder, porém ao perceber que não poderia agir dessa maneira nesse ambiente, já que existe um entendimento entre participantes da atividade de que o diálogo deve ser igualitário, Marcos passou a incorporar esses princípios, e durante o tempo em que freqüentou a Tertúlia demonstrou uma expressiva participação na atividade, contribuindo com destaques e sugestões;

- Valter: menino, criança com oito anos, está na terceira série, na mesma sala de Marcos, que o convidou para participar da atividade. No seu primeiro dia na atividade declarou que viera pelo fato de sua professora insistir com eles (seus alunos) para lerem pelo menos 1 hora por dia. Foi pela primeira vez no dia 01/04/06 e na segunda vez levou seu amigo Willian para conhecer a atividade. Em virtude dos inúmeros feriados que aconteceram durante esse mês, Valter parece ter esquecido da atividade, e partir de então deixou de freqüenta-la. Em uma conversa com Marcos, houve um pedido para que lhe avisasse do novo horário da Tertúlia. No dia 27-05, ele vem na atividade em companhia de seu amigo Willian para devolver o livro que estava com ele e dizer que não participaria mais, com o argumento de que não queria mais;

- Willian: menino, criança de nove anos, estuda nessa escola na classe de Marcos e Valter. Conheceu a TLD através de Valter, que é seu vizinho e o convidou, segundo ele, “*para ir a uma atividade de leitura, que acontece aos sábados pela manhã*”. Após ter conhecido a atividade passou a freqüentar por mais alguns meses e logo depois parou;
- Suelen: adolescente de 14 anos e estudante da oitava série. Freqüentou a Tertúlia apenas três vezes, no início da atividade. Deixou de freqüentar por conta de sua participação em um projeto de dança, disse que não dava conta das duas coisas;
- Stéfani; irmã de Suelen e de Daiane, adolescente com 13 anos, estudante da sétima série. Ela foi apenas três vezes, no início da atividade e logo depois deixou de freqüentar a TLD pelo mesmo motivo de sua irmã Suelen, acima descrito;
- Daiane: irmã mais nova de Suelen e Stéfanni. Esta garota tem 12 anos de idade e é estudante da sexta série, freqüentava a atividade juntamente com suas irmãs e deixou de freqüentar na mesma época e pelo mesmo motivo;
- Talita; adolescente de 16 anos de idade, estudante no primeiro colegial de uma escola pública, na cidade de São Carlos. Participava das atividades da biblioteca tutorada dessa escola e conheceu a Tertúlia na primeira vez em que foi realizada nesse local. A convite da pesquisadora começou a participar da atividade de Tertúlia, porém, foi apenas três vezes, acompanhada de suas amigas Stéfani, Suelen e Daiane e pelo mesmo motivo citado pelas irmãs acima, deixou a atividade, pois fazem as aulas de dança no mesmo horário em que acontece a atividade de TLD;
- Leandro; criança de 11 anos, estudante na quinta série, como ex-aluno dessa escola, também freqüentava a biblioteca tutorada do Moruzzi. À convite da pesquisadora foi conhecer a atividade, porém, não quis participar;
- Jéssica: irmã de Leandro, estudante da 2ª série dessa escola, está com 9 anos de idade. O convite a seu irmão para participar da atividade foi estendido a ela, a pedido de sua mãe, alegando que esta criança estava com dificuldade em leitura. Foi nos dois primeiros dias de atividade e depois deixou de freqüentar porque não quis ir sem o irmão;

- Jéssica: criança com 11 anos, estudante da quinta série, veio para a atividade em fevereiro a convite de suas primas Isis e Íris, porém ficou mais ou menos por um mês e deixou de freqüentar no momento em que entendeu a TLD como uma atividade que melhorava, entre outras coisas, a leitura. Diante disso alegou que quem precisava aprender a ler melhor era o seu irmão Everton, pois ela já estava “boa na leitura”, assim, deixou de participar;
- Everton: criança com 10 anos e estudante da terceira série, começou a freqüentar a atividade junto de sua irmã Jéssica e depois decidiu parar de ir por conta de desistência de sua irmã, dizendo não querer ir sozinho;
- Èrik: esse garoto de 11 anos de idade, estuda na quarta série dessa escola. Participante das atividades da biblioteca tutorada foi conhecer a atividade de Tertúlia, juntamente com seu primo Jhonatan. Depois dos dois primeiros dias de atividade, decidiu não participar mais;
- Jhonatan: primo de Erik estuda na mesma série que ele e também tem 11 anos. Participou da atividade apenas dois dias e não foi mais;
- Andressa: estudante da pré-escola, essa criança com seis anos de idade é prima de Minerva e Deméter, foi apenas no dia em que assistimos ao filme: “A revolução dos Bichos”, disse que gostaria de participar, porém mora muito longe da escola, o que inviabiliza a sua participação;
- Amanda: é uma criança da quarta série dessa escola, com 10 anos de idade, foi apenas uma vez, porque disse participar de outra atividade no mesmo horário;
- Milena: criança com 11 anos de idade, estudante da 4ª série dessa escola, e participante assídua da atividade de biblioteca tutorada. A convite dos amigos e da pesquisadora foi apenas uma vez, ao chegar ao local da TLD, trouxe com várias atividades escolares, alegando ter pensado que era uma “atividade de escrever”. Explicamos que era uma atividade de leitura e ela não se interessou, indo embora;

- Cristhofer: a convite de um amigo foi conhecer a atividade, porém foi apenas mais umas duas vezes e não se interessou;
- Moacir: criança com 9 anos de idade e estudante da terceira série dessa escola, foi apenas duas vezes: uma bem no início, e na outra vez foi assistir ao filme: Revolução dos Bichos.

Essas foram as crianças que passaram pela atividade e contribuíram para a formação da primeira Tertúlia Literária Dialógica na cidade de São Carlos. A seguir será feita uma caracterização mais detalhada das 5 crianças e adolescentes que foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa, com base nos encontros da TLD. Após alguns encontros, elas foram as que permaneceram na atividade quando, então, lhes foi feito o convite. Outras crianças ingressaram posteriormente na atividade, mas não compuseram a investigação.

Todas são do sexo feminino, com idade entre 10 a 17 anos e estudantes de escolas públicas da cidade de São Carlos. Foram elas que responderam ao questionário elaborado pela pesquisadora, que teve como objetivo ouvir o que cada uma tinha para dizer com relação às suas participações nessa atividade. Cabe ainda lembrar que no caso das cinco participantes, todas apresentaram o termo de autorização de seus familiares para que os dados pudessem ser utilizados nessa pesquisa.

São moradoras na cidade de São Carlos, no mesmo bairro e morando bem perto umas das outras, algumas estudam na mesma classe e estabelecem relação de amizade fora da escola, também. Das cinco participantes, há duas duplas de irmãs (Minerva e Deméter, com idades de 10 e 12 anos respectivamente, e Íris e Isis, com 11 anos e 14 anos). Somente Afrodite, com 17 anos, aparece nesse contexto como integrante independente de familiar presente na atividade, porém apresenta relação de amizade bem consolidada com Isis.

Apresentam em comum o fato de morarem no mesmo bairro e de terem conhecido a atividade de TLD da mesma forma, ou seja, participando da atividade de biblioteca tutorada da escola em seu próprio bairro, dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem.

Cada participante será apresentada a seguir individualmente e identificadas por nomes fictícios, de modo a preservar suas identidades, para posteriormente se comparar suas participações na atividade bem como seus relatos e análises sobre as aprendizagens e conhecimentos construídos nesse espaço. Lembrando que todas são do sexo feminino, destacamos que os nomes fictícios referem-se a deusas da mitologia grega, escolha feita em

comum acordo entre pesquisadora e participantes. Escolhemos esses nomes em virtude da leitura do livro “Odisséia”, lido no início da atividade e muito apreciado por todas.

Em seguida do nome será utilizado uma letra para identificar quando se trata de criança ou adolescente (**c** para criança e **a** para adolescente – utilizando-se o recorte de idade feito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente): Íris, Isis, Minerva, Deméter e Afrodite são as crianças e adolescentes que contribuíram para a construção e formação da primeira Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes, no Brasil.

São elas:

➤ Íris c.⁴

Com suas fitas e lacinhos coloridos no cabelo, essa menina, criança tímida e de pouca conversa, de 11 anos, é estudante da quarta série em uma escola municipal da cidade de São Carlos. Mesmo com muita dificuldade na leitura, essa garota consegue ser perseverante nessa tarefa, uma vez que reconhece a importância da atividade escolar.

Sua rotina e dia-a-dia, segundo ela é “normal, acordo vou pra escola, chego e fico na minha tia Carmem, depois eu venho na minha casa, eu faço a lição lá, só quando eu não sei a lição é que faço em casa.”.

As brincadeiras fazem parte de sua vida, porém não com tanta frequência; gosta muito de brincar aos sábados e domingos, já que durante a semana não tem tempo para esse tipo de diversão, uma vez que prefere se dedicar exclusivamente às tarefas escolares. E mesmo em suas brincadeiras prefere estar com os primos e amigos mais próximos, “eu brinco só de fim de semana, eu não saio para rua, não gosto”.

Assegurada pelo companheirismo e dedicação da mãe, sempre bastante presente em sua vida, acompanhando-a nas atividades, levando-a para a escola, ao balé, à Tertúlia..., enfim lado a lado e bem de perto, sabe que é com ela que pode contar na hora das suas dificuldades escolares. Recebe em casa ajuda e apoio da mãe, que também divide essa tarefa com o pai.

Conheceu a atividade de Tertúlia Literária Dialógica através de sua participação na biblioteca tutorada dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem, que se realiza semanalmente na escola em que estuda. Através da participação de sua irmã mais velha na

⁴ Na mitologia grega Íris é a mensageira dos deuses, e, em particular de Zeus e de Hera. É a correspondente feminina de Hermes e, como ele, é leve, alada e veloz. Simboliza o arco-íris, e de modo mais geral, a ligação entre o céu e a terra, entre os deuses e os homens. (referência: dicionário de mitologia Chevalier e Gheerbrant, 1998).

primeira Tertúlia que ocorreu nessa escola no ano de 2005, “descobriu” a atividade, mesmo ainda não tendo dela participado.

Considerada por ela mesma como uma leitora com um pouco mais de dificuldade que as outras, e ainda atarefada pelos afazeres escolares, diz que poderia ler de três a cinco páginas por semana, e essa foi estabelecida combinação com o grupo. Como participante dessa atividade reconhece suas dificuldades, porém não limitações de aprendizagem. No ambiente de amizade e respeito construído entre todos/as os /as membros do grupo foi possível chegar a um consenso sobre o número de páginas a serem lidas na semana, o que possibilitou melhor aproveitamento da atividade por ela.

➤ Isis a.:⁵

Como participante da biblioteca tutorada, dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem, desde seu começo, essa adolescente de 14 anos teve a oportunidade de vivenciar a atividade pela primeira vez junto com um grupo de amigas/os que também participavam da biblioteca e quiseram conhecer a TLD. Os encontros aconteciam no horário de funcionamento da biblioteca, durante uma hora na semana. O primeiro livro a ser lido foi “Os miseráveis” de Vitor Hugo, que permitiu discussão sobre temas como a revolução francesa, pobreza e desigualdades, discutidos dentro de um contexto vivido por elas mesmas.

Isis assume no dia-a-dia algumas tarefas de casa, como forma de auxiliar sua mãe que trabalha fora. No que se refere ao seu comportamento na escola, ela conta que não apresenta profundo interesse em leituras e completa dizendo que *só lê quando os professores pedem*, porém, confessa que ultimamente, depois de sua inserção na atividade de tertúlia “eu to gostando mais de ler”.

➤ Minerva c.:⁶

Estudante da quarta série e com 10 anos de idade, era a participante mais nova dessa pesquisa. Através de sua frequência na atividade de biblioteca tutorada, que acontece na mesma escola em que estuda, foi possível ampliar a aproximação com Minerva e convidá-la para participar da formação dessa TLD e posteriormente para fazer parte dessa pesquisa.

⁵ Deusa egípcia da Medicina, do casamento e da cultura do trigo.

⁶ Na mitologia Minerva é conhecida como a deusa da sabedoria

Disposta a não concordar com tudo o que vê e sente no seu dia-a-dia, usa de argumento, questionamento, indignação com as injustiças e muito certa do quanto ainda precisa aprender e, com muita vontade em mudar o que não está bom, ela desabafa e diz estar:

(...) magoada com a sua turma, porque sempre ela e a Íris é quem faziam todos os trabalhos de escola, porém a sua professora, segundo ela, não reconhecia esse esforço. Disse ainda que a professora deu um trabalho sobre queimadas para fazerem em casa, e a classe toda disse que ia pesquisar na internet, porém nem ela nem Íris ficaram satisfeitas com isso, porque não acha justo “apertar uma tecla e o trabalho já sair pronto”. Por isso, resolveu fazer o trabalho com a Íris e pesquisarem num livro, acreditam que assim aprenderão mais. (diário de campo-dia 02/05/06)

Com todo esse ânimo, conta como é seu dia-a-dia:

Minha rotina é acordar todo o dia às seis horas da manhã, ir pra escola, voltar meio-dia da escola, chego e almoço, quando estou com fome, faço a minha lição cedo, pra depois brincar ou assistir um filme. De tarde, uma coisa que também eu gosto é de ficar em casa mesmo, tem vez que eu começo e ler um livro e no outro dia não gosto mais de ler esse livro e começo e ler outro livro, rsrs.

Com dificuldades na escola, Minerva não rejeita a colaboração e a ajuda de outras pessoas, o que aumenta seu contato e simpatia entre colegas da turma. Entende o quanto essa questão da solidariedade é importante e procura no seu dia-a-dia repassar isso aos outros colegas

Na lição de casa eu tenho bastante dificuldade em português, naquelas coisas de paroxítona, oxítona, essas coisas e, na leitura, às vezes eu erro, tem vez que eu erro um pouco (...) de matemática, na classe em português eu busco mais a ajuda da professora ou de alguns colegas que já aprenderam.

Quando a lição é feita em casa, recebe a ajuda da mãe, basicamente, uma vez que a irmã mais velha, Deméter, que também participa da atividade de TLD, estuda em período contrário e quando ela chega da escola, Minerva já terminou suas tarefas.

Conheceu a atividade de TLD através de sua irmã Deméter, que participou daquela primeira Tertúlia na biblioteca. De tanto a sua irmã comentar que era legal, segundo ela, acabou indo no dia em que teve uma apresentação no shopping, sobre a atividade. Neste dia, estava-se comemorando o aniversário de dois anos da primeira TLD no Brasil, a que acontece na UATI. A partir desse dia, disse que iria se “inscrever” para participar da atividade.

Eu gostei de ir, no primeiro dia que eu fui a gente produziu um texto, teve gente que não pode ir, a Ana, a irmã dela foi, foi muito legal no shopping,

estar com as pessoas que já estão acostumadas, dentro de uma hora e meia aprender um ponto, dois pontos do que a gente já sabe (...)

➤ Deméter⁷ c.:

Sempre acompanhada de Minerva, sua irmã mais nova, Deméter frequentou a atividade desde o dia 18/01/06, ou seja, a partir do segundo dia. “Amiga de todos, amiga de muitos”, essa foi a definição usada por Deméter para mostrar como se vê diante dos outros. Muito alegre e bem sincera, como ela mesma prefere dizer, essa garota de 11 anos, estudante da 5ª série em uma escola estadual da cidade de São Carlos, sinaliza:

eu gosto de brincar, alegria pra mim é a primeira, ajudo a minha mãe, empurrada, mas ajudo, rsrs. O que eu menos gosto de fazer... ai ai,(suspiro) é quando a minha mãe me acorda de manhã, aí eu odeio acordar de manhã....rsrsrs e fazer serviço, mas o resto é bem animado , eu sou bem animada, não sou tímida e se alguma pessoa me pergunta uma coisa e eu não gosto de responder eu falo na cara e se alguém fica bravo comigo sem eu ter feito nada eu também deixo de lado, esqueço sou amiga de todos, amiga de muitos e se não quiser que vá arranjar outro, rsrs, só isso.

A lição de casa faz parte desse dia-a-dia e sempre muito rígida com seus afazeres escolares, diz que é necessário fazer toda a lição, mesmo porque se não fizer “*não ganho nota*” e quando tem alguma dificuldade pede ajuda para sua mãe, principalmente quando o assunto é sobre a disciplina de matemática.

Sobre a TLD afirma:

Eu fiquei sabendo quando eu fazia a biblioteca, eu ia lá e as meninas ficavam falando e eu quis saber o que era. Até vocês me convidarem para ir ao shopping, ai eu fiquei sabendo o que era a Tertúlia. Eu fui, foi bem legal, gostei. Depois você falou que tinha um trabalho de escola pra fazer em Tertúlia, muito legal.

⁷ Deusa da fertilidade, deusa maternal da terra, Terra-Mãe, cujo culto remonta à mais remota Antigüidade, e se reveste dos maiores mistérios, Deméter ocupa o centro dos mistérios de Elêusis, que celebram o eterno recomeçar, o ciclo das mortes e dos renascimentos, no sentido, provável, de uma espiritualização progressiva da matéria. Deméter simboliza a passagem da natureza à cultura, do selvagem ao civilizado. (Chevalier e Gheerbrant, 1998)

➤ Afrodite⁸ a.:

Afrodite é uma adolescente de 17 anos e estudante do terceiro colegial de uma escola pública na cidade de São Carlos. Com relação a sua rotina diz que

Eu moro com a minha mãe, meu padrasto, minha irmã e meu sobrinho. Eu vou pra escola de manhã, volto, fico em casa um pouquinho e depois volto para a escola. Dependendo do dia eu venho aqui na biblioteca, ou fico em casa, lendo ou vendo TV.

Desde que o projeto Comunidades de Aprendizagem foi implantado em uma escola periférica da mesma cidade, essa adolescente começou a se envolver nas atividades oferecidas pelo projeto e como voluntária começou a frequentar a biblioteca tutorada desde o seu início em 2004. Dentro desse espaço da biblioteca, passou a conviver com inúmeras pessoas, desde os menores até alfabetização de adultos, que vinham para esse espaço com a intenção de aprofundar seus conhecimentos e tirar as dúvidas da lição de escola. Com relação às atividades escolares, ela diz que faz sozinha e às vezes leva suas dúvidas e dificuldades para ser ajudada pelo pessoal da biblioteca tutorada, referindo-se os/as voluntários/as.

Essa adolescente foi pouco a pouco “dominando” e conhecendo cada canto da biblioteca e cada criança, o que começou a facilitar o trabalho nesse espaço, realizado antes apenas por pessoas da Universidade. Agora as pessoas voluntárias no projeto contavam com o apoio dela, pessoa do próprio bairro como referência para auxiliar as crianças e adultos em suas atividades.

Nos primeiros dias como voluntária na biblioteca tutorada, Afrodite queria resolver os possíveis conflitos surgidos, a seu modo, o que muitas vezes não era considerado o mais apropriado: gritos, brigas e muito pouco diálogo, uma vez que tinha essa liberdade com os participantes, já que todos eram moradores do próprio bairro e alguns da mesma rua. Foram necessárias muitas conversas para que ela entendesse o quanto seu trabalho ali naquele espaço era importante e o quanto fazia sentido para as outras crianças e adolescentes ver uma pessoa que já não era mais pertencente àquela escola voltar e, de certa forma, retribuir o que um dia havia conseguido ali. Ela não estudava mais naquela escola, porém ainda pertencia àquela comunidade e por conseqüência àquela escola e com aquelas pessoas.

⁸ Deusa grega da beleza e do amor, a quem os romanos chamavam de Vênus. Deusa da mais sedutora beleza, cujo culto, de origem asiática, é celebrado em numerosos santuários da Grécia, principalmente na ilha de Citera. Filha do sêmen de Urano (o Céu) derramado no mar, após a castração do Céu por seu filho Cronos (dai a lenda do nascimento de Afrodite, que surge da espuma do mar) (Chevalier e Gheerbrant, 1998)

Com o passar do tempo, Afrodite foi criando uma relação de confiança com a direção da escola, com as professoras, com as crianças, até que em determinado momento pediu para ajudar na sala de alfabetização de adultos. Com a permissão da professora dessa sala, Afrodite renovava o sentido de sua vida e a cada dia se engajava nas atividades oferecidas pela escola.

À convite da professora, começou a participar da atividade de Tertúlia Literária Dialógica que acontecia uma vez nessa sala com a participação dos alfabetizados adultos e da professora.

(...) uma professora aqui da noite que dava aula pros adultos me chamou para participar da tertúlia dos adultos com ela, aí eu comecei a participar da tertúlia dos adultos e aí eu conheci a atividade de tertúlia. (Afrodite dia 19-07-06).

Afrodite continuava com o trabalho voluntário na biblioteca, auxiliando crianças e adultos nas atividades de leitura e de escrita. A partir daí, veio conhecer pela primeira vez a Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes, que aconteceu nesse espaço por aproximadamente dois meses. Vendo algumas diferenças com relação a essa Tertúlia e a Tertúlia dos adultos, ela declara

Ah, era legal, mas eu vejo que eles não respeitavam os princípios da Tertúlia naquela época, eu lembro, porque tinha muita criança. Que nem, um tava lendo, dois estavam conversando, um lia errado e o outro dava risada, até aprender os princípios.... (Afrodite)

Desde o fim dessa atividade no espaço da biblioteca, essa adolescente bem como as demais crianças que freqüentam a atividade apresentou certo interesse pela sua continuidade. Foi assim que em janeiro de 2006 com a formação de um grupo de crianças e adolescentes na escola do bairro e a presença da pesquisadora participante, deu-se a volta da Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes.

Trazendo consigo diversas aprendizagens adquiridas da experiência de Tertúlia com os adultos, Afrodite pode, desde o início, ensinar e aprender muitas coisas com o grupo. Conhecimentos no que diz respeito ao seu comportamento e às suas aprendizagens instrumentais.

Declarando-se uma leitora assídua, gosta de tudo o que lê, porém reconhece que algumas leituras lhe chamam mais atenção que outras.

Essas cinco meninas foram as pessoas que participaram da atividade de Tertúlia e da de pesquisa, ajudando a compreender os processos que investigávamos.

Conforme mencionado, a atuação dos/as participantes neste tipo de pesquisa abarca, inclusive o envolvimento no processo de análise dos dados. A seguir, descrevemos brevemente como esse processo foi realizado.

3.4 Análise comparativa dos dados

A análise comparativa dos dados foi feita no decorrer do trabalho de campo. Durante a coleta, realizávamos análises constantes das conversas e situações vividas na Tertúlia.

Foi necessário realizar algumas entrevistas em profundidade com as participantes da Tertúlia, de forma a ouvir o que elas tinham a dizer com relação às suas participações, tentando complementar os dados da pesquisa e também, no sentido de confrontar as interpretações. As questões que orientaram as entrevistas se deram no sentido de entender o que elas já sabiam e o que aprenderam na atividade, bem como as relações desenvolvidas com familiares.

Para analisar as entrevistas, foram realizadas transcrições de cada uma e posteriormente elaboramos sumário individual, de forma a apresentar cada sujeito seguindo a temática da pesquisa: relações das aprendizagens construídas na tertúlia para outros âmbitos da vida. Cabe destacar que para a realização desses sumários individuais buscamos priorizar as entrevistas individuais, não deixando de lado os aspectos que apareciam nas observações advindas dos diários de campo. Por fim, foi feito um quadro comparativo entre os/as sujeitos constando alguns itens possíveis de análise.

A realização do grupo de discussão com familiares foi gravada e, após a transcrição desse material, foi possível levantar algumas questões que foram colocadas na forma de quadro e com alguns itens possíveis de análise. Esse quadro foi devolvido às famílias, de forma individual, para que juntamente com a pesquisadora fosse elaborado um novo quadro a partir de suas visões. Cabe destacar que a função das entrevistas em profundidade, realizada com familiares, foi no sentido de buscar em suas falas o entendimento que elas tiveram no que diz respeito à participação de suas crianças e adolescentes na atividade, ou seja, suas aprendizagens nesse espaço, o que elas levavam para casa e o que traziam de outros espaços que enriquecia e formava o grupo. Além disso, nos dispomos como grupo, a ouvir sugestões para o melhor andamento da atividade.

No próximo capítulo encontraremos a apresentação dos dados da pesquisa, seguida de suas análises, em seguida desenvolveremos uma primeira aproximação entre crianças, adolescentes e familiares. E, finalmente, algumas dificuldades encontradas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO 4

PROCESSOS EDUCATIVOS ESTABELECIDOS NA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pensar na literatura...são inúmeros caminhos que vão se oferecendo sem limite, um mundo infinitamente aberto para todas as possibilidades, sem fronteiras.

Ana Maria Machado

Porque assim cada um pode expressar o que acha, duas pessoas podem destacar o mesmo parágrafo, mas podem ver nele o sentido diferente, entendeu, eu acho legal, porque assim cada um pode expressar o seu pensamento de forma diferente mesmo com os mesmos parágrafos, eu acho bem interessante isso , eu acho que dá pra aprender mais com isso.

Afrodite a. (participante, 17 anos).

Apresentadas, no capítulo anterior, a metodologia de pesquisa, a constituição dos encontros de Tertúlia Literária Dialógica e as meninas participantes da pesquisa, no presente capítulo, dedicar-nos-emos à apresentação de dados e análises a respeito de como *Minerva c.*, *Deméter c.*, *Íris c.*, *Isis a.* e *Afrodite a.*, perceberam os processos educativos estabelecidos na atividade. Também buscaremos identificar os entrelaçamentos de suas histórias pessoais com as histórias lidas e a dinâmica vivida.

Em consonância com o tipo de análise implicado na metodologia de pesquisa adotada, os dados foram organizados em quadros que destacam elementos transformadores¹ presentes na atividade e elementos que se apresentaram como obstáculos para a realização do desejado. Há ainda a sistematização de propostas que as participantes da pesquisa fazem para a superação dos obstáculos e para a melhoria da atividade.

O capítulo está organizado em dois itens, para favorecer a compreensão das análises. No item 4.1. indicamos a visão das crianças e adolescentes sobre sua participação na atividade

¹ Entende-se por esse termo, aquilo que aproxima a pessoa de realizar, nessa sociedade, o que elas desejam e sonham, por exemplo, aproximar as pessoas de uma escola mais democrática.

de TLD, buscando entender as conexões de suas aprendizagens no ambiente de Tertúlia e fora dele, além de suas análises e argumentações. No item 4.2 foram feitas algumas observações no que diz respeito às dificuldades e aprendizagens da pesquisadora na atividade, voltando o olhar para o papel desenvolvido como participante e condutora de uma TLD entre crianças e adolescentes.

Vale destacar que a divisão por temas e categorias foi pensada como forma de melhor analisar cada dado. Porém, como se tratam de relações humanas, um mesmo tema destaca-se em diferentes categorias de análise.

4.1. A visão das crianças.

A partir das observações comunicativas, registradas em diário de campo, das entrevistas em profundidade e dos grupos de discussão comunicativos, foi possível extrair as temáticas em torno das quais foram organizadas a apresentação e a análise da atividade e dos processos educativos nela e por ela suscitados. Submetidos à discussão, os temas e análises foram consensuados entre pesquisadora e participantes.

Os temas que emergiram nas análises foram: *1) motivos que as levaram a participar da atividade; 2) as condições físicas e materiais do desenvolvimento da atividade; 3) apoio familiar para a participação; 4) como avaliam a atividade de TLD; 5) os processos educativos a partir da dinâmica e dos princípios da TLD; 6) entrelaçamento de suas histórias de vida com as leituras; 7) entrelaçamento das leituras com suas vidas; 8) sonhos sobre a TLD; 9) propostas de melhoria da atividade.*

4.1.1. Motivos que levaram a participar da Tertúlia Literária Dialógica.

Todas as crianças e adolescentes apresentavam em comum o fato de participarem da biblioteca tutorada, dentro do Projeto Comunidades de Aprendizagem, o que fez com que entrassem em contato pela primeira vez com a atividade de TLD – como se pode ver no quadro abaixo.

O fato de se fixarem na atividade e continuarem dela participando era pessoal e específico. No entanto, o que não podemos deixar de comentar é que tinham em comum o fato de quererem aprender um pouco mais do que já sabiam.

Quadro 1: Motivos que trouxeram as participantes para aTLD.

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Participação em outros projetos</p> <p>Íris c.: conheceu a atividade de Tertúlia por meio de sua participação no projeto Comunidades de Aprendizagem e quis participar já que :“tô com dificuldade na hora de ler e quero melhorar”.</p> <p>Isis a.: teve a oportunidade de conhecer a atividade pela primeira vez com um grupo de crianças e adolescentes, dentro do projeto Comunidades de Aprendizagem.</p> <p>Minerva c.: recebeu convite da pesquisadora para participar da atividade, se conheciam desde sua participação na biblioteca tutorada.</p> <p>Deméter c.: já participante da biblioteca tutorada, uma vez participou da Tertúlia no shopping, gostou e quis frequentar essa.</p>	<p>1.Experiência em outros projetos</p> <p>Afrodite a.: “teve gente que parou a Tertúlia porque falou que todo mundo dava risada porque lia errado, é isso aí”.</p>

Vale ainda destacar, do Quadro 1, o fator que pode ser obstáculo à participação na TLD indicado por Afrodite a.. A experiência de Afrodite a. na participação da Tertúlia com os adultos foi um dos motivos que a levou a frequentar a Tertúlia das crianças e adolescentes (fator transformador), mas ela lembra a necessidade de se garantir o espaço para os adultos realizarem a Tertúlia, já que com as crianças eles se sentiam um pouco inseguros e desrespeitados pelos risos e conversas paralelas.

4.1.2. As condições físicas e materiais do desenvolvimento da atividade

A abertura da escola para a realização da atividade foi considerada pelas participantes como um fator positivo, por se ter um local no próprio bairro. Por outro lado, pudemos constatar pelas falas das participantes que a instabilidade de local e horário, ocorridos em alguns momentos da atividade, poderia inviabilizar a participação de pessoas – esse fator aparece como um dos elementos a se cuidar na TLD em diversos artigos de autoria dos membros do NIASE. No caso de crianças e adolescentes, essa instabilidade poderia causar problemas maiores, uma vez que a maioria depende de seus pais para levá-las e buscá-las na atividade, o que exige uma combinação certa e estável entre as pessoas do grupo.

Quadro 2: As condições materiais para o desenvolvimento da atividade daTLD.

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Local da atividade: abertura da escola</p> <p>Íris c. Acha fundamental a escola ter cedido</p>	<p>1- Instabilidade de local e horário</p> <p>Íris c. “(...) um dia a gente vai ao refeitório, outro dia a gente vai à sala de aula, escolher um lugar</p>

<p>esse espaço para a atividade, “senão a gente ia ter que fazer na pracinha”.</p>	<p>pra gente ir, porque tem gente que fala assim: vou ficar no refeitório e quando a mãe vai buscar a criança não está mais no refeitório.”.</p> <p>Íris c.: “esses dias atrás a gente mudava de segunda pra quarta e aí ficava uma bagunça e a criança acabava esquecendo. Até agora todo mundo escolheu o sábado e agora quer mudar de novo, tem que escolher um dia fixo”.</p> <p>Ísis a. “Eu acho que o que poderia ser melhorado é que eles podiam deixar a gente fazer na biblioteca mesmo, porque lá na escola, você vê, eles falam que tem que ir embora mais cedo... e sempre atrapalha”.</p> <p>Afrodite a. “(...) estando aqui no bairro facilita, mas eu penso assim, se eu gosto de fazer uma coisa, pode ser lá do outro lado da cidade, se eu gostar de fazer, nada a ver, eu posso ir até lá e fazer. Quem eu convido é um pouco de preguiça mesmo, porque mora aqui do lado e não vem”.</p>
--	---

A fixação de local e horário é vista por uma das crianças como algo importante para que todos/as possam participar tranquilamente e tranquilizar seus familiares.

A mudança constante do local e do horário da Tertúlia, inicialmente pela falta de espaço apropriado, é um fator considerado negativo para o andamento da atividade. Ísis acredita que se a atividade fosse realizada num local fixo como o espaço da biblioteca seria melhor para os/as participantes, além de ser um espaço, segundo ela, *mais calmo, onde não fica muita gente*.

Embora Afrodite a. concorde com o fato de que a atividade ser oferecida no próprio bairro facilita a participação, ela indica que o gosto pela atividade supera o obstáculo da distância.

Ainda que entendamos o argumento de Afrodite a., consideramos que para gostar da atividade é preciso primeiro conhecê-la e, para conhecê-la, a proximidade local favorece o acesso. Acreditamos que a mudança constante de local e horário da atividade, que caracterizou a TLD no início de sua oferta para esse grupo, fez com que muitas crianças desistissem da atividade.

Foi após muito diálogo entre todos/as participantes da Tertúlia e da direção da escola que a atividade fixou-se aos sábados, no período da manhã, horário possibilitado pela abertura da escola aos finais de semana, contemplando alguns projetos oferecidos pela instituição. Estabilidade de oferta, estabilidade de participação.

Sobre as condições de oferta da TLD, outro elemento que emergiu durante a pesquisa foi a necessidade/ escassez de livros para o desenvolvimento da atividade.

A escassez de livros de literatura infanto-juvenil adaptados, nas prateleiras das bibliotecas públicas, foi um fator que em alguns momentos dificultou o andamento da atividade. Uma vez ou outra encontrávamos livros de literatura clássica infanto-juvenis nas prateleiras das bibliotecas públicas, porém além da quantidade ser insuficiente (um ou dois exemplares) nos deparávamos com a baixa qualidade de redação, pois os livros eram curtos demais e continham muitos desenhos e pouco texto, o que não agradava nenhuma das participantes. Por isso, na maioria das vezes, os livros escolhidos pelas participantes para a leitura tiveram que ser conseguidos com recursos próprios de órgãos financiadores da pesquisa (reserva técnica da FAPESP, destinada ao projeto).

Quanto ao efeito que a escassez de livros pode causar em cada participante de uma TLD, a fala de Íris c. exemplifica o impacto negativo que as outras também indicaram e a de Minerva c., por outro lado, o que se pode aprender com a ausência de recurso.

Quadro 3: Sobre a disponibilidade de livros.

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Livros: dividir e aprender</p> <p>Minerva c.: “Eu acho que dá pra dividir todo mundo (referindo-se aos livros), mesmo que não tenha, tipo contos africanos que não tinha nada, por exemplo, acha 4 e são 8 pessoas e todas são vizinhas ou irmãs, aí dá um pra cada e elas podem aprender mais com a irmã. Legal, vamos prestar atenção nessa parte, e quando você está com o livro sozinha você pode prestar mais atenção ou ficar meio assim, eu to lendo sozinha vou querer falar uma coisa pra pessoa e não tem ninguém pra perguntar, acho que é legal isso”.</p>	<p>1. Escassez de livros infanto-juvenis adaptados no contexto das bibliotecas</p> <p>Íris c. “(...) se eu tiver que dividir o livro com a minha irmã, eu divido, mas também é meio ruim ler junto, por exemplo, a pessoa tá querendo ler aquele parágrafo, não tá querendo ler junto, é ruim... por que a minha irmã não deixa eu ler no livro dela, é ruim, ter que ler junto”.</p>

Podemos ver nas falas das participantes a dificuldade que tiveram ao dividir o livro com outras pessoas. Em alguns momentos sentiam-se presas pela leitura, pela diferença entre um leitor e outro. Alguns conflitos entre irmãs se estabeleceram, pois uma não queria emprestar o livro para a outra, já que levariam o livro para a escola, de forma a realizarem a leitura no intervalo, por exemplo. Sendo assim, uma sempre ficava sem fazer a leitura combinada no encontro anterior. Nesse sentido, Íris c. aponta a necessidade de se ter um livro para cada uma, para que a leitura possa ser realizada no melhor momento escolhido por elas.

O contraponto vem na reflexão de Minerva c.. Ela acredita que as pessoas podem aprender melhor quando compartilham o mesmo livro. O fato de não ter um livro para cada

participante permite que a solidariedade encontre espaço para atuar. Ela entende que ao levar o exemplar para casa e realizar a leitura, discutindo junto com outra pessoa, pode aprender mais, além de ficar mais atenta à leitura.

4.1.3. Apoio familiar para a participação na Tertúlia Literária Dialógica.

O depoimento de Deméter c. sobre como o apoio familiar pode fortalecer a participação de uma criança ou adolescente na TLD merece destaque por indicar elementos fundamentais para quem for desenvolver esse tipo de atividade, conforme se vê no quadro a seguir.

Quadro 4: Apoio familiar para a participação na Tertúlia Literária Dialógica.

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Estímulo permanente dos familiares na atividade</p> <p>Deméter c. minha mãe “<i>não deixa eu ficar em casa, ela fala: você vai pra Tertúlia, lá vai ser bom pra você</i>”(…). Tô lendo um livro e minha irmã pode me ajudar a ler e diz: ‘Deméter c. não é assim que se lê’ e ela me ajuda a ler aquela palavra.</p> <p>2. Presença de familiares na atividade.</p> <p>Deméter c. “(...) porque se a gente faz alguma coisa de errado vai lá, por exemplo, minha irmã, tá lá e fala: ‘mãe, a Deméter c. fez bagunça’! E eu acho legal, sabe, mas tem hora que eu acho chato ficar me dedurando sabe, mas é bem legal, porque assim, a minha irmã tá lá e chega em casa e diz : ‘mãe, a Deméter c. não sabe ler isso’!, e ela pode me ajudar quando eu chegar em casa, sabe. Eu penso assim, que o amigo próximo ou colega próximo, ou alguém da família, ou alguém assim bem chegado é bem legal, porque daí fica sabendo das minhas dificuldades e pode falar para minha mãe e pro meu pai, é bem legal</p>	

Além de destacar a pressão da mãe para freqüentar a atividade como algo que a mobiliza para ir aos encontros, a presença da irmã mais nova no mesmo grupo é fator bastante positivo para ela. Comenta a importância do papel da irmã nessa tarefa, auxiliando-a em suas dificuldades de leitura e mesmo chamando sua atenção quando percebe que está se desviando dos objetivos da atividade. A alta expectativa da mãe e o seu apoio são elementos fundamentais para que ela não desanime nunca.

Deméter c. acredita que, além de ser um espaço de aprendizagem, interação e troca, a Tertúlia torna-se mais significativa quando se é possível ter a presença de pessoas conhecidas no mesmo ambiente, irmãs, colegas, porque ao mesmo tempo em que podem

compartilhar das mesmas experiências podem, também, se sentir mais confortáveis e disciplinadas, o que conseqüentemente reflete na participação da família. Confessa que mesmo que em alguns momentos se sinta vigiada pela irmã, prefere que esta saiba suas dificuldades, pois ao chegar em casa pode ser auxiliada por ela.

Nenhum fator de obstáculo foi identificado nessa temática.

4.1.4. Como as participantes avaliam a atividade de Tertúlia Literária Dialógica

As participantes destacam alguns aspectos como centrais da dinâmica da TLD e que garantem o seu bom andamento e o respeito mútuo.

Destacam da dinâmica a possibilidade da escolha do livro ser feita pelas próprias participantes, e não pela coordenadora da atividade, assim podem escolher o livro que desejavam ler, de acordo com as preferências e argumentos de cada um/a. Destacam também o fato de falar do que se ouve e do que se vê na atividade, pois isso desperta em outras crianças o interesse em participar da Tertúlia (por exemplo, como se faz na divulgação).

Os destaques de parágrafo também, segundo elas, são importantes porque cada uma pode falar daquilo que mais chamou a atenção, ler o que gostou e o que não gostou, prestar atenção no parágrafo e comentar com todo mundo; mesmo que o parágrafo seja o mesmo, os destaques serão diferentes porque as visões de mundo são diferentes para cada um/a.

O respeito à ordem de fala pela priorização de quem tem menor escolaridade é também ressaltado por elas.

Durante o período de férias tivemos a experiência de desenvolver a atividade duas vezes na semana, o que foi muito produtivo para todos/as participantes e por conta desse fato, algumas crianças acreditam que a atividade deveria se dar mais que uma vez na semana, e não apenas uma vez, como segue a dinâmica da atividade.

Quadro 5: Avaliação da dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica pelas participantes

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1. A dinâmica</p> <p>Ísis a.: “você lê alguma coisa que gosta ou que não gosta, você discute com todo mundo, você diz o que é interessante, acho bem legal, você ler e comentar o livro”</p> <p>Minerva c. “(...) Então o que eu acho muito bom, porque eu não entendi uma palavra e não quero que ninguém me corrija, eu vou me esforçar para entender, se eu não conseguir eu falo como é essa palavra e eles vão estar ensinando para mim, eu acho isso”</p> <p>Minerva c.: “eu acho bom, porque vamos supor eu leio um</p>	<p>1. Falta de respeito com a dinâmica</p> <p>Íris c. “(...) tem gente que não consegue ler, eu chego e falo que não consegui ler porque eu não quis, tem gente que mente para você, dizendo que não conseguiu ler, mas não leu porque não quis mesmo e tem que melhorar.”</p> <p>Íris c. “Você poderia falar um sábado sim e outro não, porque tem gente que se esquece das regras (...) não todo o encontro, você poderia falar um sábado e</p>

<p>parágrafo em casa, estou lendo cai alguma coisa no chão, aí eu me distraio... Lá a gente tem que prestar atenção no parágrafo, tem alguma coisa, alguma palavra difícil, ela (referindo-se à pessoa que está lendo) ensina pra gente, mesmo você que esta lendo o livro.... Eu acho interessante a partir do momento que ela começou a falar você pode achar interessante alguma coisa.”</p> <p>Minerva c.: “Eu acho bom cinco páginas, dá pra você ler mais, porque não adianta você falar assim, ‘ah vamos ler até o oito’, aí você tem que ler rapidinho, porque se for três páginas você pode prestar mais atenção, pode ler uma página a cada dia a estar aprendendo mais e mais eu acho legal isso”.</p> <p>Deméter c. “(...) lá as meninas não podem corrigir, (referindo-se às adolescente que sempre corrigiam suas leituras) só quando a gente pergunta”.</p> <p>Deméter c. “ (...) aí eu contei pra elas como a gente não pode tratar os outros mal na tertúlia: ‘ah, eu vou falar e você fica quieto!’, não, aqui é por escolaridade, eu sou menos que a Pri, então eu leio primeiro. Contei isso pra elas e elas acharam bem legal, que elas acharam que um tem respeito pelo outro e o outro por mim e elas acharam bem legal. Uma delas queria participar, mas não dá porque o pai delas não pode trazer, mas uma delas queria participar”</p> <p>Íris c.: “Eu falo que a Tertúlia é onde a gente aprende a ler, ensina a ler. E as crianças que não sabem, sabem. Acho que é isso... a minha amiga parou lá e leu... se interessou, ela falou que vai ver se a mãe dela a deixa participar... Eu falo que a gente destaca, que não é você que escolhe o livro, é a gente, é interessante”.</p>	<p>esperar uns seis sábados, ou dez sábados se você percebeu que esqueceram as regras, daí você vai lá e fala.”</p> <p>Deméter c. “(...) que a gente precisa melhorar na Tertúlia é que tem gente que quando a gente lê, fica olhando de cara feia pra gente, parece que fica pensando assim: ‘aí aquele é um burro’(....) mas tem gente que fica olhando de cara feia pra gente sabe, e isso é chato, por causa que é sabichudo, ninguém nasceu sabendo , mas não é por causa de todos que a gente precisa falar isso, que as maiores sabem ler e as menores não sabem, tem gente que é pior, vai falar boneca e fala buneca, sabe”</p> <p>Deméter c.: “o que me chateia na Tertúlia é que vão pessoas que não conhecem e querem passar na nossa frente, isso que eu não acho legal”.</p> <p>Deméter c.: “(...) a pessoa que for levar, antes no caminho, já fala: ‘a Tertúlia é assim e assim’, ou se a gente vê que a pessoa veio sozinho, ‘aí quer saber de uma coisa, eu vou por conta própria’, aí chega lá e quer atropelar a gente, não a gente antes tem que sentar e falar ‘tal, tal, tal’, ‘é assim, assim e assim, explicar o princípio, daí depois ele vai pegando o jeito, como que é a coisa aí ele se embala junto com nós e vai.”</p>
---	---

Como se pode ver no quadro anterior, em sua concepção, Deméter c. vê a dinâmica da Tertúlia como positiva no que diz respeito aos destaques que fazemos, interessantes para cada um/a. Nesse sentido, fala de como cada um/a pode falar do que quer falar e aprender a dialogar com o outro/a, além dessa dinâmica possibilitar uma melhor compreensão de leitura e escrita, concordando, assim, com a atitude de um dos colegas, participante da tertúlia, em trazer um caderninho para anotar as dúvidas, os destaques e os comentários surgidos.

Essa criança também indica algumas sugestões para que a atividade se fortaleça e mesmo com a chegada de novos participantes não mude seus rumos, por isso já tendo incorporado a dinâmica da atividade, ressalta a necessidade de explicar o funcionamento desta para as pessoas novas que, ao chegar, desconhecem as combinações feitas pelo grupo.

Várias combinações foram feitas ao longo da atividade. As participantes acreditam que a forma de se fazer Tertúlia, respeitando a fala de cada um/a permite que as dúvidas sejam tiradas no momento da atividade e quando querem saber algo, sobre essa dinâmica,

sentem-se à vontade em perguntar ao/à colega, pois não serão interrompidas no momento de suas falas.

Um dos princípios da atividade de TLD é priorizar as pessoas que correm maiores riscos de exclusão e com o passar do tempo isso foi sendo incorporado pelo grupo que agora já determinava quem ia e quem não ia falar primeiro: (...) quem vai falar é a Íris c., que tem menor escolaridade (fala da Minerva c., diário de campo). Isso vale também quando se refere à escolha do número de páginas a serem lidas, respeitando a criança que apresenta maior grau de dificuldade na leitura e na escrita.

As participantes consideram importante a ajuda que recebem um/a do/a outro/a, afirmando que quanto a isso “não existe divisão entre ricos e pobres”.

Na dinâmica da Tertúlia, existem alguns fatores que afastam as pessoas daquilo que elas querem, como por exemplo, em alguns momentos, a falta de interesse pela leitura acaba se configurando como um fator negativo para o andamento da atividade. Um desses fatores que distancia o grupo do objetivo é quando alguma adolescente olha de “cara feia” para aquela criança que tem maior dificuldade na leitura.

Foi necessário muito diálogo entre pesquisadora e participantes ao longo da atividade na tentativa de resolver esses conflitos iniciais, e na medida em que as adolescentes entendiam o sentido da atividade e o porquê elas estavam ali, foi possível estabelecer uma relação de harmonia e aprendizado. À medida que a atividade foi acontecendo, o *estar com* a atividade, e não apenas na atividade, permitiu que elas se sentissem pessoas participantes, podendo contribuir para melhorá-la.

4.1.5 Os processos educativos a partir da dinâmica e dos princípios da Tertúlia Literária Dialógica.

Conforme foi mencionado em capítulos anteriores, a TLD é desenvolvida com base na Aprendizagem Dialógica e nos seus sete princípios (Diálogo Igualitário; Inteligência Cultural; Transformação; Dimensão Instrumental; Criação de Sentido; Solidariedade e Igualdade de Diferenças).

Nas falas das participantes da TLD, podem-se perceber diferentes processos educativos a partir de sua dinâmica e de seus princípios. Na seqüência de quadros que se seguem, apresentamos os processos relacionados com os princípios da Aprendizagem Dialógica.

O primeiro deles, o Diálogo Igualitário, estrutura o quadro a seguir.

Quadro 6: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Diálogo Igualitário

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Inscrições</p> <p>Íris c. “se não tivesse eu tava falando e você ia interromper, eu ia te interromper e ninguém ia entender nada, legal”.</p> <p>Minerva c. “(...) Eu acho muito bom, uma pessoa se não tivesse a fala, assim uma pessoa que tivesse sempre falando, aí eu erguia a mão, e erguia e falava é minha vez, é minha vez, aí você não via e falava assim pode ir, aí ela ficava só ela falando e o que eu tinha pra falar pros outros eu não podia, na outra aula eu não podia, porque nessa aula é um parágrafo aí eu não podia, se eu sabia dessa aula, porque a Tertúlia é tipo de uma aula, na outra aula o que eu tenho pra ensinar, eu não entendi ela entendeu, mas o que eu entendi dessa aula eu não falei.”</p>	<p>1- Desrespeito ao diálogo igualitário e a igualdade das diferenças</p> <p>Minerva c.: (...) “O que eu não acho bom, é que eu to lendo e falo uma coisa que a pessoa não gosta, ela olha com uma cara feia pra mim, eu acho que isso tem que melhorar e essa pessoa respeitar o que eu falar e o que eu acho, se ela falar alguma coisa que ela achar super, hiper, mega legal e eu não achar graça nenhuma, posso aprender com ela, eu não posso dizer ‘ai credo não quero nem ouvir’, eu acho isso que tem que melhorar”</p> <p>Deméter c.: Tem dia que as meninas ficam assim, ah, quando a gente está falando parágrafo elas ficam assim meio olhando, assim com uma carinha... mas não importa, o que ta importando na hora é como eu vou falar, que eu to aprendendo mais”</p>

O diálogo igualitário (FLECHA, 1997) é visto pelas participantes como algo positivo, pois cada pessoa pode fazer os comentários e os destaques por meio das inscrições, que priorizam as pessoas que correm maiores riscos de exclusão e as que ainda não tiveram sua fala contemplada, sem que sejam interrompidas, podendo, através de seus comentários, enriquecer a dinâmica.

Muitas vezes, na atividade, o olhar reprovador das adolescentes para as crianças menores quando essas estão lendo pode significar um obstáculo para que a pessoa não se sinta à vontade em ler novamente, como apontam Deméter c. e Minerva c. Esse desrespeito às falas pode criar discriminação. As participantes reconhecem que esse comportamento precisa ser mudado e que mesmo se a pessoa não faz a leitura do texto de forma correta e de acordo com a norma gramatical ela sempre vai ter algo a ensinar.

Os olhares, os gestos, os sorrisos e os silêncios podem indicar reprovação ou estímulo, dependendo do momento em que são expressos, e isso foi o que procuramos sinalizar no decorrer da atividade. Mais que as palavras, os gestos sempre nos dizem algo e, sendo assim, que nos diga algo de bom. Esse foi o caminho que procuramos construir com as crianças e adolescentes.

Entendemos, assim, que o diálogo igualitário, como elemento que compõe a aprendizagem dialógica, possibilita identificar a relação direta que tem com a vida de cada uma. FLECHA (1997), ao considerar como prioridade a função de validade de um argumento e não o poder das pessoas que estão na relação, apresenta o igual direito à fala a todas as

peças, independente de classe social, idade, sexo etc. Essa percepção é entendida por Minerva c., quando ela diz que “quem vai falar é a Íris c., que tem menor escolaridade”.

O princípio de inteligência cultural revelou-se todo o tempo das interações e comentários sobre a leitura, na TLD. Tal princípio supõe que cada pessoa, ao longo de sua vida, adquire e compartilha conhecimentos por meio de suas interações. Ao poder vincular a leitura feita com experiências vividas e ouvir o que têm a dizer as outras pessoas do grupo, ampliam-se as experiências compartilhadas e, portanto, a própria capacidade de aprender e de ensinar.

Por termos escolhido destacar os comentários suscitados pelas leituras em item sobre o entrelaçamento entre vida e leitura, no quadro 7, referente ao princípio da Inteligência Cultural, destacamos apenas falas que se referiam diretamente à percepção da existência da inteligência em todas as pessoas.

Quadro 7: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Inteligência Cultural

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>Afrodite a.: “porque assim cada um pode expressar o que acha, duas pessoas podem destacar o mesmo parágrafo, mas podem ver nele o sentido diferente, entendeu, eu acho legal, porque assim cada um pode expressar o seu pensamento de forma diferente mesmo com os mesmos parágrafos, eu acho bem interessante isso , eu acho que dá pra aprender mais com isso”.</p> <p>Deméter c.: “Eu acho importante, porque tem criança, que nem, o Marcos deu a idéia de fazer no caderninho, foi uma idéia bem legal, legal porque tem criança que não entende e quando não entende vai lá e pergunta ah, eu não entendi, aí a gente vai lá e pergunta. Que nem na última tertúlia, a gente ficou acrescentando um pouco com pouco, daí a gente foi ver e tinha falado um monte sobre aquilo lá, aquele pedaço, achei legal destacar e fazer os comentários.”</p>	<p>Deméter c. “(...) que a gente precisa melhorar na Tertúlia é que tem gente que quando a gente lê, fica olhando de cara feia pra gente, parece que fica pensando assim: ‘ai aquele é um burro’(...) mas tem gente que fica olhando de cara feia pra gente sabe, e isso é chato, por causa que é sabichudo, ninguém nasceu sabendo , mas não é por causa de todos que a gente precisa falar isso(...)</p>

Como vimos na fala de Afrodite a., o fato das pessoas possuírem diferentes conhecimentos enriquece a possibilidade de formação, na dinâmica da atividade, já que cada um\ a pode expressar o que pensa e ver sentido diferente na mesma leitura, sendo respeitados\ as por isso.

Ao poder transportar os conhecimentos de vida adquiridos em outros espaços para a TLD, Marcos possibilita o aprendizado de Deméter c., que acata a sugestão dele em trazer

para a atividade um caderno de anotações sobre os destaques realizados e as dúvidas surgidas, postura tomada por ele em outros ambientes.

Deméter c. também fala da importância de se unir diferentes conhecimentos para complementar os destaques dos livros, ou seja, esses destaques tomam mais sentido na medida em que são realizados por diferentes pessoas aprendendo e ensinando num mesmo espaço.

Respeitar as diferenças é algo que Deméter c. indica como de fundamental importância para o estabelecimento da dinâmica, e assinala que o fato de ninguém ter nascido sabendo é um bom começo para se ouvir e aprender com o outro/a, pois acredita que ninguém, como ela mesma diz, é *sabichudo*, e por isso pode aprender com os diferentes.

O princípio de transformação se faz notar nos relatos que as participantes fazem a respeito de como elas têm auxiliado a alterar espaços e relações nos quais elas estão, para além da Tertúlia. É transformação externa, mas também há transformações internas, que elas e outras pessoas notam em seu comportamento, conforme se vê no Quadro 8.

Quadro 8: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Transformação

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Cruzamento entre Tertúlia mundo da vida</p> <p>Pesq: Vocês acham que levaram para outros lugares tudo o que viveram aqui, ou ficou só aqui e pronto?</p> <p>Afrodite a.: levamos pra a escola, na minha sala tinha maior discussão... a gente leu vários livros, entre eles , “Capitão de Areia”, “A Hora da Estrela”, não tinha organização , ai eu falei que onde eu fazia Tertúlia tinha organização na fala, aí a professora começou a pegar.</p> <p>Afrodite a.: eu acho que a pessoa pode levar para outros lugares, se ela souber, ela pode ensinar outras coisas pras pessoas, eu tiro isso de experiência própria, antes de eu começar a tertúlia, eu falava muito ... sei lá, uma coisa que aprendi na Tertúlia é falar menos na gíria: sei lá entende... E uma coisa que aprendi aqui foi falar corretamente e aprendi a levar isso no meu dia a dia. Eu sei falar com pessoas mais velhas que eu, numa linguagem normal, melhor, e às vezes não, eu to falando com a Paola e às vezes sai um: “sei lá, tipo assim, meu”. Uma coisa que eu aprendi foi essa coisa da linguagem</p> <p>Minerva c.: “eu e a Íris c. falamos pra professora da Tertúlia e ela deu a idéia de mesmo quem lia bem, pra vim pra melhorar a leitura. Vieram alguns apenas”</p>	

Minerva c. : “Eu costumo falar que eu aprendo muito, minha professora mesmo costuma falar que eu melhorei muito na leitura, eu falei pra ela e ela se interessou muito pelo livro, mas ela falou que não tem tempo, porque ela dá aula em duas escolas, e gostaria de fazer também, mas não tem tempo, como eu emprestei o livro pra ela, ela aprendeu muito daquilo que não sabia, **mesmo que ela seja minha professora**, (grifo nosso) ela disse que aprendeu muito da história que ela não sabia, que ele é desse jeito e pode ser de outro, por exemplo, fala como ele era, como por exemplo cada um tinha a sua ilha, (referindo-se ao livro Odisséia) Minhas amigas também acharam super legal, elas falaram: "nossa Minerva c., o que você estava falando com a professora?", minhas amigas mesmo acham, super legal. (...)

Deméter c.: “(...) e como você que incentivou a gente a fazer a Tertúliae isso a gente tem que levar pros da frente pra quem não sabe, a gente somos novas, a gente pode passar isso pros nossos filhos, os nossos filhos vão passando. A gente não sabe quando a gente vamo morrer, um dia a gente vamos morrer, mas não sabemos nem o dia nem a hora, aonde.

Afrodite a. : “quando eu falo eu explico que Tertúlia é .. perai... leitura de livros clássicos , ah eu falo que é bom, que a gente aprende bastante coisa, principalmente na dinâmica, as pessoas falam, “ah você mudou depois que você começou a participar da tertúlia” , porque antes eu não deixava ninguém falar, ninguém se expressar, ai vi que não tinha razão, ai quando eu comecei a participar da Tertúlia e fui aprendendo os princípios , vi que todo mundo tem o direito de falar, de se expressar. Aí muitas pessoas falam que eu mudei, muitas falam que gostariam de participar, mas não participa”.

Minerva c.: Numa prova a gente pode estar lendo e não foi a mesma coisa e a gente pode ta lembrando: ah eu vi aquilo naquele livro, e a gente pode lembrar: ah naquele livro, o porco é que mandava, o cachorro era muito bravo, assim, acho legal.”

Afrodite a. acredita que a convivência com diferentes pessoas presentes na atividade de Tertúlia fez com que ela começasse a perceber o outro, e por isso ao se dar conta que nem todas as pessoas entendiam sua linguagem, constituída por muitas gírias, passou a fazer um esforço de falar de forma que todos/as a entendessem, levando essa aprendizagem para outros espaços de seu convívio social. Da mesma forma, para ela, levar os conhecimentos e

aprendizagens adquiridas na Tertúlia para outros lugares possibilita uma tentativa de superar um problema constante em sua sala de aula.

Por acreditar que a atividade de Tertúlia tornou-se parte da sua vida, as crianças acreditam na importância de se passar, transmitir para outras gerações, filhos, netos, o que construíram e aprenderam nesse espaço, auxiliando na formação de novos espaços de diálogo, leitura, solidariedade etc.

A atividade de Tertúlia, na fala de algumas crianças, serve para melhorar a leitura, ou seja, a dimensão instrumental é possibilitada através da participação e, pensando nisso, a professora de Minerva c. e de Íris c. propõe a seus\suas alunos\as uma participação nessa atividade, já que o contar sobre a atividade para outras pessoas desperta a curiosidade e o interesse em participar.

As leituras realizadas na Tertúlia permitiram que as crianças fizessem relação com a própria história do país. Deméter c. relaciona a vida boa dos porcos, apresentada no livro, “A revolução dos Bichos”, com a vida dos políticos em nosso país, identificando o lugar das pessoas dentro da sociedade, uma vez que os que mandam mais estão sempre em cima e o povo, bem como os demais animais do livro, sempre embaixo, com a função de ouvir o que eles têm a dizer.

Uma adolescente mostra o quanto a atividade de Tertúlia foi importante para ela aprender a respeitar as outras pessoas nos demais ambientes de seu convívio social. Ela aprendeu a ouvir mais e entendeu que as pessoas têm o direito de falar e de se expressar conforme o que pensam.

Utilizar os conhecimentos adquiridos na Tertúlia para enriquecer outros espaços foi uma solução encontrada por Minerva c., quando na sala de aula sua professora pede para fazerem as tarefas escolares.

Quanto à Dimensão Instrumental da Aprendizagem Dialógica, a melhoria na leitura e na escrita é algo presente na fala de todas as participantes. Entendemos, dessa forma, que a leitura torna-se um instrumento importante para lidar no dia-a-dia, pois ao mesmo tempo em que incentiva o aprendizado, motiva cada um/a a querer participar mais da Tertúlia.

Minerva c. diz que ao comentar com sua professora sobre o Livro Odisséia, lido na Tertúlia, esta aprendeu muito, mesmo sendo professora, o que significa que todos/as aprendem muito, independente da formação escolar que tenham, base do princípio da inteligência cultural, aprendido na Tertúlia.

Os estudos realizados a partir de autores referenciados ao longo da dissertação nos permitem identificar a importância do conhecimento instrumental para a vida das pessoas

nessa sociedade capitalista informacional (CASTELLS 2002). Nesse sentido, várias foram as falas indicando melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita, elemento fundamental para crianças e adolescentes terem um bom desempenho na escola, diminuindo as suas chances de desqualificação.

Quadro 9: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Dimensão Instrumental

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p data-bbox="288 528 735 562">1- Aprendizagem de leitura e escrita</p> <p data-bbox="228 584 805 775">Íris c.: “O legal na Tertúlia é que, vamos supor que se tivesse uma palavra eu estaria aprendendo e se não tivesse a Tertúlia eu estaria em casa aprendendo sozinha, pode ter certeza que eu demoraria mais para aprender a ler. A Tertúlia facilitou a minha vida para aprender a ler, rsrs”</p> <p data-bbox="228 797 805 1077">Minerva c.: “(...) a escrever as palavras certas, eu vejo os acentos, que eu tenho bastante dificuldade, os livros, eu vejo as palavras e escrevo certo, vejo onde tem letra maiúscula (...)”. Eu costumo falar que eu aprendo muito, minha professora mesmo costuma falar que eu melhorei muito na leitura. Eu estou me desenvolvendo muito na leitura, que eu achava que eu era meio fraca, outras amigas também achavam.</p> <p data-bbox="228 1099 805 1357">Minerva c.: “O que eu acho que está bom, é a leitura, muitas pessoas, melhorou, eu melhorei eu presto atenção nos outros quando lêem, eu acho que melhorou muito, muito, muito, acho bom isso. Acho bom grifar a palavra que fala sobre isso, porque a palavra pode ter vários significados, e essa palavra pode ter significado em três frases, três páginas, assim acho muito legal”</p> <p data-bbox="228 1379 805 1570">Minerva c.: (...) porque você está lendo e aprendeu isso e naquela parte tem mais do que você aprendeu e na Revolução dos Bichos, você pode ficar com curiosidade, assim no dicionário, nos outros livros, você pode ter mais curiosidade em procurar nos outros livros”.</p> <p data-bbox="228 1592 805 1715">Deméter c.: no português a leitura, agora eu melhorei 100% a leitura, é também não é 100% (...) <i>porque daí eu fico sabendo um pouco mais da leitura.</i></p> <p data-bbox="228 1738 805 1906">Afrodite a. : (...) o que eu acho que estou aprendendo é que é assim, no começo eu lia ruim, ruim, ruim e falava bastante errado e aí quando eu comecei a ler eu fui melhorando a minha leitura e a falar um pouco certo.</p> <p data-bbox="228 1928 805 2080">Deméter c. “(...) que nem na escola, a leitura que eu li a professora falava que eu era ruim de leitura, agora ela está falando que eu sou boa, então eu acho que eu melhorei depois da tertúlia” (...) eu errava muito as palavras, eu punha assim s, m,</p>	<p data-bbox="815 528 1198 562">1- Dificuldade com o vocabulário</p> <p data-bbox="815 584 1358 685">Íris c. : “tem algumas palavras do livro que a gente pega, assim, que é meio difícil de entender”</p>

<p>acrescentava, agora quando eu leio errado eu tento coisar, tento ... corrigir, depois disso eu melhorei., que eu fui na tertúlia”</p> <p>Deméter c. “(...) a tertúlia, como eu posso dizer, ela é bem legal, não tem aquele negócio de: ‘ah, eu não sei ler, eu não quero, eu não entendi nada’, não!”</p> <p>Íris c.: “o que eu acho bom da tertúlia, não sei se é bom pra outras crianças... de vez em quando assim, não só ter de sábado, ter num dia ou outro da semana, vamos supor de segunda e quarta eu faço balé, mas os outros dias eu fico em casa, então eu acho bom ter tertúlia. (...) além de ter de sábado, ter de sábado e terça, por exemplo, que nem a gente fazia no começo. Ter mais dias, pra fazer.”</p> <p>Íris c.: “se eu não entendo uma palavra e vou ficar com dúvida, eu vou perguntar para todo mundo”.</p>	
---	--

Para Íris c., a Tertúlia não é somente um espaço de leitura e discussão sobre a vida, mas é também um espaço onde se aprende conhecimentos instrumentais, que auxiliam na leitura e escrita. Depois que começou a participar da Tertúlia, acredita que suas aprendizagens sobre leitura e escrita melhoraram bastante, porque a partir de então começou a se dedicar mais à leitura, especificamente à leitura dos livros lidos na atividade. Além disso, vê o enriquecimento de seu universo vocabular, através das aprendizagens dos novos significados das palavras, no uso diário do dicionário e das pesquisas feitas em casa, com familiares e professores com relação às palavras que não são encontradas no dicionário.

Minerva c. vê sua participação como uma forma positiva de estar na atividade, ao mesmo tempo em que pode enriquecer seus conhecimentos instrumentais de leitura e escrita. Reconhece que nesses seis meses de participação na atividade de tertúlia, muita coisa já aconteceu, aprendeu a ser mais observadora e solidária com colegas que apresentam dificuldades.

A leitura que faz na Tertúlia permite que Minerva c. compreenda melhor o vocabulário do seu dia-a-dia, uma vez que pode aprender a forma correta das palavras por meio do exercício da leitura, verificando onde há acento, letra maiúscula e/ou parágrafo. Essa melhoria no que diz respeito à leitura e à escrita é sentida por ela e pelas pessoas que acompanham seu desenvolvimento, como por exemplo, a professora e seus colegas de turma. Minerva c. reconhece que com sua participação na atividade de Tertúlia ficou mais atenta à leitura dos colegas. Além disso, a leitura de determinados livros incentiva a curiosidade e a

vontade em aprender mais, levando-a a buscar, em outros exemplares, respostas para sua indagação.

Deméter c. acredita ter melhorado muito no que se refere à disciplina de português, desde o início na Tertúlia. Ela acredita que o fato de participar amplia seu vocabulário e faz com que ela perceba os erros que normalmente comete, no que se refere a escrita das palavras, por exemplo.

Afrodite a. pensa que a participação na atividade tem contribuído de forma positiva no seu dia-a-dia, auxiliando-a na pronúncia correta das palavras e na melhoria da leitura, garantindo também que ela se dedicasse mais às leituras, algo que ela já fazia, porém, segundo ela “tinha um pouco de preguiça”. Reconhece que sua melhora na aprendizagem veio de certo esforço, demonstrando que está valendo a pena.

Em alguns momentos a dificuldade em lidar com o vocabulário presente nos livros pode indicar um obstáculo a ser superado, como aponta Íris c.. Por outro lado, o desejo e a vontade em continuar na atividade, aprendendo e melhorando a leitura e a escrita é superado no grupo, já que nesse ambiente um ajuda o outro e todos se ajudam mutuamente.

Como assinala Flecha (1997), a criação de sentido surge quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas, assim o sentido de compartilhar palavras em um grupo ajuda a recriar o sentido em suas vidas. Tal princípio pode ser visto no depoimento de Afrodite a. sobre a leitura. Sentido esse criado por Afrodite a. ao descobrir o prazer que a leitura dava para sua vida, passando agora a ler por gosto e não mais por obrigação, como se estabelece, muitas vezes, nas relações entre leitores, dentro da sociedade.

Quadro 10: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Criação de Sentido

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
Afrodite a.: “comecei a me dedicar mais e na medida em que me dedicava mais fui melhorando, (...) no começo era porque tinha que ler para os encontros, mas depois eu fui começando a gostar de ler, do livro, e fui lendo, é interessante”.	

Quanto ao princípio de solidariedade, o principal aspecto que se pode notar nos depoimentos das meninas e adolescentes foi exatamente o fato de o convívio entre pessoas de diferentes idades beneficiar a solidariedade entre elas, com destaque para os processos de uma ensinar o que a outra não sabe.

Cabe também comentar as cenas assistidas durante as Tertúlias, quando uma criança ou uma adolescente ajudava outro participante a localizar no livro de edição distinta o que se

estava lendo no momento, ação completamente distinta da competição e do individualismo que muitas vezes se presencia em salas de aula, espaços públicos ou em casa.

Quadro 11: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Solidariedade

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>Íris c. : legal, porque os jovens que sabem ler, ensinam as crianças que não sabem.”</p> <p>Ísis: “a gente ta ensinando um pouco do que aprendeu, às vezes tem gente lá que não sabe ler e a gente está ensinando”</p> <p>Minerva c. “Os jovens, para a Ísis, eu não to ensinando muitas coisas assim, acho que elas já passaram e porque eu to na quarta série, aí quando a professora delas estava ensinando alguma coisa que elas não entenderam ou passou alguma coisa que elas não entenderam, tipo elas não aprenderam uma coisa a mais do que eu, eu posso estar ensinando alguma coisa pra elas alguma coisa que elas tenham dificuldade nas palavras”.</p> <p>Minerva c. “Bom o que eles (referindo-se aos adolescentes) já aprenderam eles podem estar ensinando, o que os pequenos estão aprendendo eles podem estar ensinando com a gente, porque, eles estão ensinando , eu acho bom . Eu to na quarta série, o que aprendeu na primeira série... Eu acho que eu posso ter esquecido, a Isis a..., vocês já faz uns 5 anos, 8 anos que já passaram pela primeira série e já esqueceram algumas coisas, eles podem ensinar pra vocês, mesmo da primeira série eu to na quarta, aí ele ta ensinando alguma coisa para mim e eu to ensinando pra ele, eu acho assim”</p> <p>Afrodite a.: “quando alguém pergunta alguma coisa que não sabe e aí eu sei e acabo respondendo, a maioria das vezes eu acabo respondendo”.</p>	

A relação entre criança e adolescente convivendo num mesmo espaço indica ser positiva para o grupo. Íris c. fala da importância de se conviver com as adolescentes, pois estas auxiliam quando tem alguma dificuldade, uma vez que já passaram por essa etapa. Isis a. acredita que por serem de mais idade e por dominarem mais a leitura e a escrita podem apoiar as crianças menores em sua tarefa de leitura, sendo assim podem transmitir o que sabem para as demais.

Minerva c. acredita que por estar na quarta série pode ensinar algumas palavras para as adolescentes, que já passaram pela primeira série há uns oito anos atrás e que por isso devem ter se esquecido de algumas coisas. Acredita que a ajuda das crianças menores é

essencial, pois estão estudando os acentos, por exemplo, e a formação das palavras, algo que os jovens podem ter se esquecido com o tempo e que lembrariam com a ajuda delas.

Deméter c. vê a relação entre criança e adolescente como positiva por um lado e negativa por outro, pois sente que os jovens querem ler um pouco mais rápido, e com isso acabam inquietos quando as crianças menores realizam a leitura. Segundo ela, as crianças, que ainda estão em processo de aprendizagem da língua escrita lêem com um pouco mais de dificuldade e precisam ser auxiliadas pelos mais velhos nessa tarefa.

Muitas vezes, Afrodite a. se deixa levar pela idéia de que não pode ensinar nada para ninguém, porém no decorrer da atividade na medida em que cada um/a pode falar sobre o que quiser e ser respeitado/a nesse espaço de diálogo igualitário, ela vai pouco a pouco entendendo que cada um sabe uma coisa diferente e pode contribuir para enriquecer o aprendizado do coletivo, especialmente no que se refere ao aprendizado das crianças.

Acreditamos que vale a pena investir na relação criança - adolescente, pois as trocas que se dão entre essas idades são fundamentais para a formação de cada pessoa, que aprende a partir da diferença de cada um/a. Reconhecemos, também, que no espaço de Tertúlia os conhecimentos interagem e cada um/a pode ensinar a partir do referencial e da aprendizagem que possui. Dessa forma, a interação de crianças e adolescentes convivendo num mesmo espaço se torna essencial para o crescimento e a troca de experiências, e que podem ser transportadas para outros locais, como por exemplo, para a sala de aula.

Identificamos como positiva a relação da convivência estabelecida entre crianças e adolescentes, que fazem parte de uma mesma família e de um mesmo espaço. Ainda há quem acredite que não se podem juntar essas duas variedades de idade, porque cada uma pensa de uma forma, acreditando que essa heterogeneidade possa vir a prejudicar o desenvolvimento de ambas as partes. Por outro lado, o convívio com esse grupo permitiu entender e saber o que pensam a esse respeito, possibilitando discutir e, de certa forma, desmistificar essa hipótese.

Na concepção dialógica (FLECHA, 1997), o processo de superação das desigualdades educativas não depende só da intervenção de profissionais da educação, mas sim de um conjunto de pessoas e contextos relacionados com as diferentes aprendizagens das pessoas. Dessa forma, a atividade de TLD mostrou-se uma importante atividade para assegurar esse direito, onde cada um/a pode aprender o que necessita e o que deseja.

Por fim, o princípio de igualdade de diferenças, enquanto igual direito de ser diferente se podia notar num movimento crescente no decorrer dos encontros: o crescente respeito às opiniões diferentes, à forma de vestir e ser de cada uma, às necessidades e

dificuldades específicas. Mas cabe aqui destacar o que é bastante central neste princípio e que por vezes nos pode escapar: espaço de superação de preconceitos.

Quadro 12: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Igualdade de Diferenças

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Igual direito de ser diferente</p> <p>Deméter c.: “(...) mas o que é bom na Tertúlia é que um ajuda o outro e que todo mundo tem capacidade, ninguém é diferente do outro, ninguém é pobrinho nem riquinho, isso é bom, que todo mundo é do mesmo nível, que todo mundo fala a mesma língua, sabe, todo mundo é assim, sabe”.</p>	<p>1- Igual direito negado</p> <p>Ísis a.: “também intervém, dizendo que não sabia o porquê do preconceito. ‘Todos nós temos um pouco de negro no corpo, de negro e de pobre, e que por isso as pessoas chamam de favelado’. Na escola é o local que mais tem preconceito contra negros”. (diário de campo dia 17-02)</p>

Deméter c. acredita que na Tertúlia as pessoas respeitam o igual direito que cada uma tem de ser diferente, quando se refere ao fato de todas “falarem a mesma língua”, quer mostrar que as pessoas se ouvem e se respeitam. A diferença de classe: ricos e pobres, tão presente em nossa sociedade e responsável por tantas desigualdades, é vista por essa participante da Tertúlia como algo a mais a ser aprendido e respeitado e não um fator limitador, o que torna, em seu entendimento, todas as pessoas do mesmo nível, já que nesse local o que importa é o que vão aprender e ensinar e não os bens materiais que possuem.

Cabe destacar que apesar dessa temática ter sido encaixada na categoria: igualdade de diferenças, a fala das participantes evidencia também o diálogo igualitário, uma vez que elas ressaltam a possibilidade de, na Tertúlia, todos serem iguais, assim como nos coloca também, o âmbito da inteligência cultural, quando as crianças enfatizam o fato de todos\as terem conhecimento e poderem ensinar uns aos outros.

O preconceito presente em todas as instâncias da sociedade é algo que incomoda Isis a., ela não entende o motivo pelo qual as pessoas são discriminadas. A escola é vista por essa adolescente como o local onde as pessoas estão mais em contato com o preconceito racial e de classe.

Entendemos a necessidade de nos indignar perante essas situações e não nos calar, mostrar para as pessoas que as coisas não estão dadas e que podem ser diferentes. Porém, para serem diferentes temos que conhecer o outro lado da história. E são os exemplos que cada criança e adolescente leva para outros locais, especialmente para a escola que farão a diferença e ajudarão as pessoas a viver num mundo mais justo e mais respeitoso.

4.1.6. Entrelaçando histórias de vida e leituras

Muitas histórias de vida puderam ser entrelaçadas com as histórias dos personagens lidos nos livros, pelas participantes da TLD. Através de suas falas pudemos entender de que maneira situações vividas em outros espaços puderam acrescentar e compor diversas aprendizagens adquiridas e ensinadas nesse espaço, como nos indica os quadros abaixo.

Quadro 13: Entrelaçando histórias de vida e leituras

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Histórias e a relação com a vida De outros espaços para a Tertúlia</p> <p>Afrodite a.: diz que: “se eu morrer e antes não contar sobre a minha vida para meus filhos e netos, ninguém vai saber”. Acrescenta a importância de se contar nossas histórias antes de morrer e lembra a história da senhora do asilo, que falou isso a ela. (diário dia 03-06-06)</p> <p>2- Conhecimentos do mundo da vida que transpassam a atividade</p> <p>Deméter c. (...) então, dessa época, parece que eles pediam para os deuses, para terem um filho apenas.</p> <p>Afrodite a.: então, se eu não me engano, os deuses tinham um filho só. Por exemplo, tem o Hércules, não tem? Então ele era filho de um deus, ele era filho de Zeus. Naquela época acho que os deuses podiam ter só um filho.</p> <p>Deméter c.: na bíblia, não fala que Eva e Adão foi o primeiro a habitar a terra, então e essa história não era de antes de Cristo? Então como que Eva e Adão foram os primeiros a habitar a terra?</p> <p>Afrodite a.: ah, sei lá, porque tem o lado científico também, né.</p> <p>Íris c. se inscreve e diz que os animais não vivem sem os humanos, porque tem que tomar vacina, por exemplo, e fala de Napoleão que estava muito gordo já e precisava ser cuidado. (diário do dia 03-06, referente ao livro “Revolução dos bichos”)</p> <p>Pesquisadora: eu lembro que você ou a Íris c., sugeriu a leitura daqueles contos africanos...</p> <p>Minerva c.: eu achei ... acho interessante que a gente ta reconhecendo outra cultura, como que é o país deles, a linguagem deles, porque muitos nomes de diferentes cidades lá deles, eu acho interessante.</p> <p>Deméter c. :“(…) sabe, e o que eu ensinei eu acho que to ensinando pros outros, todo mundo tem um jeito de ser (grifo nosso), um jeito de</p>	<p>1- Atitudes inadequadas durante a atividade</p> <p>Íris c. “a gente já falou pra não trazer celular e tem gente que ainda traz, e a Isis a. e a Afrodite a. (referindo-se às duas adolescentes) quando sentam juntas não param de conversar, separar as pessoas que estão conversando”.</p>

expressar as coisas, eu acho que eu to ensinando, que nem pros meninos lá (referindo-se a dois participantes com idade de 7 e 8 anos) , eu vou falar eu não sou quietinha, mas a gente tem também que ajudar eles; ‘ah eu não consigo ficar quieto no lugar’, a gente tem que ajudar eles ficar quietos, o Marcos fica falando : ah, a ‘Prime corrigiu’ , a gente não pode deixar isso acontecer, a gente tem que ajudar um ao outro, ‘ah você me corrigiu, brigada!’, não precisa ficar bravo, isso que eu acho que eu to ensinando , não só eu mas todos”.

Deméter c.: “Eu penso assim que é bem difícil a gente saber o futuro, por isso a gente tem que ajudar um ao outro, ano todo, todo mundo querer ser o tal, o tal, ‘não me ajude porque eu sei de tudo’ que todo ensina um ao outro e não só você ensina eu, todos.”

Ao recordar a história contada pela senhora do asilo, Afrodite a. compartilha com o grupo a importância que tem contar a nossa história para outras pessoas, de modo que as histórias de cada um\ a não se percam com o tempo, e que possam um dia servir para ensinar alguém, coisas sobre a vida.

Ciência e religião se misturam e se completam num diálogo entre criança e adolescente ao discutirem em torno do livro “Odisséia”. Os conhecimentos vividos por cada uma no dia a dia se unem na tentativa de achar um sentido para o que estão lendo, e então vemos a possibilidade que essa atividade oferece de unir diferentes conhecimentos, contemplando um sentido comum: aprender com o outro. O conhecimento que Íris c. tem com relação ao modo de vida dos animais, por exemplo, é lembrado na Tertúlia no momento em que ela enxerga que o porco Napoleão estava muito doente e precisava de uma pessoa para auxiliá-lo e esse conhecimento foi compartilhado com as outras crianças.

Muitas questões relacionadas ao preconceito racial foram comentadas e discutidas na Tertúlia. Em certo momento, lembrando o quanto às vezes, sendo negra, sofre com preconceitos relacionados a essa temática, Minerva c. acha importante fazermos a leitura de livros de origem africana, de forma a reconhecermos através da leitura a existência de culturas diferentes e a partir daí respeitar essa diversidade.

Deméter c. percebe que ao se sentir integrante da atividade, e estar com as demais pessoas participantes, pode transmitir sua maneira de ser e de agir, ou seja, seu jeito individual de ser criança e ensinar ao grupo, especialmente aos menores, e com isso ajudar um ao outro contribuindo para deixar o ambiente mais rico em diversidade.

As atitudes inadequadas de algumas participantes, no que diz respeito ao cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo, acabam prejudicando o andamento da atividade, já que inúmeras vezes tivemos que interromper a atividade para chamar a atenção das adolescentes.

O todo educa tudo, esse é o pensamento que se repete nas palavras de Deméter c. e é por isso que a Tertúlia entre crianças e adolescentes consegue trazer para dentro da atividade conhecimentos de mundo vividos por diferentes pessoas, recusando o papel antes atribuído à pessoa com maior escolaridade, ou maior idade, ou mais bem posicionado economicamente etc. Acreditamos assim, que o conhecimento ultrapassa o limite do tempo e da idade e a pessoa pode aprender sempre.

Quadro 14: Leituras dos clássicos e não clássicos

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- A leitura dos não clássicos e dos clássicos na atividade</p> <p>Afrodite a.: “porque o livro era muito pequeno, tinha umas sete, oito páginas, aí não deu discussão, a gente leu num dia não foi (respondo que sim, que lemos em uma hora) e aí não deu muita discussão”. (Afrodite a.)</p> <p>Afrodite a.: “ah, eu gosto, quando a gente vem pra cá, a gente consegue aprender bastante coisa diferente, como se a gente conseguisse viajar nos livros, sem sair do lugar. A gente está lendo um monte de coisa, de aventura, mas sem sair do lugar, a gente vê as coisas muito longe”.</p>	

Com relação às leituras dos livros que fizemos, a fala de Afrodite a. é importante para pensarmos a questão da leitura dos clássicos, o que se refere aos debates suscitados e suas implicações para a vida. Nesse sentido, explicita-se a importância da leitura dos clássicos na atividade de Tertúlia, livros que proporcionaram muitos destaques e comentários, enquanto o não clássico, lido em certo momento, passou rapidamente sem deixar muitas marcas ou reflexões.

Afrodite a. consegue ver nos livros um mundo de cores, fantasias, sonhos e esperanças, coisa de quem lê e acredita que as coisas não estão prontas e que cada um pode fazer de sua leitura a sua própria casa e a sua própria vida, desde que se torne possível esse primeiro contato com o livro e depois é só viajar....

Dessa forma, foi possível compreender o impacto que a leitura dos livros de Literatura Clássica Universal tem para quem os lê e compartilha, ou seja, sua leitura suscita

aprendizagens, sonhos e desejos de continuar a aprender com as diferentes formas de viver, lugares e tempos.

Para aprofundar o entrelaçamento entre histórias de vida e leitura, explicitando processos educativos que acontecem na TLD, como espaço de diálogo, reflexão e emancipação, destacaremos a seguir passagens de anotações do diário de campo ou trechos retirados de gravações de encontros realizados com as crianças e adolescentes. Isto nos permite compreender com maior riqueza a explicitação do movimento possibilitado na atividade entre saberes advindos de diferentes lugares.

Deparamo-nos com aprendizagens do dia-a-dia que se tornavam apoio para um melhor entendimento das relações presentes no texto, na medida em que podiam ser transpostas para discutir os trechos.

Leandro destaca que os animais estão fazendo o que os humanos faziam e Marcos acrescenta que eles eram animais, porém estavam fazendo coisas de humanos (passagem que se refere aos porcos dormindo em camas). Eu acrescento que eles estão mentindo para os demais animais e Marcos diz: “se eles estão fazendo isso estão pecando, porque mentir é pecado, está escrito aqui nesse livro” (e aponta para seu livro de catequese que estava sobre a mesa) (diário do dia 01-04, livro: Revolução dos bichos)

Foi possível perceber que analisar o lido e relatar experiências da própria vida cria uma relação de cumplicidade com a história por meio de lembranças de locais e situações vividas pelos personagens e pelos/as próprios/as leitores/as. Muitas questões sobre racismo e preconceito puderam ser retiradas do mundo mágico do livro e transportadas para o mundo real quando passamos pela experiência da leitura de “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, e algumas participantes sentiram o desejo de expressar a indignação com que o mundo trata as pessoas da cor negra, o que pode ser descrito no diário de campo do dia 17-02.

Depois de uns minutos de silêncio, Afrodite a. usa como exemplo uma situação de preconceito que viveu por andar junto de uma amiga sua que é negra. Íris c. conta que colegas de classe já falaram mal da Minerva c. (estão na mesma classe) por ela ser da cor negra. Isis a. também intervém, dizendo que não sabia o porquê do preconceito: “todos nós temos um pouco de negro no corpo, de negro e de pobre, e que por isso as pessoas chamam de favelado. Na escola é o local que mais tem preconceito contra negros”.

Os assuntos sobre racismo e escravidão estiveram presentes em quase todas as leituras e, em outro momento, quando estávamos lendo a “Revolução dos Bichos”, esse assunto volta a causar indignação e as participantes analisam situações vividas no cotidiano

que servem para entender muitas das relações presentes na história. Assim, estar na atividade e poder compartilhar as suas histórias criava um outro sentido para as participantes.

Deméter c. fala que também visitou uma fazenda e viu o que os escravos faziam, como eram forçados a trabalhar, usando correntes em seus pés e mãos, os chicotes que batiam neles. Fala que se a gente pensar nisso hoje, a gente ainda está passando por esta situação. Conta de uma reportagem da fala de um fazendeiro aqui da cidade de São Carlos onde este estava escravizando crianças negras, e diz que ele foi preso e já está solto. Comenta: *“se fosse um pobre que tivesse feito isso eles não soltariam, mas como era um empresário ele foi solto e termina a sua fala dizendo: os ricos escravizam os pobres. (diário do dia 27-05).”*

Dessa forma, as situações se construíam a partir do contato desse universo paralelo do livro com o nosso dia-a-dia e cada história gerava outras histórias que podiam ser incorporadas formando uma rede de discussão e troca de conhecimento, o que pode ser observado durante a fala de uma adolescente:

Afrodite a. comenta como a escravidão existe principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, na situação de crianças que vendem coisas na rua, para ganharem uma miséria e ajudar no sustento da família. Diz que ficou chocada quando foi para São Paulo e viu tudo isso e acrescenta que a *“gente reclama demais.”* (diário do dia 27-05)

O que mais fascina é que essas histórias contadas na Tertúlia não são inventadas e sim vivenciadas por um grupo de crianças e adolescentes dentro de um contexto de América Latina onde se configuram diferentes línguas, religiões, culturas e raças que, aos poucos, vão incorporando essa problemática que se torna reconhecida, entendida e questionada.

Deméter c. conta a história de uma amiga de sua mãe que não tem estudo e é cortadora de cana, sai de casa às cinco da manhã para trabalhar e como tem um filhinho não pode sair de perto da casa da mãe, que a ajuda a cuidar da criança. Diz que essa moça não dorme direito, porque chega tarde e tem que acordar muito cedo. Faz relação com a situação dos escravos que também não dormiam direito, *mal dormiam e já tinham que acordar*. Fala ainda que temos que fazer alguma coisa para que isso não aconteça mais: *“na Bahia passam fome e em São Paulo gastamos água e luz à toa, enquanto muitas pessoas não têm água para beber. Que nem no livro, fala que estão comendo mais, mas isso é mentira.* (diário do dia 27-05, livro: Revolução dos Bichos)

Questões recentes do cotidiano, da política, da escravidão, da violência e da opressão foram relatadas pelo grupo mostrando certa preocupação com as condições duras e difíceis de grande parte da população e discutindo maneiras de como poder melhorá-las. O ato

de violência no dia 15 de maio de 2006, pelo PCC, (Primeiro Comando da Capital) juntou-se à discussão da violência dos estudantes que se reuniram no dia 18 do mesmo mês, para uma comemoração entre universidades, mostrando que cenas tristes da realidade cotidiana poderiam se passar não muito longe de casa. Assim

Deméter c. conta que assistiu uma reportagem na T.V. contando que um grupo de rapazes havia pulado o muro do cemitério e ficavam em cima dos túmulos dando pinga para os mortos, e completou que achava isso um absurdo, porque *os mortos estavam mortos e não bebiam álcool*. Falou também que muitos jovens que foram nessa festa mentiram para seus pais, porque se eles soubessem que era assim jamais deixariam seus filhos participarem. (...) Logo em seguida, começaram a falar da rebelião que aconteceu na segunda-feira. Cada uma expressou o que sentiu quando estavam na escola, os pais de algumas crianças indo buscá-las mais cedo e elas não podendo sair de casa (diário do dia 20-05)

Nesse momento uma criança participante se inscreve e fala da rebelião que estava acontecendo no livro e comenta que se aconteceu uma rebelião no livro, também poderia acontecer na cidade. As questões sobre esse assunto estavam sempre presentes e em outro momento:

Afrodite a. destaca a página 85, dizendo que aquela cena de Garganta falando aos outros animais da situação de Sansão no hospital era, na verdade, pura enganação e que acontece na política, dizendo que ‘muitas vezes eles (os políticos) fazem a gente acreditar em outra coisa’ e cita o caso do mensalão, ‘que eles conseguiram abafar o caso e na verdade as pessoas acreditam no que eles falam, como aconteceu no livro que Garganta conseguiu enganar os animais’. (diário do dia 03-06)

Muitas aprendizagens foram surgindo no decorrer da atividade e foi ficando cada vez mais evidente como as participantes da TLD relatavam e analisavam a transferência e as relações dos conhecimentos e práticas interativas presentes em exemplos dos livros, lidos na Tertúlia, para outros espaços de suas vidas, através de exemplos descritos em diários de campo:

(...) a gente segue regra para se ter uma convivência melhor e mesmo os animais tinham regras e para tentar destruir o homem fazem a sua própria lei”. (fala de uma adolescente no dia 04-03, referindo-se a uma passagem do livro *Revolução dos Bichos*).

E ainda as tradições e ensinamentos familiares vêm complementar e tornar mais rico esse cenário, mostrando o quanto estão presentes na vida de cada um/a:

No parágrafo onde Ulisses mata os pretendentes, e depois algumas amas vêm beijar-lhe a face, surge uma discussão sobre morte. Isis a. completa

dizendo que não se pode tirar “sarro” das pessoas que morrem, porque depois elas vêm puxar o pé, segundo a sua mãe. Surge também a discussão sobre a violência no bairro e na escola. Contam a história de um menino que foi morto, espancado, depois de roubarem sua bicicleta. Falam também de brigas na escola entre meninas, por causa de meninos, falam que muitas vezes são as meninas que puxam a briga. (referindo-se ao livro *Odisséia*, data do dia 03-02).

Cada parágrafo lido do texto, cada destaque, suscitava dúvida, questionamento, angústia e desejo de mudança. Os símbolos, as letras até então adormecidas dentro do livro ganhavam vida e história que agora, reportada ao contexto de cada participante, passava a expressar a paixão individual contida em cada linha.

Minerva c. fala que os animais podiam falar com os outros animais para que se juntassem e fizessem algo por sua liberdade. Afrodite a. completa dizendo que não ia adiantar muita coisa, porque eles tinham medo de fazer protesto, porque eram oprimidos pelos cachorros de Napoleão. Minerva c. diz que eles poderiam falar com os outros animais das outras fazendas e ir conversando entre eles, porém não poderiam deixar que os cachorros ficassem sabendo dessa conversa, porque correriam o risco de serem comidos. Afrodite a. diz que acredita que eles deveriam contar para as pessoas de fora para tentar mudar a situação. (dia 24-04 - livro: *Revolução dos Bichos*)

Em outro momento uma adolescente, na ânsia de descrever o que pensa e contar para as demais participantes, destaca e comenta:

(...) eu achei forte essa parte, mesmo sendo bichos, mas do mesmo jeito que a gente, ninguém é incapaz de nada, penso que se eu me esforçar, se eu pensar que não posso que sou incapaz... que nem no livro, fala dos animais, esses estúpidos, cada um tem um jeito, eu achei um pouco forte, porque se eles querem fazer as coisas de um jeito não podem julgar nenhum animal como incapaz, sei lá. (diário do dia 11-03, livro: *Revolução dos bichos*)

Indignada com as questões de desigualdade, presentes também no reino animal, e muitas vezes, sofridas por ela em diferentes espaços, Deméter c. comenta:

(...) que gostaria de saber por que eles (referindo-se a Napoleão e aos cachorros) utilizavam os animais como cobaias para experimentarem a comida, por exemplo, antes de Napoleão comer, para que se tivesse envenenada matar o porquinho e não Napoleão... Pergunta com indignação: “o porquinho era lixo?” acrescenta que Napoleão também era um porco e deveria ser tratado da mesma forma e não só porque era presidente, “ele era muito arrogante”, e esse gesto não era de igualdade. (diário do dia 24-04, livro: *Revolução dos bichos*)”.

Pelo que podemos perceber nos registros do diário de campo, existe na TLD a possibilidade de relacionar as histórias de vida de cada pessoa com as leituras lidas na

atividade, o que torna a leitura de livros de literatura clássica universal uma atividade para toda a vida.

Nessa mesma direção, podemos falar das aprendizagens adquiridas na atividade, com as leituras, dinâmica e princípios e que puderam ser transportadas para outros espaços da vida, como a escola, o ambiente familiar e outros.

4.1.7. Entrelaçando as leituras e suas vidas

Durante a participação na atividade, aconteceram muitos processos educativos que envolveram participantes e que puderam ser estendidos para outros espaços. As participantes falaram de exemplos de histórias lidas e que acontecem no dia-a-dia, na política, na escola, nas amizades e na família, como veremos nos quadros a seguir.

Quadro 15: Entrelaçamento das leituras com suas vidas

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Da Tertúlia para outros espaços</p> <p>Deméter c. “(...) mas eu prefiro assim como uma foto pra gente ver, como o cartaz que a gente fizemo que fala o que é a Tertúlia e mostra o desenho do livro. Lá é bem legal porque mostra o desenho de um porco em cima e um cavalo, um burro sei lá o que é, embaixo, bem legal porque dá pra gente verificar, que nem, o Lula, por exemplo, e os políticos lá tudo em cima e a gente aqui em baixo vendo eles falarem assim. Então ficou assim: os burros lá embaixo e os porcos lá em cima, daí dá pra gente perceber assim como que era, como que eles faziam, assim como na Odisséia, eu acho bem legal um livro assim. A revolução dos bichos, é bem legal também, tem hora que a gente dá risada de algumas coisas só que Odisséia foi bem legal, assim pra gente saber como era as coisas daquela época.</p> <p>Deméter c.: “(...) eu conto pra ela como que é, o que nós lemos, as leituras quando a gente faz, daí eu contei da leitura que a gente fez, depois vê o filme, contei pra ela que a gente leu a Odisséia e uma delas disse que leu, mas o livro era menor do que a gente leu”</p> <p>Afrodite a.: “comento com a minha mãe, quando ela quer ouvir eu comento, quando ela não quer eu não comento. (...) no começo ela sempre perguntava e hoje em dia não, mas não dá nada não, porque mesmo assim eu falo, começo a conversar e aí...”</p>	<p>1- A dinâmica em outros espaços.</p> <p>Ísis diz que na escola a dinâmica da Tertúlia não é respeitada. “Na escola não é muito respeitada, a pessoa lê errado e é chamada de burro, de tudo quanto é nome.(...) tem um monte de gente que não lê, porque eu e as outras meninas lemos baixo e as pessoas falam que a gente tem um ovo na boca, dão risada”.</p> <p>Deméter c.: na escola se a gente lê errado, eles xingam a gente de burro, de um monte de coisa, é verdade.</p>

O **contar** e o **ouvir** são um dos primeiros caminhos para depois participar da Tertúlia. Deméter c. diz que a partir do cartaz que fizemos a respeito do livro que estamos lendo, “A revolução dos bichos”, como forma de divulgação da atividade, outras pessoas demonstraram interesse em participar da Tertúlia. Em suas palavras, “eu mostrei o cartaz que a gente fez, ela (referindo-se a uma amiga de sala) achou bem legal e queria participar”.

Afrodite a. ressalta que muitas coisas aprendidas com os livros podem se transformar em conversa quando está em outros espaços e se acha algo muito interessante ela comenta, mesmo que ninguém pergunte.

Algumas dificuldades foram encontradas pelas participantes quando se depararam com ambientes não dialógicos. Um exemplo pode ser constatado nas falas de Isis a. e Deméter c., quando elas se referem às falas de seus colegas de sala de aula, que no momento em que criticam suas leituras, deixam de fazer diálogo, demonstrando falta de solidariedade e de respeito à diversidade.

Entendemos que em alguns espaços o diálogo e o respeito às diferenças ainda não foram estabelecidos, especialmente no ambiente escolar, pelo que podemos constatar nas falas das participantes. Torna-se necessário viver, em todos os ambientes onde nos relacionamos, os princípios de solidariedade, igualdade nas diferenças, diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido e dimensão instrumental para que, dessa forma, as pessoas ao nosso redor tenham oportunidade de aprender outras formas de se relacionar com o mundo e com o outro, criando novo sentido para suas vidas e transformando em possibilidade aquilo que antes era dado como inalterado.

As participantes puderam sonhar com a atividade no sentido dessa ser ampliada para outros locais, aumentando o acesso de muitas outras pessoas a ela. É sobre estes sonhos que nos referiremos a seguir.

4.1.8 Os sonhos sobre a TLD

Acreditando nas altas expectativas alcançadas pelo projeto na vida das participantes, ressaltadas em suas falas, observamos o desejo de continuar lendo, compartilhando e aprendendo muito com as histórias dos livros. Íris c. pensa na possibilidade de criação de outra TLD caso essa venha a terminar.

Quadro 16: Sonhos sobre a TLD

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Expectativas sobre a TLD</p> <p>Íris c. “assim, que acabasse essa aqui, que inventasse outra tertúlia, pra crianças e jovens”</p> <p>Minerva c. “Eu acho que a gente pode continuar bastante, porque a gente só aprendeu em dois livros e a gente pode continuar, ah: já li dois livros não quero mais, não, a gente pode aprender muito e muito mais”.</p> <p>Deméter c.: tertúlia... se fosse pra continuar o ano todo eu queria, é animado, a gente pára para conversar, a gente brinca, é bom legal. “(...) Se fosse pra falar assim: ‘oh Deméter c., fala hoje, quer continuar?’ e eu falo que quero, é bem legal, a gente não fica, por exemplo, na rua, a gente fica aprendendo, sei lá a Tertúlias e fosse para acabar... tá, acabasse, só que a gente poderia de vez em quando ler um livro, mas se fosse pra terminar eu não queria que acabava”</p> <p>2- Possibilidade de transformação pela TLD</p> <p>Afrodite a.: se todos os professores pegassem a dinâmica, muda, mas acho que tem que começar do ensino fundamental, da primeira a quarta série. Se você ensina a criança desde a primeira série, vai chegar na quarta série e ela já vai saber a dinâmica por si própria, tipo, o que pode e o que não pode, entendeu?</p>	

Podemos perceber na fala das crianças e adolescentes o desejo que elas têm em continuar a atividade e que ela se estenda para outros lugares de modo que mais pessoas possam conhecer e querer participar. Íris c. acha que se um dia terminar a Tertúlia nesse local que seja possível formar outras Tertúlias para crianças e adolescentes. Continuar na atividade significa aprender muito mais com as histórias de outros livros, pois segundo Minerva c., elas só aprenderam com alguns, e tem mais uma infinidade de coisas a compartilhar, a comentar, aprender e ensinar. Segundo Deméter c., gosta de participar da Tertúlia, pois é uma oportunidade que ela tem de trocar o espaço da rua por outro onde pode aprender coisas novas.

Afrodite a. vê a possibilidade da Tertúlia ser estendida às crianças, desde o ensino fundamental, para que possam aprender os princípios da aprendizagem dialógica e, conseqüentemente, se desenvolverem melhor no que se refere à leitura, à escrita e a outras aprendizagens citadas no decorrer da atividade.

Não encontramos nessa categoria de análise nenhum fator que tenha se configurado como obstáculo que desviasse a pessoa de seu objetivo.

A atividade de TLD entre crianças e adolescentes, realizada num bairro periférico da cidade de São Carlos, pode ser considerada como algo que elas incorporaram e tomaram para si e para o bairro, não querendo que termine, mas sim que seja algo compartilhado e dividido com muitas outras.

4.1.9 Propostas de melhoria da atividade.

Segue-se um quadro contendo informações levantadas pelas participantes indicando elementos ou propostas de melhorias na e para a atividade.

Quadro 17: Propostas de melhoria da atividade.

Elementos ou propostas de melhoria
<p>Explícitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuidade da atividade no bairro; - Maior divulgação do projeto para atender um maior número de participantes de outros bairros; - Estimular a aprendizagem que se dá entre jovens e crianças; - Estímulos e altas expectativas dos familiares; - Aceleração das aprendizagens instrumentais; - Respeito à diversidade e igualdade das diferenças nesse espaço; - Reconhecimento da linguagem e costumes e culturas de outros países, através de leituras de livros de Literatura Clássica Universal; - Cruzamento entre atividade e mundo da vida.
<p>Implícitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e potencializar a tertúlia; - Melhoria na interação através da presença de família e amigos no local; - Necessidade de permanente diálogo entre crianças e adolescentes e que seja igualitário; - Criação de sentido através das vivências e experiências obtidas na Tertúlia; - Altas expectativas dos sujeitos com relação às suas próprias aprendizagens; - Estimular a leitura de livros de Literatura Clássica Universal.

Os elementos ou propostas de melhoria foram explicitados pelas participantes, observados durante suas participações e também nas entrevistas individuais. Também foi possível analisar que alguns elementos estavam implícitos em suas falas e que contribuíram igualmente para levantar questões sobre como melhorar e ampliar essa participação entre elas e com outras pessoas.

No capítulo seguinte analisaremos as falas das mães dessas crianças e adolescentes separando por categoria de análise, assim como foi feito com os dados das crianças e adolescentes. Em seguida faremos uma comparação entre os elementos que aproximaram participantes e seus familiares.

Mas, antes de fecharmos esse capítulo, gostaríamos de fazer algumas observações com intuito de explorar algumas dificuldades e aprendizagens adquiridas e sentidas por mim, considerando a análise dessas impressões de fundamental importância no sentido de colaborar para o entendimento e conhecimento de como se deram esses processos durante a formação e inauguração da primeira Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes, entendendo a possibilidade que essas análises poderão ter de forma a contribuir para a formação de outras TLDs no Brasil.

4.2 Algumas dificuldades e aprendizagens verificadas como participante e condutora de uma Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescente

Início esse capítulo fazendo referência e concordando com Freire (2003), uma vez que tenho *a convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei*, assim posso falar com tranquilidade de algumas dificuldades e aprendizagens vivenciadas na atividade de Tertúlia Literária Dialógica.

Nesse primeiro momento de reflexão sobre minha participação como condutora e pesquisadora em uma TLD entre crianças e adolescentes, quero relatar algumas aprendizagens e conflitos surgidos durante essa interação.

Na função de condutora da atividade foi possível aprender a cada dia com as dicas, algumas vezes diretas, outras vezes implícitas dadas pelos próprios participantes, que na função de sujeitos auxiliavam na construção da atividade. No início da atividade foi muito fácil me perder diante desse papel, uma vez que estava estabelecendo tripla função: a de amiga, condutora e pesquisadora e, assim, dando-me a conhecer.

Era necessário primeiro entender e depois clarear esses papéis para o grupo todo, para que dessa forma eu pudesse “cortar” as interações ruins e desrespeitosas que se estabeleciam entre as crianças e adolescentes e dar um maior enquadramento na atividade. Esse comportamento, muitas vezes confundido com o papel da professora, aquela que ensina para os alunos e alunas que ainda não sabem, precisou ser buscado e entendido pelo grupo todo, através do diálogo estabelecido em torno dos princípios da aprendizagem dialógica.

Aqui o diálogo igualitário tornava-se agora o eixo principal dessa atividade, entendendo que cada um/a tem sua própria experiência e pode contribuir com ela entendendo que não era necessário “reforçar ou interferir” nas reflexões e apontamentos de cada participante, como mostra o diário do dia 01-02.

Nenhuma criança se pronunciou e então eu tentei “explicar”. O que depois percebi que foi um erro, pois nem dei tempo das outras crianças tentarem, expliquei na função de professora e essa não é a função da Tertúlia. Depois da explicação, procurei no livro a página que melhor representava a minha fala. (diário do dia 01-02)

Em busca do convívio, eu também estava aprendendo a fazer Tertúlia. Foi buscando compreender o caminhar e os pequenos passos iniciais, que eu aprendia e compreendia agora que as crianças e adolescentes estavam me ensinando a moderar a atividade, assim

(...) pelo comentário de Íris c. percebi que era a hora de voltarmos para a leitura do texto, antes não sabia como ia fazer isso para não dar a entender que o que estávamos conversando não era importante para nós, depois dessa fala senti-me segura para voltarmos para a atividade. (diário de campo do dia 20-05)

Retomando o contexto das desigualdades educativas vividas por grande parte de crianças em idade escolar, a dinâmica da atividade, estabelecida pelos princípios da aprendizagem dialógica, permitia estimular e incentivar a leitura daquele/as que tivessem com mais dificuldade, para que pudessem posteriormente querer ler e pudessem, assim, transformar suas dificuldades em possibilidades.

A relação de amizade que inicialmente construí com as adolescentes pode ser considerada como um fator negativo para o estabelecimento da dinâmica da Tertúlia, pois em algumas situações senti-me desrespeitada não só como participante, mas também fazendo parte dessa relação. Em um segundo momento, avaliei a presença de uma outra pessoa no grupo como um fator que exclui a possibilidade de interação ruim, como por exemplo, a presença da pessoa de apoio.

(...) considerei a atividade hoje um pouco mais difícil que de costume, acho que a participação das duas adolescentes gera um clima de instabilidade, ficam conversando a todo o momento e tendo atitudes que não eram mais para terem, por saberem das regras e dos princípios de aprendizagem dialógica, há tanto tempo vivenciados.

Creio que a ausência de Leandro (apoio dessa atividade) no grupo também dificultou a minha moderação, parece que por me conhecerem e por estabelecerem outro tipo de relação comigo, no caso relação de amizade, desrespeitam as pessoas participantes e se esquecem o que estão fazendo no grupo e com o grupo. Avalio que a presença de outro membro, especificamente masculino teria impedido, por exemplo, o comentário de

Afrodite a. a respeito do professor de cursinho. (parte reflexiva do diário de campo, dia 20/04)

Num primeiro momento foi possível perceber que a presença de outra pessoa no grupo, como apoio impossibilitou o estabelecimento de algumas situações de desrespeito. A presença de Leandro na atividade, ou de qualquer outra pessoa que esteja como apoio fez com que as adolescentes ficassem mais tímidas e menos falantes, até com relação aos destaques.

Porém, no decorrer da atividade observamos que essa atitude foi se modificando, podendo-se perceber que elas foram ficando mais “à vontade” e ganhando segurança para participarem, na presença de outras pessoas ou não.

Com relação à moderação entendo que o primeiro mês de Tertúlia foi bastante conturbado. Parecia haver uma sutil disputa entre adolescentes e crianças, situações estas em que estamos acostumados a vivenciar em vários ambientes, escolares e não escolares. A Tertúlia como atividade cultural e educativa não podia se desvincular de seus objetivos iniciais: garantir o respeito e acesso a todos/as, portanto deveria interferir nessas relações. Porém, em certos momentos não sabia que atitude tomar e muitas vezes, sentia-me apreensiva e insegura diante dos fatos.

Hoje, na Tertúlia, algumas adolescentes ficaram mandando bilhetinhos durante todo o tempo, passando de uma mão para a outra, foi bastante difícil, pois não sabia que atitude tomar. Em certo momento, uma criança (Minerva c., que estava sentada ao meu lado) sai pra ir ao banheiro e nesse momento uma adolescente vem e senta no lugar onde ela estava para ficar mais perto das outras duas adolescentes que estavam passando os bilhetinhos, também. Quando a criança chega, vê que seu lugar está ocupado e pede para que a adolescente dê licença, o que não acontece e a criança procura outro lugar para se sentar. (dia 25-01)

Para interferir nesses comportamentos, as conversas com pessoas mais experientes em Tertúlia, como por exemplo, a orientadora e a pessoa integrante do NIASE, que estava no momento de apoio comigo na atividade e as reuniões quinzenais do grupo de estudos em Tertúlia, tornavam-se essenciais e um elemento positivo em minha aprendizagem. Falavam da importância em incentivar a leitura das crianças menores, especialmente daquelas que ainda não dominam todas as letras, para que pudessem ser ouvidas nesse espaço e sentissem vontade em ler, como também a necessidade de dar a palavra a quem estivesse correndo maior risco de exclusão. Além disso, essas vivências me ajudaram a intervir nas relações de desigualdade e desrespeito que estavam sendo estabelecidas entre as adolescentes.

Entendendo que a riqueza de cada encontro se dava com as diferentes experiências e falas de cada um/a, devido a grande diversidade entre o grupo: crianças e adolescentes, foi possível entender e aceitar as diferentes dinâmicas que se estabeleciam na medida em que a atividade caminhava. Assim, as adolescentes passaram a ser referência para as crianças menores, que buscavam tirar suas dúvidas com elas. Dúvidas estas que, no início girava em torno do significado das palavras, foram pouco a pouco sendo substituídas pelos comentários em torno de cada parágrafo.

Em síntese, a partir da análise dos dados podemos perceber os processos educativos que se estabeleceram tanto na ótica da pesquisadora quanto na das participantes, dentro dessa prática social.

Dessa forma, ao perceber como as participantes viveram a atividade foi possível reconhecê-la como uma prática social, entendendo de acordo com Silva et al, 2006 que as práticas sociais são:

(...) relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade, na qual se inserem: pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações, com objetivos (entre outros) como: garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis. (ibid,p. 5)

Localizando a atividade de Tertúlia dentro desse referencial metodológico estudado nas disciplinas de mestrado, foi possível enxergá-la como um espaço onde as pessoas participantes se educam e se educam por um motivo: tentar superar as diversas situações de exclusões que sofrem na sociedade, por diversos motivos, ora por serem negras, ora por apresentarem dificuldades de leitura e de escrita, por serem pobres etc.

Daí a importância da ação de ouvir o que elas tinham a dizer sobre as situações cotidianas que aconteceram no seu bairro, na sua rua quando o assunto era violência, fome, entre outros. Isso nos facilitou a compreensão e entendimento a respeito de quem educa quem.

De forma a entender melhor os diferentes processos educativos presentes nessa prática, “*é preciso situá-las cultural, histórica e politicamente no nosso continente, a América Latina, numa perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora*” (Silva, et al, 2005).

E falando das diferentes culturas estamos de acordo com Flecha (1992) sobre o que ele diz a respeito do multiculturalismo, ou seja, o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. E é essa diversidade cultural que enriquece as relações existentes em nosso país, já que são nas interações entre as diferentes experiências culturais que as pessoas se formam. Diante disso está a responsabilidade de realizar uma pesquisa

progressista e humanitária, mediante o reconhecimento e respeito a essa diversidade e fazer uma pesquisa *com os/as* sujeitos e não *para* eles ou *sobre* eles.

Ouvir o que cada participante tem a dizer é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um/a, pois segundo Freire (2003) escutar

(...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (ibid, p.119).

Gostaria de finalizar com minhas considerações no que se refere aos processos educativos desenvolvidos nesse espaço. Para isso, tenho que levar em conta meu olhar que está mediado pela minha experiência. Diante disso, talvez não tenha conseguido captar todas as imagens, todos os sentidos e significados dessa atividade para o grupo.

Talvez para aquelas crianças, adolescentes e pesquisadora o significado da atividade não tenha se dado só no período da pesquisa, pois o tempo e o espaço vão sendo construídos e desconstruídos no decorrer da história de vida de cada um/a.

Assim, podemos concluir neste capítulo, que entre as inúmeras aprendizagens adquiridas ao longo da participação nessa Tertúlia, algumas foram mais presentes e significativas, como por exemplo, entender que a riqueza de aprendizagens está não apenas em abrir o livro, mas ouvir o que cada pessoa traz de dentro dele, o que lhes suscitam essas leituras, entender que as palavras não são símbolos mortos e para saber o que acontece de especial na vida de cada um/a é preciso primeiro abri-lo e fazer o outro conhecer essa diversidade, o que pode ser dito, refletido, discutido e transformado por meio da interação e do diálogo entre os diferentes.

CAPÍTULO 5

A VISÃO DOS FAMILIARES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS POR SUAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ATIVIDADE DE TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

(...) e como você que incentivou a gente a fazer a tertúlia e isso a gente tem que levar para os da frente, pra quem não sabe. A gente é nova, a gente pode passar isso para os nossos filhos e os nossos filhos vão passando. A gente não sabe quando vai morrer, um dia a gente vai morrer, mas não sabemos nem o dia nem a hora, aonde.

(participante da TLD - 11 anos)

No capítulo anterior foi possível explicitar os processos educativos vividos por crianças e adolescentes na atividade de TLD. Dedicar-nos-emos no presente capítulo a apresentar a visão de três mães, a partir de entrevistas e análises suscitadas no que diz respeito à maneira como percebem a participação de suas crianças e adolescentes na atividade.

Devido à quantidade de informações apresentadas no trabalho, os dados foram organizados em forma de quadros divididos por temas, objetivando melhor redação do texto. Assim como apresentados no capítulo anterior, os quadros destacam elementos transformadores presentes na atividade e elementos que se apresentaram como obstáculos para a realização do desejado. Há também a sistematização de propostas que as participantes da pesquisa fazem para a superação dos obstáculos e para a melhoria da atividade.

Dessa forma, o capítulo está organizado em dois itens, sendo que no item 5.1 indicamos a visão das mães com relação à participação de suas crianças e adolescentes na atividade, bem como elementos e propostas de melhoria. Já no item 5.2, nos dedicaremos à análise comparativa entre os fatores que aproximam crianças e familiares.

5.1 A visão dos familiares:

Com base nas entrevistas e grupos de discussão comunicativos realizados com as três mães participantes da pesquisa, foi possível organizar algumas temáticas no que se refere ao que pensam e dizem essas mães sobre a participação de suas crianças e adolescentes na atividade. As temáticas extraídas dessas entrevistas foram compostas conjuntamente entre pesquisadora e participantes.

Dessa forma, destacam-se os seguintes temas surgidos dessas análises: 1) *Alcance das histórias de vida na atividade de TLD*; 2) *Conexão entre atividade e a vida*; 3) *Relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e familiares*; 4) *Estímulos gerados a partir da atividade*; 5) *Expectativas com relação ao projeto*; 6) *Os processos educativos entre crianças e adolescentes notados e ressaltados pelas mães*; 7) *Relação com a moderação*; 8) *Propostas de melhoria da atividade*.

5.1.1 Alcance das histórias de vida na atividade de TLD

Os ensinamentos familiares puderam em muitos momentos ser revividos na atividade de TLD possibilitando às crianças e adolescentes reviver histórias, conselhos, aprendizagens, e transmiti-los à atividade. Por outro lado, em certos momentos algumas atitudes decorrentes do ambiente familiar transformaram-se em aspectos negativos para manter a boa relação com as demais participantes.

Quadro 18: Alcance das histórias de vida na TLD.

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Ensinamentos familiares</p> <p>Célia: “quando você não entende procura um dicionário a palavra, tem dois dicionários lá em casa e eu falo: porque você não leva o dicionário, carrega o dicionário com você”.</p> <p>Célia: “(...) mas até hoje eu cultivo o hábito da leitura, tanto que você vai à minha casa e tem aquele monte de livro, só não lê quem não quer na minha casa”.</p> <p>Célia: “(...) faça o favor, espera o outro falar, espera a sua vez... risos”.</p> <p>2- Histórias que acompanham para a vida toda</p> <p>Célia: “Quando eles eram pequenos eu brincava com eles, sabe, a gente morou num lugar, ela era muito pequenininha tinha 3 aninhos, eu morei num lugar que era difícil, não tinha energia, não tinha contato só o rádio, eu ligava o rádio tinha historinha, tinha um certo programa que passava, e aí chegava a noite e não tinha o que fazer e a gente sentava todos os quatro, o marido não, sempre estava fora e aí a gente brincava de rádio, dessa maneira que você está falando, cada um contava uma coisa e quando começava um querer entrar no meio eu falava: vou desligar o botão do rádio (faz sinal perto da orelha), eu falava: esse aqui está desligado, agora é esse aqui e contava, contava, contava, aí desligava o seu e passava pro outro e</p>	<p>1- Leitura rápida x falta reflexão</p> <p>Célia: “eu sou que nem ela, se eu tiver que ler o livro eu leio rapidinho, eu paro um pouco pra fazer o serviço, mas em dois ou três dias eu quero terminar o livro, não gosto de ficar levando muito a história, quero já logo saber o final”.</p>

<p>assim a gente fazia”.</p> <p>4- Incentivo desde a primeira idade</p> <p>Célia: “Quando ela chega e fala que ouviu uma coisa que fulano falou, numa história mesmo, na moral de uma história, ela falou poxa... acho que isso aí influi muito, mesmo no contexto de uma história você vai contando para uma criança, você vai pegando ele de pequeno e passando uma formação para ele, ele não vai tendo dificuldade de aprender as coisas”</p>	
---	--

Célia aponta a importância de se incentivar a leitura desde cedo e por isso procura ensinar sua filha Afrodite a utilizar o dicionário sempre que precisar, como um apoio às suas possíveis dúvidas. Afirmo ainda que cultiva o hábito de leitura em sua família, fato que pode ser observado em todos os cantos da casa, onde são espalhados exemplares com diferentes leituras: revistas científicas ou não, jornais, livros de literatura e revistas em quadrinhos. Esse fato se reflete no comportamento de Afrodite, sua filha, que se mostra uma adolescente com muita vontade de ler e “devorar” os livros.

Muitas aprendizagens relacionadas ao respeito ao próximo já eram conhecidas e vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Muitos desses ensinamentos foram lembrados e aprofundados na Tertúlia a partir dos princípios da aprendizagem dialógica, como por exemplo, não interromper a fala do outro, como nos indica Célia, que desde muito cedo ensinava esses princípios para seus/suas filhos/as através de brincadeiras e contação de histórias. Acredita que contar histórias desde a primeira idade é um fator relevante para a formação de crianças e adolescentes, pois na medida em que conhecem diferentes histórias vão se dedicando mais às leituras e aos ensinamentos transmitidos por elas.

A reflexão sobre cada parágrafo a ser destacado na atividade, às vezes, é interrompida pela pressa em terminar a leitura, impedindo que os comentários se aprofundem. Esse exemplo de atitude, aprendida em casa, é reportado para o ambiente de Tertúlia, como nos indica Célia, o que acaba, muitas vezes, prejudicando o grupo, pois uma vez tendo terminado a leitura do livro todo, a pessoa fica sem paciência e ansiosa por chegar ao final do livro, sendo assim desestimulada a continuar os parágrafos.

Percebemos o quanto a atividade de Tertúlia carrega para dentro de sua dinâmica infinitas aprendizagens e conhecimentos adquiridos em outros lugares, especialmente no ambiente familiar. As crianças e adolescentes chegam com princípios que, muitas vezes, vão ao encontro do que fazemos na atividade e que precisam ser apenas aprofundados e compartilhados.

5.1.2 Conexão entre atividade e a vida

O gosto pela leitura e pelas histórias, que vai sendo desenvolvido pelas crianças e adolescentes, estende-se até suas mães, que as incentivam a levar a idéia e a prática para outro lugar, ou ainda, que acabam lendo e se interessando pelas histórias.

Quadro 19: conexão entre atividade e a vida

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- aprendizagem ao longo da vida</p> <p>Célia: “(...) porque o que a Afrodite aprendeu vai ser de grande valor pra ela. Ela pensa sempre nas amigas, em você (referindo-se a mim), (...) “mas o que você aprendeu com elas você vai passar, porque lá também tem escolas, também tem atividades, também tem os amigos da escola. E vai ser um orgulho pra você chegar e falar: eu participava lá e também quero participar aqui, se interar, mostrar o que você aprendeu aqui e passar pra lá (...)” (...) “o que aprendeu tem que passar pra frente”</p> <p>2 -alcance da leitura por outras pessoas da família</p> <p>Dália: “O <i>Revolução dos Bichos</i>, eu achei super interessante, a minha cunhada de São Paulo acabou lendo, a sogra dela que já tinha lido esse livro, leu de novo e ela falou: Íris, é lindo esse livro, vou ler de novo”.</p> <p>Dália: “Esse agora que você pegou, eu quero ler, parece interessante”.</p> <p>3- estímulos à aprendizagem permanente e no coletivo</p> <p>Dália: “Mas a gente ler o livro é uma coisa, agora ver o CD é outra, diferente, que nem aquele porco que tinha, a Isis falou: ‘mãe, mas aquele porco é muito feio’. É interessante, a gente sentou todo mundo na sala pra ver”;</p> <p>Dália: “(...) eu achei que a Íris melhorou bastante, na leitura, na escrita, no comportamento, na responsabilidade, agora ela chega da escola e primeiro é o dever. Agora ela chega, ela vai estudar, se tem algum livro que ela tem prova, ela chega, ela vai ler, então eu achei que ela melhorou muito nessa parte”</p>	

Célia acredita que os valores, ensinamentos e aprendizagens adquiridas por Afrodite serão um aliado para ela conviver em outros espaços. Na entrevista, essa mãe diz que as coisas que a adolescente aprendeu na Tertúlia, que são coisas novas para sua vida poderão ser transmitidas para diferentes pessoas, independente do local em que esteja. Pensa também, na contribuição de sua filha para a realização da Tertúlia em outras escolas, uma vez que aprendidos os princípios e sua dinâmica, poderá aplicá-los em outros espaços.

O ler e comentar sobre a leitura realizada na atividade faz com que outras pessoas da família sejam alcançadas. Assim, é despertado o desejo da leitura em mães, pais, tios, tias, avós e primos, que passam a se interessar e de certa forma incentivar a leitura nas crianças e adolescentes.

A família é outro espaço atingido pela Tertúlia, como podemos assinalar pela fala de Dália, que em certo momento senta-se com a família toda para assistirem ao filme referente à leitura do “Revolução dos Bichos”, realizada na atividade. Além disso, as mães nos levam a crer que a Tertúlia atingiu outros âmbitos da vida, também, como por exemplo, a mudança de comportamento das crianças. Dália conta como sua filha Íris passou a ser mais comprometida com os afazeres escolares, afirmando que seu comportamento passou a ser dirigido para as coisas que ela acredita ter mais prioridade.

Não identificamos fatores obstaculizadores, com relação a essa temática.

5.1.3 Relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e familiares.

O alcance da atividade por outras pessoas da família ampliou a relação estabelecida entre mãe e filha, como observamos nas falas das três mães participantes da pesquisa.

Quadro20: Relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e família

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Amizade entre mãe e filha</p> <p>Célia: “A Afrodite chega com o livro em casa e eu gosto muito de ler e dependendo do tempo eu pego e leio. Ela não é de contar, ela só fala, ela começa a falar o conteúdo da história e eu falo: você quer que eu leio, você não vai me contar o livro né? Deixa que eu leio. Ai, às vezes, o livro fica lá e eu leio” .</p> <p>Dália: “Eu também não sou... quando ela chega com a página do livro eu leio, até a página onde parou, eu leio, aí a Íris também vai comentar o livro, ai eu falo: então vamos ler junto a página de novo , para entender, se é isso que você entendeu e o que eu estou entendendo, porque às vezes você</p>	<p>1. Dia a dia</p> <p>Amália: “Elas contam a história do livro e às vezes pede para eu ler, mas há falta de tempo”.</p> <p>2. Afeto na relação como fator negativo</p> <p>Célia: “(...) A Afrodite conversa e trata a mãe como se fosse uma amiga, mas às vezes não sabe separar e na hora que eu vou corrigi-la, não respeita”.</p> <p>3. O incentivo das mães não pode ser maior do que o das próprias filhas.</p> <p>Célia: “(...) Eu acho que devo continuar</p>

<p>entende de um jeito e eu entendo de outro”.</p> <p>Amélia: “eu gosto que elas comentam; a Minerva mesmo, nossa, ela fala, ela conta. Eu acho importante porque elas vão falar do que elas viram, então eu pego assim, mas eu acho mais interessante elas comentarem assim pra mim, pra eu saber como é que elas tão. Eu acho interessante”.</p>	<p>incentivando a Afrodite participar da atividade como uma obrigação, porque ela ainda não tem isso em mente e eu sei que o que estou fazendo é pro bem dela (...) quantas vezes a Afrodite já falou em parar a tertúlia (...) acredito que vai chegar a idade que ela vai entender melhor”.</p>
---	---

O diálogo estabelecido entre mãe e filha em torno da leitura é um importante incentivo para as crianças e adolescentes. Célia comenta que gosta de ler os livros que Afrodite leva para casa e Dália conta que gosta de ler junto com a filha Íris, para poderem discutir juntas o que cada uma entendeu. Essa relação de amizade torna-se um importante incentivo para o enriquecimento das discussões posteriores na Tertúlia. O dia-a-dia de Amália impede que ela se sente com as filhas para realizar a leitura e por isso prefere que suas crianças lhe contem a história, para que ela possa, de alguma maneira, acompanhar o aprendizado de suas filhas.

Célia acredita na necessidade de se estabelecer certas sinalizações de respeito e afetividade que estejam ligadas, mas que o exercício de uma não exclua a outra. Diz que em alguns momentos, quando isso não está estabelecido, percebe que sua filha deixa de ouvir seus conselhos e chega mesmo a desrespeitá-la.

Célia acredita na Tertúlia como uma atividade que cumpre uma importante tarefa na vida de Afrodite, por isso incentiva que ela participe e que tenha isso como uma obrigação, acreditando que como mãe, sabe o que é melhor para ela e que um dia Afrodite vai entender essa atitude tomada por ela.

Reconhecendo o esforço mantido pelas mães para que suas crianças e adolescentes freqüentem assiduamente a atividade é importante deixar claro que a Tertúlia é uma atividade cultural e educativa, isenta de obrigações e que por isso a criança e adolescente devem se sentir livres para escolher se querem participar ou não.

5.1.4 Estímulos gerados a partir da atividade

Esse apoio e incentivo recebidos pelas crianças e adolescentes por parte de seus familiares são importantes na construção de seus conhecimentos e crescimento na vida. Por outro lado, a falta de estímulos pode desanimar a pessoa de concretizar seus desejos. É o que podemos observar nos quadros abaixo.

Quadro 21: Estímulos gerados a partir da atividade

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Estimulo a aprendizagem pelos familiares</p> <p>Dália conta que procura incentivar suas filhas nos afazeres e por isso costuma dizer que</p> <p>Dália: “(...) tem que aprender a procurar também”</p> <p>Célia : “Dificuldade da Afrodite é querer desistir das coisas por causa dessa dificuldade que ela tem, sabe então eu falo para ela: Afrodite você não pode desistir, quando a gente quer uma coisa tem que ir até o fim , vai á luta, não desiste, o que você não sabe você aprende”.</p>	<p>1- falta de incentivo por parte do professorado</p> <p>A mãe relata o comentário da professora de sua filha, quando esta lhe conta sua vontade em ser professora:</p> <p>Célia conta : “(...) imagina Afrodite que você vai ser professora, só se for professora de burro, porque você não sabe nem escrever”.</p> <p>2- falta de incentivo por parte da família</p> <p>Célia: “(...) mas eu amava ler pegava tudo quanto é livro, de história... não sei que lá, eu tinha uns 10, 12 anos, mas a minha mãe não deixava, ela achava que eu devia ser educada assim, pra criar filhos, sabendo ler e escrever pra ela já estava bom, estudar até a oitava série e acabou, acabou” .</p>

Dália procura incentivar suas filhas na construção de suas aprendizagens e conhecimentos e, para isso, parte do princípio de que elas aprendam a procurar o que desejam saber e não somente tenham as respostas prontas. Nesse mesmo sentido, Célia procura incentivar sua filha a lutar pelos seus objetivos e não desanimar. Conta que aconselha Afrodite a não desistir do que quer, acreditando, dessa forma, que o que ela ainda não sabe, pode aprender; agindo dessa forma, diferentemente dos conselhos que ouvia de seus familiares na infância e adolescência, estará contribuindo da melhor maneira possível para o aprendizado de Afrodite.

Em contraposição ao incentivo recebido em casa, as crianças e adolescentes, em muitos momentos se deparam com obstáculos que poderão impedir a concretização de seus objetivos. A escola é um desses locais, como podemos observar pela fala de Célia que nos conta como a atitude de uma professora, que ao considerar Afrodite como incapacitada de superar algumas dificuldades, quase a fez desistir do sonho de ser professora.

5.1.5 Expectativas com relação ao projeto

Pelo que podemos constatar nessa pesquisa, todas as mães apresentaram o desejo de que suas filhas continuem na atividade, comentando a respeito das inúmeras aprendizagens adquiridas nesse espaço. Além disso, o fato da atividade ser realizada na escola pode vir a

influenciar positivamente outros projetos, processo possibilitado pela abertura da escola para outras pessoas. Porém, Dália ressalta a importância de se fazerem compatíveis às atividades os horários das/os voluntários/as.

Quadro 22: Expectativas com relação ao projeto

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Perspectivas familiares</p> <p>Célia: “ela acompanha, e eu falo para ela que não quero que ela pare”.</p> <p>2- abertura da escola e participação voluntária</p> <p>Dália: “a minha sugestão é aquela que a gente comentou em casa que a biblioteca poder abrir ao sábado depois do almoço, lá pela uma e meia, duas horas, até o horário que fecha, acho uma coisa interessante que traria mais voluntário. E isso é até para a tertúlia, traria mais crianças.”</p> <p>Dália: (...) eu falo à tarde pra tudo, tanto a biblioteca, quanto a tertúlia ou qualquer outro curso que a escola daria (...) Pelo menos se abrisse aos sábados teria mais voluntário, faz tempo que eu não participo da biblioteca e não sei como está em termos de voluntários...”</p> <p>3- que a atividade aconteça também nas férias</p> <p>Amália: “(...) é bom assim incentivar, né, as crianças a fazer alguma coisinha, principalmente agora nas férias né, assim num fica muito parado, às vezes não tem nem o que fazer em casa, fica parado, então é muito importante”.</p> <p>4- Expectativas do projeto como melhoria na aprendizagem das crianças</p> <p>Dália: (...) porque deve ter crianças com dificuldade na sala de aula e isso ajudaria eles a poder desenvolver mais rápido na sala de aula.</p>	<p>1- Relação projeto- escola- família</p> <p>Dália: “Que nem eu parei que eu participava da biblioteca, precisei parar, porque de semana eu chego todos os dias tarde e agora eu mudei mais longe. De sábado de manhã seria ruim porque a gente limpa a casa e tem as responsabilidades da gente, se abrisse a biblioteca depois do almoço eu acho que seria mais interessante”</p> <p>2.falta de divulgação e conhecimento do projeto por parte do professorado, direção.</p> <p>Dália: “(...) acho que está faltando um pouco de... até dos professores da quarta série de divulgar para os alunos participarem, que nem da quarta série só tem a Íris e a Minerva aqui da escola eu acho que ta sendo pouco divulgado, que nem a Minerva colou cartazes, a gente distribui cartazes, mas não teve muita criança, então eu acho que ta faltando um pouco de divulgação da escola, dos professores na sala, de cobrar dos alunos”.</p>

No ano de 2006 a TLD cumpriu algumas metas e criou muitas possibilidades e sonhos para cada participante e suas famílias. Nas entrevistas realizadas com esses familiares podemos entender e analisar algumas expectativas para os próximos anos. O que pode ser observado é que todas as mães desejam que essa atividade continue e que se expanda para outros locais, ou ainda, que se tenham mais horários para a participação de mais pessoas, como observamos na fala de Dália a sugestão pela abertura da escola nos finais de semana, o dia todo, já que os afazeres do dia a dia impossibilitam sua participação.

É importante destacar a relação de vinculação que esses familiares fazem com a escola. Vinculando o projeto Comunidades de Aprendizagem à atividade de Tertúlia, ressaltam que ao mesmo tempo em que traria mais voluntários para os projetos existentes na escola, a abertura da mesma aos finais de semana possibilitaria maior participação familiar.

A tertúlia nas férias foi outra idéia dada por Amália, no sentido de incentivar as crianças na realização de atividades, de forma a se ocuparem com uma atividade cultural e educativa. Dália acredita na possibilidade de realização de Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula, como forma de superação de suas dificuldades escolares. Acredita também que a atividade tem que ter maior divulgação entre os/as professores/as, para que eles/as incentivem suas crianças a participarem da atividade e, conseqüentemente, terem melhores respostas educativas e pessoais.

Essa sugestão de Dália poderá ser mais bem investigada em pesquisa de doutorado realizada pela pesquisadora, a partir do ano de 2007.

5.1.6 Os processos educativos entre crianças e adolescentes notados e ressaltados pelas mães.

A dinâmica da atividade de TLD está pautada nos princípios da aprendizagem dialógica e com relação a isso, as mães fizeram importantes ressalvas a respeito das atitudes de suas filhas, a partir da participação na atividade e da incorporação por elas desses princípios no dia-a-dia.

Cabe destacar a importância de todos os princípios (Diálogo Igualitário; Inteligência Cultural; Transformação; Dimensão Instrumental; Criação de Sentido; Solidariedade e Igualdade de Diferenças) para a mudança na vida delas. Porém, na nossa análise falaremos apenas da transformação, dimensão instrumental e criação de sentido, os quais foram mais explicitados nas falas das mães. Queremos ainda indicar que os princípios se completam e por isso não nos permitem falar em transformação sem falar em diálogo igualitário, por exemplo. Sendo assim, consideramos todos os princípios contemplados nas entrevistas e conversas com essas mães.

Indicaremos primeiramente os princípios da transformação e criação de sentido, que se articulam positivamente, seguidos da dimensão instrumental.

Quadro 23: Aplicação dos princípios da aprendizagem dialógica: transformação

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- Transformação pessoal</p> <p>Célia: “E a Afrodite começou a se desenvolver muito depois que ela começou aqui com você na parte da escola, depois veio a tertúlia, teve a época dela vim aqui ajudar no aprendizado dos adultos”.</p> <p>Dália: “eu lembro quando começou a biblioteca e você foi levar a Afrodite embora, lembro que ela vivia brigando com a molecada da rua (...) “eu vou te pegar”, porque ele ta respondendo, mas Afrodite, não é assim, tem que ter respeito, tem que ensinar fica calma, daqui a pouco a gente volta a conversar.... risos”.</p> <p>Pesquisadora: “nossa, hoje ela mudou bastante na biblioteca, ela olha para as crianças que estão fazendo bagunça e diz: aqui é lugar de fazer isso, sabe, antes não, ela pegava, queria bater levava lá fora. Agora não, está mais calma.”</p> <p>2- Criação de sentido</p> <p>Célia: “parece que ela cresceu mais, aprendeu o sentido que a gente fala pra eles”.</p>	

A transformação pessoal que o projeto causa na vida de cada participante foi um dos temas presentes nas falas das mães. Célia comenta o desenvolvimento e crescimento pessoal alcançado por sua filha, desde o início da atividade.

Concordando com Paulo Freire (2004), quando o mesmo se refere aos homens como seres de transformação e não de adaptação, fica claro identificar as inúmeras transformações que se deram desde o início da atividade de Tertúlia. Podemos sinalizar, por exemplo, as mudanças que se incorporaram à vida dessas crianças e adolescentes e que puderam ser sentidas por seus familiares.

Entendemos também a importância que a atividade de Tertúlia trouxe para a criação de sentido dessas crianças e adolescentes, pelos comentários das mães, a avaliamos como uma atividade positiva em vários sentidos. As adolescentes, por exemplo, encontraram um lugar que lhes permitiu expressar suas potencialidades, contrariando o discurso ao qual estamos acostumados/as vivenciar nessa sociedade: a impotência dos jovens perante as situações. Acreditamos na idéia de que todas as pessoas são capazes de agir e mudar o meio em que vivem, porém, é necessário criar possibilidades.

As mães destacaram em muitos momentos, o aperfeiçoamento das habilidades instrumentais de suas filhas desde suas participações na atividade, considerando esta atividade como de fundamental importância para possíveis sucessos na escola, por exemplo.

Quadro 24: Princípios da Aprendizagem Dialógica – Dimensão Instrumental

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>1- A TLD atuando nas dificuldades pessoais</p> <p>Célia: “E depois que ela começou a participar da tertúlia eu achei que ela ta mais desinibida”. (...) depois que ela começou a participar da tertúlia, das atividades aqui da escola, eu achei que ela se desenvolveu até quando ela foi pro colégio lá, eu tava com medo, porque ela já tem esse complexo de não falar direito”.</p> <p>Amália: “(...) eu acho que elas melhoraram bem sim (...) em outros comportamentos e na leitura também. Elas falam pra mim que gostaram muito”</p> <p>Célia: “(...) a tertúlia ajudou a Afrodite desenvolver mais na leitura, escrita e redação, ela melhorou os erros. E ajudou ela ficar mais calma para fazer as coisas”.</p>	

No que diz respeito à dimensão instrumental, podemos constatar pelas falas das mães que a atividade de Tertúlia teve uma importante atuação no que se refere à superação de algumas dificuldades escolares. Para as mães entrevistadas, essa melhoria nas aprendizagens de leitura e escrita está estritamente vinculada às mudanças de comportamento também, ou seja, a melhoria na leitura, escrita e redação acarreta um melhor desempenho escolar e conseqüente melhoria em suas atitudes, como podemos observar nas falas de Amália e Célia.

Com relação a esse tema, não identificamos nenhum fator considerado obstáculo para a realização do que a pessoa deseja.

5.1.7 Relação com a moderação

O afeto e carinho voltados à pesquisadora foram essenciais para o estabelecimento de boas relações na atividade. As mães consideram essa atitude positiva, porém é preciso não deixar que esse elemento seja a principal motivação das participantes na atividade, assunto esse ressaltado por Amália e sentido pela pesquisadora.

Quadro 25: Relação com a moderação

Fatores transformadores	Fatores que se configuram como obstáculos
<p>2- Afeto que incentiva participar na atividade</p> <p>Dália: “se tem uma professora que você gosta mais você vai puxar mais pro lado dela, mas se tem aquele que você gosta menos, você faz, mas porque tem uma responsabilidade, mas você não faz porque ela vai olhar, não, você faz por fazer. Mas se tem aquela que você gosta mais você vai enfeitar o caderno, colar figurinha, você vai deixar o caderno maravilhoso para aquela que você gosta, eu acho assim.”.</p>	<p>1- Afetividade X atitudes</p> <p>Dália: “(...) é um desses dias a Íris esqueceu de ler o livro e a Isis chegou da escola e perguntou: oh Íris, você leu o livro? Ah, não li, ainda. Então vai ler porque amanhã tem biblioteca e eu quero ver o que você vai falar pra Piu, porque não adianta você falar que esqueceu, porque eu vou falar a verdade, vou falar que você que não quis ler.”</p> <p>Amália: “(...) tem que ir pelo esforço delas mesmas, não só por sua causa. Elas têm que pensar no futuro delas, tem que ter respeito”.</p>

As mães falam do afeto que cada participante demonstra ter com relação à pesquisadora. Acreditam que esse é um fator positivo para a participação delas na atividade. Dália faz uma comparação com a escola, dizendo que a pessoa vai procurar se dedicar mais àquela professora que mais gosta. Assim é na Tertúlia, onde as participantes podem se sentir motivadas a participar pelo desejo de agradar a pesquisadora.

Por outro lado, acreditamos que esse fator pode ao mesmo tempo criar obstáculos para a realização da atividade, pois o incentivo deve estar pautado no desejo de participar e não somente no desejo de agradar uma pessoa ou outra. Nesse sentido, Amália aponta a importância delas participarem pelo esforço e vontade próprias, para que a atividade cumpra sua função de ser aberta a quem queira participar.

O carinho e afeto entre participantes e pesquisadora são recíprocos e sinceros, e entendemos que esse não deve ser o motivo principal para que queiram participar. A motivação deve ser pela atividade, para que não se desvie do seu objetivo. Muitas conversas se deram nesse sentido entre as participantes e pesquisadora, e em alguns casos, sentimos que esse objetivo havia se perdido. A partir daí algumas participantes tiveram que repensar sua participação, se estava ajudando ou atrapalhando o andamento da atividade. Nesse momento, de forma a reorientar a atividade, ficou estabelecido com o grupo, que participariam somente as pessoas que tivessem interessadas em fazer Tertúlia e que não caberia nesse espaço outra relação que não fosse essa.

5.1.8 Propostas de melhoria da atividade.

Segue-se um quadro contendo informações levantadas pelas mães indicando elementos ou propostas de melhorias, elementos implícitos e outros explicitados em suas falas.

Quadro 26: Propostas de melhoria da atividade

Elementos ou propostas de melhoria
<p>Explícitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - estímulo dos familiares com relação à leitura; - Continuidade da atividade no bairro; - Maior divulgação do projeto para atender um maior número de participantes de outros bairros; - expandir os horários de funcionamento da escola para que um maior número de pessoas possa participar; - aprendizagens instrumentais acarretam mudanças pessoais e de comportamento.
<p>Implícitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - criação de sentido através das vivências aprendidas na Tertúlia; - princípios familiares que se encontram com os aprendidos na Tertúlia; - Tertúlia utilizada para potencializar aprendizagens instrumentais; - o contar e o ouvir as histórias contadas pelas crianças e adolescentes aos familiares de modo que acompanhem seu desenvolvimento escolar e pessoal; - necessidade e importância da escola fazer esta atividade junto com as crianças.

Os elementos ou propostas de melhoria, explicitados pelas mães referem-se às entrevistas realizadas entre elas e pesquisadora. Consideramos a possibilidade de analisar alguns elementos que estavam implícitos em suas falas e que contribuíram igualmente para levantar questões sobre como melhorar e ampliar a participação de suas crianças e adolescentes nessa atividade.

Faremos a seguir uma análise comparativa entre as falas das crianças e adolescentes e a de seus familiares, no intuito de analisar possíveis aproximações entre todas elas.

5.2. Discussão comparativa entre a visão das crianças e a dos familiares.

Nesse item faremos uma breve análise com a intenção de encontrarmos nos dados alguns elementos que são coincidentes tanto nas falas de crianças e adolescentes quanto na das mães. Desenvolveremos alguns quadros de análises, utilizando a síntese dos elementos que surgiram entre as participantes, por um lado, e entre as mães, por outro, expostos no capítulo 4 e item 1 do capítulo 5.

A organização dos elementos está feita a partir da verificação das percepções na perspectiva dos princípios da aprendizagem dialógica.

Quadro 27: Aprendizagem dialógica: dimensão instrumental.

Participantes/ leitura e escrita	Familiares/ leitura e escrita
No geral todas as crianças e adolescentes relataram suas melhorias de leitura e escrita, desde a participação na TLD.	Todas as mães indicaram mudanças de suas filhas, desencadeadas desde a participação na TLD, no que se refere à melhoria da leitura e escrita.

Pelo que podemos observar nas análises expostas acima, as meninas participantes da atividade e suas mães avaliaram que a TLD possibilitou a oportunidade de encontro e aperfeiçoamento da leitura crítica e reflexiva e da escrita, como instrumentos importantes nas suas vidas.

Quadro 28 : Aprendizagem dialógica: solidariedade

Participantes/ convívio entre crianças e adolescentes	Familiares/ convívio entre crianças e adolescentes
A presença de crianças e adolescentes convivendo num mesmo espaço foi considerada pelas participantes como um fator importante, já que ensinavam e aprendiam diferentes coisas, além do que as crianças menores puderam contar com a ajuda das adolescentes que as apoiavam em suas dificuldades.	As mães sinalizaram a importância da convivência entre crianças e adolescentes, em casa, por exemplo, onde uma pode contar com o apoio da outra, na execução de desde tarefas escolares até o auxílio na leitura para a atividade.

A solidariedade, considerada por Flecha (1997) como um dos eixos capazes de contribuir para a superação de muitas desigualdades (sociais e educativas) nessa sociedade capitalista informacional, constituiu esse espaço educativo: a TLD. As práticas solidárias, presentes nessa atividade, explicitadas nos quadros acima, firmaram-se e fortaleceram-se em torno das aprendizagens entre crianças e adolescentes, que se ajudavam num exercício constante de ensinar e aprender de forma igualitária, rompendo, assim, com muitas teorias que desqualificam pessoas e grupos menos favorecidos. As mães perceberam essas transformações que passaram a se aplicar em outros locais, que não só a Tertúlia.

Quadro 29 : Aprendizagem dialógica: diálogo igualitário

Participantes/ relações no dia a dia	Familiares/ relações no dia a dia
Através da participação na atividade de TLD as participantes assinalaram a importância do diálogo igualitário para superar possíveis processos de exclusão, onde no dia-a-dia estão acostumadas com a dinâmica estabelecida na sociedade, ou seja, tem prioridade a pessoa que fala mais alto. Na atividade a fala é prioridade das pessoas que mais correm risco de marginalização.	Alguns princípios de respeito à fala do outro, vividos no ambiente familiar no dia-a-dia, foram importantes para as participantes compreenderem e aperfeiçoarem esse princípio.

Através do diálogo igualitário, princípio aprendido pelas crianças e adolescentes na atividade de TLD, foi possível observar a possibilidade de aprenderem juntas, construindo suas interpretações com base nos argumentos apresentados e não em situações de poder, que normalmente pautam a sociedade. As análises indicaram que esse princípio, uma vez conhecido pelas participantes no ambiente familiar, foi sendo aperfeiçoado nas relações estabelecidas na atividade. Indicam, também, esse princípio como possibilidade de luta por um diálogo igualitário em situações de desigualdades, como nos lembra Freire (2004).

Quadro 30 : Aprendizagem dialógica: inteligência cultural

Participantes/ destaques de parágrafos	Familiares/ destaques de parágrafos
As crianças e adolescentes apontaram o quanto aprendem através dos diálogos surgidos dos debates entre mesmos parágrafos, já que cada uma vai reportar-se às suas próprias experiências de vida.	Sentar-se junto à filha para ler o livro indicado na TLD, ou ainda compartilhar momentos através da leitura de suas filhas, foi um fato destacado por todas as mães, sinalizando o quanto aprendem juntas nessa discussão.

Seguindo as análises do quadro anterior, percebemos que a aprendizagem dialógica prevê que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário (FLECHA, 1997). Esse princípio indica o quanto as pessoas podem ensinar e aprender, a partir do referencial que possuem, por isso é que mãe e filha permitem-se sentar juntas para discutir trechos do livro e compartilhar diferentes pontos de vista, já que todas as pessoas têm inteligência cultural. Nesse sentido, na TLD, as diferentes habilidades se completaram, contrariando os preceitos limitadores impostos pela sociedade, que tendem a valorizar apenas conhecimentos e habilidades acadêmicas.

Quadro 31 : Aprendizagem dialógica: transformação

Participantes/ internas e externas	Familiares/ internas e externas
Todas as participantes relataram as transformações internas ocorridas em suas vidas, pela participação na TLD. Pessoas no que se referem a transposição dos princípios aprendidos para outros espaços de suas vidas. As externas puderam ser sentidas por pessoas da família e amigos mais próximos, que observavam e	As mães também indicaram as transformações nas vidas de suas filhas e em alguns momentos ressaltaram mudanças nas atitudes delas, tanto as que se deram na escola, como as atitudes em casa.

relatavam essas mudanças. Também indicaram sua atuação para mudar os ambientes onde estão, como por exemplo, o ensino e as relações na escola.	
--	--

A transformação suscitada pela aprendizagem dialógica se deu tanto no âmbito educativo como no pessoal. Nesse sentido, as contribuições de Flecha (ibid) foram essenciais para entendermos esse processo, de que através de uma participação igualitária “as pessoas transformam o sentido de suas existências na forma que elas mesmas desejam” (p.32). Tanto mães como crianças e adolescentes indicaram que essas transformações internas puderam ser transferidas para diversos espaços externos, como por exemplo, na escola, na família e outros.

Quadro 32: Aprendizagem dialógica: criação de sentido

Participantes / dinâmica	Familiares/ dinâmica.
Crianças e adolescentes falam que desde o momento em que puderam conhecer e praticar os princípios da aprendizagem dialógica em outros espaços, perceberam a criação de um sentido especial à vida. No geral, elas dizem estar mais seguras para se expressarem em outros ambientes, vencendo a timidez, por exemplo.	As mães sentem que suas filhas criaram um sentido diferente para suas vidas. Desde o início de suas participações na atividade, notaram como elas ficaram mais maduras, por exemplo, e se desenvolveram em alguns ambientes, em casa, na escola, entre outros.

“O sentido de compartilhar palavras em um grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global de suas vidas” (FLECHA, ibid, p. 37). E é com base nesse princípio que tanto mães como filhas perceberam a criação de sentido que a atividade proporcionou em suas vidas, permitindo uma melhor atuação em diferentes espaços, ora por se sentirem mais maduras, ora por contarem com a colaboração de pessoas dispostas a conviver e refletir em um ambiente dialógico.

Quadro 33: Aprendizagem dialógica: igualdade de diferenças.

Participantes/ na escola	Familiares/ na escola
As participantes, de modo geral destacam a escola como uma das instituições que não respeitam igualdade de diferenças, “padronizando” atitudes que devem ser seguidas, negando o igual direito de cada um/a ser diferente. Nessa direção, perde muitas interações que enriqueceriam o ambiente.	As mães, de maneira geral, também se referiram à escola como uma instituição que, muitas vezes ao negar as diferenças, acaba impossibilitando as pessoas de alcançarem aquilo que desejam.

As muitas desigualdades educativas existentes na sociedade deixam de lado grupos e culturas que poderiam enriquecer os espaços de convívio social. Nesse mesmo sentido, as falas indicam a escola como uma das instituições responsáveis por concretizar essas

desigualdades, na medida em que padroniza atitudes que devem ser entendidas como as corretas e aplicáveis. Em contraponto, a igualdade de diferenças deve ser o valor fundamental e orientador dessa prática, a partir do momento em que se puder passar de uma prática educativa desigual para uma dialógica e transformadora. Assim, a possibilidade das pessoas na atividade de TLD exercerem o igual direito de serem diferentes pode ser um caminho para a superação dessas propostas anti-igualitárias, que ainda regem a nossa sociedade e nosso sistema de ensino.

Quadro 34: Expectativas de continuidade na atividade

Participantes/ maior participação	Familiares/ maior participação
As crianças e adolescentes declararam a necessidade de se ter mais TLD em outros locais, para que mais pessoas aprendam. Ressaltam também que a atividade poderia iniciar-se desde o ensino fundamental para as crianças irem aprendendo a dinâmica desde muito pequenas.	As mães ressaltaram a importância da atividade na superação de muitas dificuldades, por isso falam de ampliar a TLD para outros espaços, como a sala de aula, por exemplo, no intuito de que mais pessoas aprendam mais e melhor.

Todos os princípios da atividade dialógica demonstrados nas tabelas acima apontaram para o significado que essa atividade teve na vida de crianças e adolescentes. Seguindo esse pensamento, tanto mães como participantes indicaram a necessidade de ampliar essa atividade para outros espaços, para que mais pessoas possam aprender a se relacionar num ambiente de respeito, solidariedade, transformação, e que possam a partir daí transformar os contextos onde e com quem se relacionam. Enfim, percebemos que a possibilidade de extensão dessa atividade deve se fazer numa direção: a de educar e transformar mundos e vidas, práticas e espaços.

Como forma de finalizar esse capítulo, gostaria de anunciar a rica experiência na atividade de TLD, analisada nas falas de crianças e adolescentes e compartilhada com suas mães. Através das contribuições analisadas pelos comentários das mães, que foram também pessoas envolvidas na atividade, essa pesquisa me permitiu reconhecer que todas as pessoas são sujeitos de experiência, de conhecimento, de história e que, por isso, podem aprender e ensinar muitas coisas. Descobri, também, que o conviver é viver, um viver que transita entre mundos e significados diferentes. Significações que se cruzam e se complementam (SILVA, et al, 2006 p. 10).

Assim, de modo geral, podemos concluir que muitas das falas de familiares, de crianças e adolescentes se encontraram, ou seja, os temas debatidos e analisados nessa pesquisa enriqueceram e complementaram uns aos outros.

Cabe destacar que alguns elementos ou temas não foram contemplados, pois apesar da riqueza de aprendizagens possibilitadas nas interações, tratam-se de relações humanas não sendo possíveis de serem esgotadas em simples tabelas. Assim, deixo para o capítulo seguinte as considerações finais sobre esse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as diversidades não escondem desigualdades, podem ser mais autênticas, tornam-se mais bonitas, transparentes.

Octavio Ianni

Com o intuito de responder a questão inicial de pesquisa tentamos, no decorrer desse trabalho, analisar a participação de cada criança e adolescente na atividade de TLD. Nesse sentido, gostaria de ressaltar que durante esse percurso foram muitas as questões relevantes que não puderam ser deixadas para trás. E, diante disso, gostaríamos de abordar nesse capítulo final, algumas considerações em torno dessa pesquisa, procurando descrever, de acordo com minha trajetória e do encontro com as participantes, algumas análises dos dados. Esse caminho se faz necessário na tentativa de localizar respostas para a seguinte questão de pesquisa:

Quais processos educativos se estabelecem em uma Tertúlia Literária Dialógica de crianças e adolescentes e como eles/as entrelaçam as histórias pessoais com as histórias lidas e a dinâmica vivida?

Assim, ao falar da criação de espaços solidários de diálogo e reflexão, no atual contexto, descritos no **capítulo primeiro**, procuramos nele desenvolver teorias de autores que nos possibilitaram refletir a respeito da melhor forma de construção de alternativas para o estabelecimento de uma sociedade capitalista informacional para todas as pessoas, sendo que esta possa vir a ser mais justa e igualitária. E nesse contexto, ressaltamos a possibilidade da leitura dos Clássicos da Literatura Universal, de maneira compartilhada, como possibilidade de formação de um leitor crítico, autônomo e fluente, que saiba selecionar e processar a informação, transformando-a em conhecimento.

O ler os Clássicos da Literatura Universal e Nacional, discutidos por autores como Lajolo (1982), e Ianni (2004) no sentido de comentar, discutir e relacioná-los com aprendizagens do dia-a-dia, possibilitou às participantes e pesquisadora um mundo de descobertas. Assim, as histórias contidas nesses livros puderam em vários momentos ser transferidas para seus próprios contextos, num movimento constante de misturas de temáticas cotidianas, rodeadas por grandes heróis.

Passagens da vida puderam ser descritas, compartilhadas e lidas na medida em que se comentava e destacava cada parágrafo. Uma mistura entre história da literatura e as histórias de vida, vivida por crianças e adolescentes e assuntos do dia-a-dia, como racismo, escravidão, política, fome, opressão, entre outros, estiveram presentes na atividade, orientando e enriquecendo as discussões entre as participantes da primeira TLD entre crianças e adolescentes, no Brasil, mais especificamente em São Carlos. Essas questões estiveram presentes no **capítulo 2** desta pesquisa.

Com o decorrer da atividade tornava-se mais evidente a maneira como as crianças e adolescentes iam pouco a pouco se apropriando das histórias dos livros e, a partir delas, contando as suas próprias histórias. Fato este, possibilitado pela metodologia empregada na pesquisa: abordagem comunicativa.

Assim, **no capítulo 3**, ao nos dedicar ao processo de formação da TLD e aproximação entre as participantes e pesquisadora, explicitamos essa metodologia. Assim, essa metodologia possibilitou uma nova forma de análise, que se deu **com** as pessoas participantes, no sentido dado por Freire. O diálogo, constituído entre pesquisadora, participantes e seus familiares, possibilitou o estabelecimento de um vínculo de fidedignidade entre as partes, que se dispuseram a participar da pesquisa, assinando os termos de compromisso. Na medida em que houve compreensão de ambas as partes envolvidas que todos/as iriam auxiliar no processo de construção da pesquisa, tendo acesso aos dados, desde a elaboração até a conclusão e analisando eles/as mesmos/as o que queriam dizer, a pesquisa ia se delineando de forma comunicativa e dialógica. Assim, foi possível reconhecer como a teoria e a prática se unia na construção dessa pesquisa.

Através das contribuições de Freire (2005) sobre o que ele diz do diálogo, nos propusemos a construir com as pessoas participantes essa pesquisa, pautada no referencial da metodologia comunicativa, que constitui uma nova abordagem de pesquisa. Essa abordagem nos possibilitou um outro olhar com relação às pessoas participantes, ou seja, uma pesquisa construída por pesquisadora e sujeitos, onde este auxilia nesse processo de construção.

Assim, conduzir a atividade de TLD, na abordagem da metodologia comunicativa, foi uma nova forma de construir diálogo entre ciência e sociedade. Nessa abordagem, pesquisadora e participantes constroem juntos a pesquisa, considerando a posição de validade dos argumentos nas interações dialógicas e não nas relações de poder, por ocupar a posição de pesquisadora. Rompe-se, dessa forma, o desnível entre pessoa investigadora e investigada.

O diálogo intersubjetivo estabelecido entre as partes, se deu como forma de tentar entender a questão de pesquisa e para isso buscamos o entendimento como uma forma de

consenso por meio do melhor argumento. Ainda de acordo com essa metodologia, as relações dos atores com o mundo se atualizam, sendo necessários elementos comuns que facilitem uma forma coletiva de abordar determinado tema da vida, permitindo um entendimento sobre ele. O compromisso científico nessa abordagem metodológica, está em garantir o rigor dessa investigação, adotando o compromisso de buscar a verdade, definida através do entendimento intersubjetivo.

Assim, foi possível pensar os muitos espaços que abarcam a vida das pessoas. E como se aprende e se ensina em diferentes espaços. Nesta perspectiva a pesquisadora pode superar as dificuldades vividas num primeiro momento, ouvindo e considerando as contribuições de cada participante naquele espaço.

Destaco ainda que, durante o período de elaboração da dissertação, os atos de escrever, descrever, imaginar, pesquisar, analisar, *estar com*, dialogar, inquietar, buscar e encontrar, puderam ser contemplados em amplos processos de aprendizagens vividos por mim, ou seja, processos de descobertas profundas aliadas à experiência de vida.

Experiência de vida essa, que envolveu alguns aspectos fundamentais para entender o motivo da escolha por esse tema: Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes, discutidos também por Mello (2003). O delineamento dessa atividade envolveu diferentes mundos da vida que puderam ser descobertos, refletidos e compartilhados.

O mundo da vida da pesquisadora: repleto de histórias assimiladas através de leituras dos livros e de histórias contadas pelo narrador oral, pertencente a um membro da família. Esse mundo, ao deparar com outro universo, caracterizado por outros mundos da vida, trouxe consigo a necessidade do diálogo, das trocas de experiências, ensinar e aprender com o/a outro/a.

Esse outro universo era composto por crianças e adolescentes, que ao decidirem participar da atividade puderam, através do contato com livros de Literatura Clássica Universal, descrever seu mundo, o refazer, ensinar e aprender a partir de suas histórias. Assim, a atividade de TLD, com o decorrer dos encontros, tornou-se uma prática compartilhada e reflexiva de leitura e de espaço dialógico.

A partir dessa prática de leitura com um grupo de crianças e adolescentes e da apropriação dos princípios da Aprendizagem Dialógica por eles/as e por mim, foi possível perceber o quanto elas (as crianças e adolescentes) nos ajudaram a responder muitas questões colocadas pela sociedade como barreiras, e conseqüente marginalização, especialmente no que se refere à leitura dos Clássicos da Literatura Universal e Nacional.

Dessa forma, esperamos que os resultados dessa pesquisa, que começaram a ser descritos no **capítulo 4**, possam desencadear um processo constante de busca e aprendizagens por espaços mais dialógicos de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, esperamos que esse espaço possa suscitar a vontade de construir outros espaços, podendo vir a juntar-se à TLD nessa luta, ou até mesmo, e por que não, possibilitar o nascimento de outras Tertúlias.

No mesmo sentido, desejamos também nesse momento final do trabalho, compartilhar os processos vivenciados por mim, com as crianças e adolescentes, com destaque para as inúmeras descobertas, dificuldades e aprendizagens. Descobertas essas, permitidas pela possibilidade de transferências de diferentes experiências de aprendizagens advindas também do meu mundo da vida. Essa troca de experiências entre pesquisadora, crianças, adolescentes, histórias lidas, histórias contadas e ouvidas, permitiu uma incansável viagem com os livros e com as crianças, no mundo das histórias.

De forma a ilustrar esse momento, gostaria de concordar com o que diz Jorge Luis Borges, em um trecho de seu livro intitulado “O livro”, da data de 1978, onde ele diz que:

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial. Creio que muda a cada vez.

Nesse mesmo sentido, cabe destacar aqui as inúmeras riquezas de aprendizagens e ensinamentos que puderam ser transportados para a atividade de Tertúlia e da atividade para outros lugares, o que vem ao encontro da nossa questão inicial. E esses registros se fizeram ao longo dos encontros em observações das atividades, em conversas com crianças, adolescentes e familiares, em anotações feitas nos diários de campo, nas entrevistas individuais e grupos de discussão comunicativos.

O convívio com o/a outro/a nesse espaço, permitiu enxergar os muitos e evidentes processos educativos que nasciam e se fortaleciam em cada encontro. Dessa forma, tornou-se necessário entender de que maneira esses influenciavam nas aprendizagens escolares também, e isso só foi possível no momento em que ouvíamos os relatos sobre as experiências individuais que começavam a sair da Tertúlia rumo à vida em geral.

Dessa forma, iremos concordar com Mello (2006), quando esta autora vai dizer o quanto a escola, ao ensinar a Literatura e a História como se fossem uníssonas, vai retirando do mundo vivido e das múltiplas práticas sociais e diferentes processos educativos o potencial formador que o mundo tem, desqualificando saberes e interações que estão fora dela.

É evidente que muitos processos educativos acontecem fora da escola, já que muita vida acontece fora e apesar dela, e o desconectar as relações e aprendizagens que se dão em outros espaços e as que se dão dentro da instituição empobrece as possibilidades de formação. E, na tentativa de descobrir se o que aprendem fora da sala de aula pôde fazer parte do dentro, utilizamos as observações e relatos expressados na atividade. Essas análises contribuíram para entender que à medida que um grupo de crianças e adolescentes se encontrava, se fortaleciam ao utilizar os princípios da Aprendizagem Dialógica, que orienta essa atividade. E, assim o “extra-escolar”, ou seja, o que aprenderam na atividade de Tertúlia, tornou-se, conseqüentemente, integrante de qualquer outro espaço de convívio, incluindo o escolar.

Foi possível analisar e considerar a TLD entre crianças e adolescentes como um espaço de humanização, não de negação da humanidade, pois nesta atividade as diferenças se completavam e enriqueciam a vida. Cada pessoa, diferente entre si, pôde ter assegurado em muitos momentos, esse *igual direito de ser diferente*, princípio exposto por Flecha. O dentro e o fora da escola se complementavam. Assim, em alguns momentos, as participantes, num momento de reflexão, comentaram que “na escola a criança negra e o deficiente físico não devem ser tratados como coitadinhos, apenas serem respeitados na sua diferença”. (fala de uma participante, registrada em diário de campo do dia 09-09-06).

A leitura do livro “O Pequeno Príncipe” nos ajudou a entender que só conhecemos as pessoas pelos seus atos e às vezes as julgamos por suas palavras. (registro em diário de campo). Dessa forma, podemos dizer que aprendemos com os muitos espaços de silêncio, com os diferentes olhares, gestos de pessoas que se educavam. E nesse espaço, a pesquisadora também se educava como pessoa e como investigadora ao interagir, intervir, ouvir e considerar o que cada criança e adolescente tinha para ensinar.

E, falando em aprendizagens, pensando pelo lado escolarizado, podemos tentar entender o que acontece muitas vezes na escola e relacionar esse processo ao que aconteceu na TLD. Assim, na Tertúlia Literária Dialógica o silêncio não era visto como a hipótese de que as pessoas não têm nada a dizer, mas sim foi estabelecido como um direito que as pessoas tinham de se calar, ora para refletir sobre o que foi dito, ora para respeitar a fala do outro.

Essa exposição acima nos remete às experiências na Tertúlia, onde foi possível entender que não é só na escola que as pessoas aprendem e que nesse espaço conseguiram se fortalecer e fazer valer seus direitos dentro de uma sociedade ainda muito desigual.

E pensando em toda a literatura que vimos até o momento e nas diferentes aprendizagens construídas na Tertúlia, torna-se necessário pensar na possibilidade de incluir a

educação indígena, a africana, por exemplo, no contexto escolar, como uma possibilidade de conhecer melhor outras culturas, que auxiliarão na nossa formação dentro desse contexto de diversidade. Conhecê-la e aprendê-la como um direito, na tentativa de superar as inúmeras desigualdades suportadas até o momento.

Com relação ainda sobre as diferentes aprendizagens que obtivemos na Tertúlia, podemos retomar os princípios da Aprendizagem Dialógica, abordado por Flecha (1997) e nesse momento final do trabalho descrever alguns momentos de como estes foram incorporados pelas participantes nas suas relações com outros âmbitos da vida. A solidariedade vivenciada na dinâmica da atividade, foi uma das aprendizagens analisadas nessa dissertação. Os dados nos mostraram a opção por reduzir a quantidade de páginas para leitura, decisão essa tomada pelo grupo, pensando na criança que lê mais devagar, o que mostra como iam transformando e criando sentido para essa atividade dialógica.

Um outro exemplo pode ser demonstrado na fala de uma adolescente quando apresenta a opção da solidariedade como tentativa de superar essa situação de opressão e desigualdade, ela acrescenta que “a gente precisa ser *solidários com as pessoas*”. Fala da situação em que vivem muitas pessoas no asilo e que “nesses espaços a gente aprende *com* eles e ensina para eles”.

As relações *com* o outro, a convivência entre crianças e adolescentes num mesmo espaço desencadearam inúmeras aprendizagens e transformações internas, pessoais, relatadas pelas próprias participantes, por exemplo, com relação à timidez. Transformações essas que se davam e se fortaleciam a cada encontro. Em um desses encontros, uma participante adolescente conta como esse processo se deu com ela, fato registrado em diário de campo do dia 11-03:

Afrodite também fala de sua timidez e mudança de comportamento depois que começou a participar da Tertúlia. Conta que no começo tinha vergonha por pensar que lia errado e aprendeu muito com a D. Neide, uma participante da tertúlia de adulto nessa mesma escola, em que Afrodite participou até o semestre passado.

A possibilidade de vivenciar a transposição dos conhecimentos advindos do mundo da vida para a atividade, foi possível na medida em que as participantes relatavam suas experiências e comparavam com as histórias lidas nos livros.

Assim, a transmissão das aprendizagens obtidas na Tertúlia através da leitura dos Clássicos da Literatura Universal e Nacional, uma vez entendida sua riqueza por conter passagens e ensinamentos eternos, passa a ser considerada uma forma necessária de

sobrevivência de diferentes culturas. Nessa perspectiva, o contar e o recontar trazem formas de (re) viver o passado e tornar presente a cultura de um povo e de uma geração, na medida em que cada participante é capaz de ler histórias contadas pelos livros e recriar sentido pessoal para a própria vida.

As entrevistas com as mães, exploradas no **capítulo 5** mostraram uma preocupação com a construção de espaços de aprendizagem para suas crianças e adolescentes, espaços estes onde elas/eles aprendam. E aqui há possibilidade de não serem desconsideradas as vivências e culturas de cada um/a. No capítulo 5, nos deparamos com dados que nos direcionaram para esse fim, onde as mães dessas crianças e adolescentes identificaram a Tertúlia Literária Dialógica como sendo um desses espaços. Assim, elas contribuíram igualmente para identificar o processo de aprender e ensinar, explicitando atitudes e mudanças evidenciadas nos comportamentos de suas filhas, participantes da atividade de TLD.

Considerando a relevância das questões apontadas pelas mães, e as limitações de tempo que a pesquisa nos impõe, daremos início em 2007 a uma pesquisa de doutorado, com intuito de ampliar a discussão sobre essa temática, num âmbito maior.

O desejo de mães, crianças e adolescentes em fazer diálogo igualitário em outros espaços, nos faz pensar no quanto os espaços escolares e não escolares poderão se enriquecer no momento em que houver completa união entre ambos. Cremos que dessa maneira, teremos melhor compreensão do quanto a escola ao incorporar essas diferentes experiências, terá a oportunidade de ampliar o espaço do aprender e do conviver. Nesse sentido, concordamos com Freire, quando ele nos diz que

do que poderá a escola aprender com e o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do “saber de experiência feito” por um saber mais crítico, mais exato, a que tem direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater - o direito de saber melhor o que já sabem - ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente. (FREIRE, 2003, p. 111)

Concordando com Flecha (1997) podemos afirmar que as práticas educativas só podem se fundamentar em concepções solidárias, solidariedade esta praticada por crianças, adolescentes, a partir do entendimento que esse modo de se relacionar melhorou a convivência entre todos/as, que agora se uniam no sentido de obter as mesmas condições para participarem do diálogo na sociedade.

Percebemos então, que através da atividade de Tertúlia, muitas aprendizagens adquiridas através de seus princípios e dinâmica se estenderam à vida das crianças,

adolescentes e seus familiares, bem como em outros ambientes, tomando para si referências positivas para aprendizagens, apoio familiar, solidariedade, escola, hábitos etc.

Esperamos que as pessoas que queiram conduzir Tertúlias com crianças e adolescentes encontrem nesse trabalho uma boa base teórica e importantes dicas fornecidas pelas participações de crianças e adolescentes.

Mesmo tentando descrever cada encontro na sua mais original forma, as aprendizagens obtidas, os momentos especiais, seria difícil reescrever toda essa riqueza, porque a linguagem corporal, os olhares, os gestos, os sinais não poderiam ser reduzidos somente às palavras. Assim, contar todo esse processo de formação da Tertúlia até a sua consolidação é como diria Ana Maria Machado (2002), (re) cordar, ou seja, trazer de volta ao coração os momentos, lembranças e histórias, que transformaram o que a princípio era um “simples diálogo” entre crianças, adolescentes, pesquisadora e os apoios da atividade, em constantes aprendizagens para toda a vida.

Essa pesquisa nos permitiu também entender a importância de se pensar o quanto esses processos educativos construídos na Tertúlia podem contribuir para aqueles que acontecem na escola. Nesse sentido, esperamos ter colaborado para o início da construção de novo conhecimento, considerando também que muitas coisas ainda precisam ser realizadas no sentido de se fazer transformação, dentro e fora da escola.

Nessas considerações finais, pretendemos ainda, destacar a possibilidade que crianças e adolescentes, gente da América Latina, tiveram de transferir os conhecimentos obtidos na Tertúlia para outros âmbitos da vida, além de trazer seu mundo para o ambiente da Tertúlia. Entendemos que isso foi possível na medida em que puderam se estabelecer dentro de uma dinâmica baseada num referencial dialógico e igualitário, dentro dessa sociedade desigual, exposta por Castells (2002), no primeiro capítulo. Esse fato nos faz pensar na perda de oportunidade de enriquecimento da vida, na medida em que a sociedade deixa de ouvir o quanto as crianças e adolescentes podem contribuir para a convivência com um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- AYUSTE, Adriana; et al. *Educação e enfoques críticos*. In: **Planteamientos de la pedagogia critica**. 2ª ed., Porto Alegre: Barcelona, 1998; p.23-52.
- BATEL, Taís; BOGADO, Adriana. M; *Tertúlia Literária Dialógica: Superando o preconceito pela idade*. In **Cdrom do I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas (I CREPA)**. São Carlos. Novembro de 2003.
- BENTO, Paulo E. G. et al . **Tertúlia Literária Dialógica: Prática de Leitura e Descolonizaçodo mundo da vida**, In: Cdrom do 14ª Congresso de leitura do Brasil (COLE), Campinas, 2004.
- BONDIA, Jorge.L. **Notas sobre a experiência e os saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação , nº 19, 2002, p.20-28.
- BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editoria 2003, p.59.
- BREGANHOLI, Vânia. C. A infância de meninos e meninas: o que é ser criança num bairro popular? **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, ano 2003.
- CALVINO. Ítalo, **Por que ler os clássicos**. 2ª edição, São Paulo: companhia das letras, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, São Paulo, editora UNESP, 1999.
- CASTELLS. Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H.Macedo, D & Willis, P. In: **Nuevas perspectivas críticas em educación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____ M. A sociedade em rede In: **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6ª edição, Editora paz e terra, 2002.
- COELHO. Nely. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4ª edição, São Paulo, Ed Ática, 1991.
- CUNHA. Maria.A.A. da. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 16ª edição, São Paulo, Ed. Ática, 1997.
- DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (A Antropológica II). In Dussel, Enrique D. **Para uma libertação Latino-Americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p.153-281. (s/d)
- ELBOJ SASO,Carmen. **Comunidades de Aprendizaje – Un Modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información**. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Estructura y Cambio Social. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho e Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona: 2001.

- FIORI, Ernani. M. **Conscientização e educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11 (1): 3-10, 1986.
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**. *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós, 1997.
- _____ R. Las nuevas desigualdades educativas. In: Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H. Macedo, D & Willis, P. **Nuevas perspectivas críticas em educación**. Barcelona: Paidós, 1992.
- FLECHA, Ramón, GÓMEZ, Jesus & PUIGVERT, Lúdia. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona. Paidós, 2001.
- FLECHA, Ramón.& MELLO, Roseli.R. **Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias**. In: Revista de educação Presente. Publicação Ceap, edições Loyola. Publicado em março de 2005. Ano XIII-nº 48 (p.29-33).
- FRANCO, Isabel, et.al. **Biblioteca Tutorada: democratização do conhecimento e da informação em Comunidades de Aprendizagem**. Artigo apresentado no III Seminário Biblioteca Escolar Espaço de Ação Pedagógica. Belo Horizonte, setembro de 2004.
- FREIRE. Ana. M. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo, Unesp 2001.
- _____ A.M.A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo, Cortez: Brasília, volume 4, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, São Paulo, Cortez, 1982.
- _____ **À sombra dessa mangueira**. 4ª edição. São Paulo, editora olhos d'água, 2004.
- _____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____ **Pedagogia da Esperança** 11ª edição. São Paulo, editora Paz e Terra, 2003.
- _____ **Pedagogia da Indignação**:- cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____ **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo, & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo e leitura da palavra, 3ª edição, Rio de Janeiro, editora paz e terra, 2002.
- JAUSSI, Maria, L. et al. **Comunidades de aprendizaje en Euskadi**: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas. 1ª edição, 2002.

- GIROTTI, Vanessa.C. MELLO, Roseli, R. Aprendizagem Dialógica na educação de pessoas jovens e adultas - aprofundando o conceito de inteligência cultural. **Relatório de iniciação científica**, 2005.
 - GÓES. Lúcia, P. **Introdução à literatura infanto-juvenil**. 2ª edição, São Paulo, Pioneira, 1991.
 - GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica**, Barcelona, El Roure, 2006.
 - HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987.
 - IANNI, Octávio. **O labirinto latino americano**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1993.
 - _____ **A idéia de Brasil Moderno**, 3ª reimpressão da 1ª edição de 1992, São Paulo, editora brasiliense, 2004.
 - _____ **Enigmas da Modernidade Mundo**, Rio de Janeiro, civilização brasileira, 2000.
 - LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 3ª edição, Coleção primeiros passos, São Paulo, editora brasiliense, 1982.
 - LYRA, Carlos. **Entrevista de Paulo Freire à Carlos Lyra**. *As quarenta horas de angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo, Cortez, 1996, p.174-197.
 - MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, objetiva, 2002.
 - MANACORDA. Mário. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8ª edição, São Paulo: editora Cortez, 2000.
- MARINI, Fabiana. Comunidades de Aprendizagem ... **Relatório Parcial apresentado à Fapesp**. Orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, 2005.
- MELLO, Roseli. R. **Comunidades de Aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre escola e grupos de periferia urbana. **Relatório de pós doc Barcelona, Espanha**, junho de 2002.
- _____ **Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação**. 14º. Congresso Brasileiro de Leitura e Escrita. 1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: ABL e UNICAMP, 2003.
- _____ **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. **Revista Contrapontos** – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, set/dez. 2003, p. 449 – 457

_____ et al. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida. **Artigo** apresentado no 3ª Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, de 23 a 25 de outubro de 2006.

- **Metodologia Comunicativo-crítica de la investigación en ciências sociales.** Metodologia Comunicativa de la investigación social. Material elaborado pelo CREA/Espanha, 2004.
- PÉREZ-GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: JIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ-GOMÉZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, p.13 -51, 1998.
- PRESTES. Emília. M. T. **Diálogo literário: como iguais e diferentes aprendem juntos.** In: Revista de educação Presente. Publicação Ceap, edições Loyola. Publicada em março de 2005. Ano XIII-nº 48 (p.51-64) .
- RANGEL. Jurema. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler.** Editora mediação, Porto Alegre, 2005.
- SANDRONI. Laura. **De Lobato a Bojunga- as renações renovadas.** Rio de Janeiro, ed. Agir, 1987.
- SILVA Petronilha. B. G. et al. **Práticas Sociais e Processos Educativos: Costurando retalhos para a colcha.** PPGE/UFSCar. Set. 2005.
- ZILBERMAN. Regina. e LAJOLO. Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** 4ª edição, São Paulo, ed.global, 1993. (Global universitária. Série Crítica e Teoria Literária).
- ZILBERMAN. Regina. **A literatura Infantil na escola.** São Paulo, ed. global, 1981 (Teses; 1).

ANEXO I

**PEDIDOS DE AUTORIZAÇÕES
TERMO DE COMPROMISSO**

Autorização

Eu _____, portador (a) do documento _____ autorizo _____, criança/ adolescente sob minha responsabilidade, a participar da pesquisa intitulada Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: articulação entre diferentes aprendizagens e âmbitos da vida, desenvolvida por Vanessa Cristina Girotto.

Estou ciente de que a pesquisa envolverá leitura e discussão de livros de literatura e temáticas a eles relacionados.

Autorizo ainda a utilização de entrevista, fotografia e filmagem com a referida criança/adolescente, na realização do trabalho e sua posterior divulgação.

Termo de participação

Eu _____ declaro que desejo participar da atividade de "Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: articulação entre diferentes aprendizagens e âmbitos da vida", para o desenvolvimento da pesquisa de Vanessa Cristina Giroto. Estou ciente de que realizarei leituras referentes aos livros propostos junto com a turma. Comprometo-me a cumprir meu papel nessa atividade, obedecendo às regras estabelecidas pelo grupo, respeitando a opinião de cada participante e me esforçando para realizar a leitura proposta do dia.

Fica assim estabelecido que a minha participação na atividade terá o propósito de enriquecer minhas aprendizagens e a dos colegas, assim como a de contribuir para a realização da pesquisa.

Sei que a pesquisadora realizará entrevistas e filmagens comigo e registrará momentos do trabalho em fotografias, além de fazer anotações em um diário de campo. Autorizo que tais registros sejam feitos e que sejam posteriormente utilizados na divulgação do trabalho.

Pedido de Autorização

Eu, Vanessa Cristina Giroto, R.G.29549890-0, peço autorização para a Secretaria da Educação e Cultura, da cidade de São Carlos, para a utilização do espaço da Biblioteca do Futuro da EMEB. Antônio Stella Moruzzi, para a realização de minha pesquisa intitulada: Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: articulação entre diferentes aprendizagens e âmbitos da vida, cuja coleta de dados terá início em janeiro de 2006.

A pesquisa envolverá a participação de crianças dessa mesma escola, bem como a presença de crianças da rede estadual desse município, com idade entre oito a quinze anos.

Reconhecendo que o projeto é de grande relevância social, agradeço desde já a colaboração e atenção.

Secretaria da Educação

Termo de Compromisso

Eu, Vanessa Cristina Giroto, R.G. 29549890-0, na função de pesquisadora do projeto intitulado: Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: articulação entre diferentes aprendizagens e âmbitos da vida, venho me comprometer a investigar como crianças e adolescentes, que irão participar dessa atividade relatam e analisam suas aprendizagens e conhecimentos construídos nesse espaço e comprometo-me a explicitar a atividade de forma que todos/as possam contribuir da melhor maneira para a realização dessa atividade.

Num primeiro momento será realizada uma conversa com os/as participantes para introduzir os princípios da aprendizagem dialógica, que será o fio condutor do trabalho, e explicar o papel de condutora e apoio dessa atividade.

A escolha das obras a serem lidas durante a atividade será realizada em conjunto com o grupo. Utilizarei como material de apoio: diários de campo, gravador e em algum momento uma filmadora como forma de registros para a discussão.

Serão realizadas, também, entrevistas em profundidade com as participantes, individual e em grupo e posteriormente um grupo de discussão entre familiares e as crianças e adolescentes participantes, possibilitando uma reflexão e diálogo sobre os temas levantados na atividade, pelos/as participantes.

O horário da atividade será a combinar com as participantes e deverá ser cumprido por todos/as os/as integrantes da atividade.

Cabe ainda ressaltar que os/as participantes terão acesso aos dados da pesquisa durante todo o tempo, para que assim se possa ter uma melhor interpretação dos dados. Essa relação permitirá que se construa um ambiente de confiança entre pesquisadora, participantes e familiares.

Assumo o compromisso descrito acima e agradeço a colaboração.

Vanessa Cristina Giroto

ANEXO II

ROTEIRO E EXEMPLO DE UMA ENTREVISTA

Entrevista com as participantes: crianças, adolescentes

- 1) Perguntar: nome completo, idade, série, escola em que estuda;
- 2) Como conheceu a atividade;
- 3) Rotina de vida atual;
- 4) Sugestões de leitura na atividade;
- 5) Sobre as discussões na tertúlia:
 - O que acha que está aprendendo;
 - O que acha que está ensinando;
- 6) O fato de a atividade ocorrer na escola, no bairro;
- 7) Dificuldades encontradas na atividade;
- 8) Relação com o/a familiar na atividade ou em casa;
- 9) O que está bom;
- 10) O que não está e quais as sugestões;
- 11) Fala da tertúlia para outras crianças que ainda não conhecem? Como explica a atividade?
- 12) O que está achando de ler e comentar os livros?
- 13) Sente vontade de continuar na atividade?

Entrevista com Minerva

Local: sua casa

Data: 02-05-06

OBS: será utilizada a sigla PV para referir-se a pesquisadora Vanessa e CM para a criança entrevistada. Minerva será o nome fictício da criança entrevistada.

Após a conversa com Deméter (irmã de Minerva) inicio a entrevista com Minerva.

Sua mãe ainda permanecia na sala, ouvindo a entrevista e Deméter sentou-se na cadeira ao lado do sofá, onde estávamos sentadas e começou a desenhar, atividade que já fazia quando cheguei a sua casa.

Iniciamos a entrevista, Minerva sentou-se ao meu lado no sofá.

PV: então, Mi, se você quiser começar falando seu nome...

CM: meu nome é Minerva, estou na quarta série A, na escola *tal*, que é aqui perto.

PV: você quer contar um pouco da sua rotina...

CM: minha rotina é acordar todo o dia às seis horas da manhã, ir pra escola, voltar meio dia da escola, quando chego almoço, quando estou com fome, faço a minha lição cedo, pra depois brincar ou assistir um filme. De tarde uma coisa que também eu gosto é de ficar em casa mesmo, tem vez que eu começo e ler um livro e no outro dia não gosto mais de ler esse livro e começo e ler outro livro, rsrs. Tem vez que nem sentir vontade de ler livro eu tenho...

PV: e na lição de casa, você tem alguma dificuldade?

CM: na lição de casa eu tenho bastante dificuldade em português, naquelas coisas de paroxítona, oxítona, essas coisas e na leitura, as vezes eu erro, tem vez que eu erro um pouco

PV: e quem te ajuda quando você tem dificuldade?

CM: de matemática, na classe em português eu busco mais a ajuda da professora ou de alguns colegas que já aprenderam.

PV: e em casa alguém te ajuda?

CM: a minha mãe basicamente

PV: e a Deméter te ajuda?

CM: a Deméter estuda de tarde e quando ela chega... (nesse momento Deméter interrompe dizendo que ajuda de vez em quando, mas na maioria das vezes ela já fez a lição quando ela chega)

PV: como você conheceu a tertúlia?

CM: eu conheci pela minha irmã, que ela falava assim: “mãe eu posso fazer”, porque eu não ia na biblioteca, mãe eu acho que eu vou ir, eu acho que vai ser legal, eu gostei de ir, no primeiro dia que eu fui a gente produziu um texto, teve gente que não pode ir, a Daiane, a

irmã dela foi, foi muito legal no shopping, estar com as pessoas que já estão acostumadas, dentro de uma hora meia aprendeu um ponto , dois pontos do que a gente já sabe

PV: e pra essa tertúlia, como você ficou sabendo?

CM: eu fiquei sabendo porque ela ficou falando também lá, que ia ter essa coisa na escola, as moças, e a minha irmã já tinha falado pra mim , ai eu fiquei interessada, aí eu peguei e me inscrevi pra fazer.

PV: e o que você acha, hoje, você que está desde o começo, o que você acha que está aprendendo e o que você acha que está ensinando?

CM: o que eu tô aprendendo é mesmo que não seja as palavras que eu escrevo na minha casa, na classe, eu to aprendendo a escrever as palavras certas, eu vejo os acentos, que eu tenho bastante dificuldade, os livros, eu vejo as palavras e escrevo certo, vejo onde tem letra maiúsculas e o que eu estou ensinando, eu que já estou na quarta série os acentos que já aprendi, as palavras que já aprendi, eu to ensinando a metade do que aprendi, porque eles estão na primeira série, as metades da palavras que tem acento eu to ensinando para eles, porque eles perguntam “ como que é essa palavra, tem acento”, ai eu digo é tanananana, essas coisas assim, os jovens, a Afrodite, eu não to ensinando muita coisas assim, acho que elas já passaram e porque eu to na quarta série, ai quando a professora delas estava ensinado alguma coisa que elas não entenderam ou passou alguma coisa que elas não entenderam , tipo elas não aprenderam uma coisa a mais do que eu, eu posso estar ensinando alguma coisa pra elas alguma coisa que elas tenham dificuldade nas palavras.

PV: mas você acha que está ensinando só essas coisas de escola, ou acha que está ensinando outras coisas?

CM: não, outras coisas eu to ensinando, eles desenvolvem a leitura, desenvolve várias coisas, a escrita deles,

PV: e essa questão que a gente fala das combinações, do respeito á fala do outro...?

CM: eu acho muito bom, uma pessoa se não tivesse a fala, assim uma pessoa que tivesse sempre falando, aí eu erguia a mão, e erguia e falava é minha vez, é minha vez, aí você não via e falava assim pode ir, aí ela ficava só ela falando e o que eu tinha pra falar pros outros eu não podia, na outra aula eu não podia, porque nessa aula é um parágrafo aí eu não podia , se eu sabia dessa aula, porque a tertúlia é tipo de uma aula, na outra aula o que eu tenho pra ensinar, eu não entendi ela entendeu,mas o que eu entendi dessa aula eu não falei. Então o que eu acho muito bom, porque eu não entendi uma palavra e não quero que ninguém me corrija, eu vou me esforçar para entender, se eu não consegui eu falo como é essa palavra e eles vão ta ensinando para mim, eu acho isso

PV: e o que você acha de ler e comentar, destacar em casa?

CM: eu acho bom, porque vamos supor eu leio um parágrafo em casa, estou lendo cai alguma coisa no chão, aí eu me distraio e eu não posso parar daquele parágrafo que eu estava... Lá a gente tem que prestar atenção no parágrafo, tem alguma coisa, alguma palavra difícil, ela pode ensinar pra gente, mesmo você que esta lendo o livro.... Eu acho interessante a partir do momento que ela começou a falar você pode achar interessante alguma coisa.

PV: e o que você acha dessa coisa de a gente fazer junto, criança, adolescente e jovem?

CM: bom o que eles já aprenderam eles podem estar ensinado, o que os pequenos estão aprendendo eles podem estar ensinando com a gente , porque, eles estão ensinando , eu acho bom . Eu to na quarta série, o que aprendeu na primeira série... Eu chãõ que eu posso ter esquecido, a Afrodite você já faz uns 5 anos, 8 anos que já passaram pela primeira série e já esqueceram alguma eles podem ensinar pra vocês, mesmo da primeira série eu to na quarta, aí ele ta ensinando alguma coisa para mim e eu to ensinando pra ele, eu acho assim.

PV: e o que você acha que está bom e o que não está bom o que precisa fazer para melhorar?

CM: o que eu acho que está bom é a leitura, muitas pessoas melhorou, eu melhorei eu presto atenção nos outros quando lê, eu acho que melhorou muito muito muito, ,acho bom isso. Acho bom grifar a palavra que fala sobre isso, porque a palavra pode ter vários significados, e essa palavra pode ter significado em três frases, três paginas, assim acho muito legal . O que eu não acho bom, é que eu to lendo e falo uma coisa que a pessoa não gosta, ela olha com uma cara feia pra mim, eu acho que isso tem que melhorar e essa pessoa respeitar o que eu falar e o que eu acho, se ela falar alguma coisa que ela achar super iper mega legal e eu não achar graça nenhuma, posso aprender com ela, eu não posso dize ai credo não quero nem ouvir, eu acho isso que tem que melhorar

PV: e como você acha que a gente pode fazer para melhorar,tem idéia?

CM: eu não tenho idéia de como fazer para melhorar , mas cada um fazendo a sua parte, acho que melhoraria muito bem

PV: você costuma falar da tertúlia pra outras crianças que ainda não conhecem, se fala, como costuma falar?

CM: eu costumo falar que eu aprendo muito, minha professora mesmo costuma falar que eu melhorei muito na leitura, eu falei pra ela e ela se interessou muito pelo livro ,mas ela falou que não tem tempo, porque ela dá aula em duas escolas, e gostaria de fazer também, mas não tem tempo, como eu emprestei o livro pra ela ela aprendeu muito daquilo que não

sabia, mesmo que ela seja minha professora, ela disse que aprendeu muito da história que ela não sabia, que ele é desse jeito e pode ser de outro, por exemplo, fala como ele era, como por exemplo cada um tinha a sua ilha, minhas amigas também acharam super legal, elas falaram: “Nossa Mi, o que você estava falando com a professora?”, minhas amigas mesmo acham, super legal, as coisas que ela faz na escola não dá pra ela fazer quase nada, de tarde ela fica na vó dela e de noite ela chega muito tarde. Eu to me desenvolvendo muito na leitura, que eu achava que eu era meio fraca, outras amigas também achavam

PV: e sugestões de livros, de temas, porque a gente vai ter que voltar a escolher, e gostaria de saber que livros vocês gostariam de ler.

CM: eu gosto de livro de todo o tipo, porque eu falar assim: “ah, eu gosto de ler só livro de terror”, se você lê muito de terror eu posso ficar com medo e se eu ler de aventura assim, eu posso estar aprendendo mais coisa

PV: eu lembro que você ou a Ingrid, sugeriu a leitura daqueles contos africanos

CM: eu achei ... acho que depois eu acho interessante que a gente tá reconhecendo outra cultura, como que é o país deles, a linguagem deles, porque muitos nomes de diferentes cidades lá deles, eu acho interessante.

PV: e a questão de ter que dividir o livro, a gente no começo não encontrou livro para todo mundo e aí você teve que dividir com a sua irmã, e como você acha isso, o que você pensa que a gente poderia fazer, ou dá pra dividir?

CM: bom, eu acho que dá pra dividir todo mundo, mesmo que não tenha, tipo, contos africanos que não tinha nada, por exemplo, acha 4 e são 8 pessoas e todas são vizinhas ou irmãs, aí dá um pra cada e elas podem aprender mais com a irmã, legal, vamos prestar atenção nessa parte e quando você estão com o livro sozinha você pode prestar mais atenção ou ficar meio assim, eu to lendo sozinha vou querer falar uma coisa pra pessoa e não tem ninguém pra pergunta, acho que é legal isso

PV: e a questão do livro ter ou não ter desenho. A Odisséia tinha desenho e revolução dos bichos não tem nada de figura e queria ver o que você pensa disso

CM: foi muito legal, porque você tá lendo e aprendeu isso e naquela parte tem mais do que você aprendeu e na Revolução dos bichos, você pode ficar com curiosidade, assim no dicionário, nos outros livros, você pode ter mais curiosidade em procurar nos outros livros

PV: então deixa eu ver se entendi, que pra você tanto faz

CM: tanto faz, porque tendo ou não tendo você vai ficar curioso e mesmo tendo você vai ficar mais curioso, vai querer saber mais, tendo ou não tendo

PV: a questão da relação da quantidade de páginas que a gente combina de ler 3 páginas, 5 páginas e a gente combina de ler e levar os destaques prontos e queria saber o eu você pensa disso da quantidade de páginas

CM: eu acho bom 5 páginas dá pra você ler mais, porque não adiante você falar assim ,ah vamos ler até o oito, aí você tem que ler rapidinho, porque se for três paginas você pode prestar mais atenção, pode ler uma página a cada dia a estar aprendendo mais e mais eu acho legal isso

PV: e essa questão de fixar o horário no sábado, o que você acha, que está sendo bom ,não está sendo bom?

CM: olha pra mim está bom, sabe você não levanta tão cansada, pode dormir às oito horas, risos, eu acho bom que você já levanta... pode de semana você pode estar com a cabeça... virada, ela ta cansada não vai prestar tanta atenção e no sábado de manhã você só vai estar prestando atenção nisso, aí eu acho bem interessante.

PV: bom eu tinha pensado... de perguntar como você está se sentindo na tertúlia, se está com vontade de continuar....

CM: eu acho que a gente pode continuar bastante, porque a gente só aprendeu em dois livros e a gente pode continuar, ah: já li dois livros não quero mais, a gente pode aprender muito e muito mais. Numa prova a gente pode estar lendo e ano foi a mesma coisa e a gente pode ta lembrando: ah eu vi aquilo naquele livro, e a gente pode lembrar: ah naquele livro, o porco é que mandava , o cachorro era muito bravo, assim , acho legal

PV: eu tinha pensado nessas questões e não sei se você tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar, e a gente vai poder continuar conversando, não é só porque terminou a entrevista, agora vocês não podem mais falar,vocês pode. Tem mais alguma coisa pra acrescentar?

Risos

Deméter fala sobre o horário, e diz que prefere de semana á noite porque não gosta de acordar cedo e sua mãe diz que ela é preguiçosa e tem sim que acordar cedo, porque está muito preguiçosa. Ma não concorda e diz que dez e meia dá pra ela dormir muito.

Terminamos a entrevista e fiquei mais um tempo na casa conversando com a mãe e com as meninas. Ma me serve um café que ela mesma tinha feito.

Sua mãe dá idéias de várias atividades que poderiam fazer no sábado e então digo da reunião com a direção e que achava que ela poderia participar e dizer as suas idéias pessoalmente para a direção da escola e ela concorda. Fiquei então de ligar para confirmar o dia da reunião.

ANEXO III

EXEMPLO DE UM DIÁRIO DE CAMPO

Tertúlia: 08/02/06

Presentes: Afrodite, Sara (apoio), Vanessa (pesquisadora) Deméter, Minerva, Isis, Íris Jéssica.

Diário em torno da leitura do livro “Odisséia”

Chegando à sala onde realizaríamos a atividade encontro todas as crianças sentadas e me esperando, já tinham como de costume arrumado as carteiras. Sara estava sentada com elas, viera no lugar da Adri.

Cheguei e sentei-me no lugar que já tinham reservado para mim. Disse que iria gravar novamente. Algumas crianças concordaram e outras, a princípio disseram que nesse caso não iriam falar nada. Então expliquei que era melhor gravar, porque aí eu conseguia me concentrar melhor na atividade e não precisava me preocupar em anotar. Resolveram concordar e disseram que tudo bem.

Começo a gravação.

Vanessa: então só pra começar, questão de organizar... No encontro passado como só tinha eu, a Isis e a Jéssica, a gente tinha combinado de fazer a leitura em casa, quem não terminou e avisar as outras crianças para que terminassem... Eu avisei a Deméter e a Minerva e a Jéssica e vocês ficaram de avisar a Íris. Eu queria saber se todo mundo leu em casa, queria saber se a gente poderia fazer aquele combinado: dos destaques, de ler os melhores parágrafos ou se a maioria não terminou a gente termina.

Deméter: eu só li até aqui (mostra as páginas lidas, estava faltando apenas três páginas para ela terminar).

Vanessa: faltava uma página e você não terminou de ler...

Deméter: fiquei com preguiça, risos.

Vanessa: e você Jéssica, deu conta de ler?

Jéssica: dei

Vanessa: o que vocês acham o que a gente faz? A gente termina de ler ou a gente vai pros destaques?

Deméter: a gente termina de ler

Voices de todas juntas: a gente termina de ler, a gente vai pros destaques...

Vanessa: você leu Minerva?

Mi: eu li metade.

Vanessa: então, sabe por que eu estou perguntado, é que se a maioria não leu, eu acho importante saber o final da história...

Iris: eu li metade, eu tenho um destaque aqui na frente.

Deméter: eu não li porque começou ler de novo.

Vanessa: tudo bem, não tem problema, só estou falando porque eu acho importante a gente saber o final do livro, antes de começar os destaques.

Mi: a gente faz assim, a gente lê até o final do livro e depois começa os destaques.

Vanessa: até onde a gente tinha combinado a leitura, no encontro passado?

Crianças: até a página 93.

Vanessa; então hoje a gente teria pra ler... Quatro páginas

Mi: pouquinhas páginas

Vanessa: e se agente lê?

Nesse momento fica uma discussão em torno desse assunto: destaque ou leitura

Deméter: manda ela falar o destaque dela, (referindo-se á Iris)

Isis: quem não leu lê o final do livro agora

Vanessa: então, eu acho essa idéia interessante, porque como a gente vai comentar o livro, se só duas leram o final do livro?

Discussão novamente...

Vanessa: e se a gente começar a ler, aí quem já leu reforça a leitura?

Mi: então eu posso começar a ler?

Vanessa: vamos começar as inscrições. Vamos começar assim, então?

Pego o caderno para anotar as presenças e pergunto que dia era hoje. Anoto no caderno o nome das participantes e a Sara pede para fazer as inscrições.

Enquanto isso as crianças conversam entre elas.

Vanessa: então a gente termina e volta para fazer os destaques. E só pra reforçar, semana passada, foi interessante porque a gente se concentrou bem na leitura, então vamos tentar fazer isso de novo, porque tá terminando e pra gente entender mais.

Isis: a gente tem que discutir o horário, né?

Vanessa: a gente deixa uma meia hora final pra discutir isso. Então quem vai ler, é a Mi?

Deméter: a gente vai ficar parando?

Vanessa: é, acho que pode ser é melhor né. Todo mundo está com o livro?

Mi faz a leitura e as outras acompanham.

Em alguns momentos ela errava a leitura e eu intervinha.

Vanessa pede para ela parar a leitura e pergunta se alguém quer comentar alguma coisa ou continuar a leitura.

Silêncio

Afrodite faz a leitura.

É importante destacar que a escola estava muito agitada, estavam fazendo a arrumação e tinha construção na quadra. A porta estava aberta, devido ao calor, porém em certo momento tivemos que fechar porta.

Ela lê um pouco, para de ler e depois pergunta se pode continuar.

Pergunto se alguém quer destacar ou continuar.

Depois de um silêncio, Minerva pede para fazer a leitura. Nesse momento todos começam a rir, pois ela tinha acabado de ler.

Mi faz a leitura e pára, faltando um parágrafo para terminar a página, daí pergunto se ela não queria terminar e ela continua.

Deméter faz a inscrição e começa a leitura, enquanto as outras acompanhavam. Dá uma paradinha e pede se pode continuar a leitura. Pergunto se alguém tem algum destaque, ninguém se pronuncia e então Deméter continua a leitura.

Vanessa: alguém quer continuar? Ninguém quer e então ela se inscreve novamente e continua a leitura.

Isis: Vanessa, ela pulou essa parte aqui e aponta no livro

Vanessa: você quer ler?

Isis balança a cabeça negativamente.

Vanessa: vamos para o capítulo 23, alguém quer ler?

Há certo alvoroço e depois um silêncio. Umas “cutucam” a outra, como forma de incentivo, mas nenhuma criança se pronuncia. Pergunto se alguma criança gostaria de ler. Quer ler Ia?-pergunto, achando (movimentação com o corpo) que Íris queria ler, porém estava com vergonha.

Deméter: quer ler Vanessa?

Vanessa: quero. E assim inicio a leitura.

Terminada a minha leitura, Íris se inscreve perguntando o que é retardar, palavra que aparece no texto.

Vanessa: alguém quer responder? Pede para ela ler o parágrafo onde está escrito.

Afrodite: eu sei o que é, mas não consigo achar a palavra.

Deméter: é uma pessoa... Risos, perai. É uma festa, onde toda a cidade ia descobrir que os pretendentes estavam mortos.

Silêncio

Vanessa: é isso mesmo De. (E lê o parágrafo novamente.) retardar é atrasar. A cidade inteira ia descobrir então para atrasar isso eles iam fazer uma festa, porque ninguém ia desconfiar que estava cheio de morto lá dentro. Então foi para atrasar a notícia. (Não sei se precisava ter interferido)

Pergunta se alguém quer continuar a leitura

Sara faz a leitura.

De: como assim o pai de Ulisses sofreu?

Mi: que ele não tinha chegado?

Sara: eu acho que ele sofria... Eu penso muito nos meus pais que quando eu vim estudar em outra cidade, eles sofriam muito, por eu estar longe, estar distante. Eu imagino a situação do pai de Ulisses, porque além de ele estar longe, ele não sabia o que estava acontecendo com Ulisses, se ele tava longe, se tava morto, então deveria passar um monte de coisa pela cabeça dele.

Silêncio.

Vanessa: alguém mais ou a gente pode passar?

Silêncio

Vanessa: quem quer começar?

Olhares, silêncio e risos.

Vanessa: alguém quer começar, é o último capítulo?

Afrodite faz a leitura.

Deméter interrompe a leitura para perguntar o que é dizimando.

Mi imediatamente responde: é acabando

Risos, pois Afrodite estava “abrindo a boca” para dizer a mesma coisa.

Afrodite: é, (risos), acabando. Eu ia dizer isso agora.

Silêncio e risos

Afrodite continua a leitura e depois de uns parágrafos lidos pergunta se pode continuar.

Vanessa: alguém tem um destaque?

Deméter: por que Aquiles elogiou Penélope?

Nesse momento Afrodite ergue a mão para fazer a inscrição ao mesmo tempo em que Mi vai começar a responder. Então eu interfiro, lembrando das inscrições e a Sara vê o número de inscrições, enquanto Deméter diz para a Afrodite falar, pois ela já tinha muitas inscrições. Sara verifica e dá a palavra á Afrodite.

Afrodite: eu acho que tipo, passou muitos anos e mesmo passando os anos, ela decidiu respeitar Ulisses. Sei lá, ele elogiou ela por ela ser uma mulher honesta, ter esperado todo esse tempo.

Vanessa: Mi, você estava inscrita quer falar?

Mi: não, não.

Deméter continua a leitura.

Vozes dos pedreiros no fundo.

Eu estava do seu lado, durante a realização da leitura e de vez em quando a auxiliava na leitura.

Mi continua a leitura e finaliza o livro. Todas batem palmas em comemoração ao término da leitura.

Íris : mas nós não vamos ler sobre o autor? (referindo-se a um trecho que estava na página ao lado).

Vanessa: podemos ler

Deméter: ah, eu conheço um homem que chama Homero, ele é casado com a Àtila e o irmão deles é Aquiles.

Risos

Mi: é verdade

Vanessa: que interessante.

Deméter: ela é professora de matemática e ele é mestre...

Afrodite: ela dava aula pra mim

Deméter: ele é mestre na matemática, nossa, ele faz conta assim, rapidinho.

Isis: meu pai também.

Mi: ela dá aula de teclado, piano, órgão, violino, violão.

Deméter: ela sabe um monte, num sei como, matemática, violino....Dizem que quando ela era pequena tirava tudo zero em matemática, era ruim...

Deméter: meu pai também era fraco de matemática, eu já sou meia... fraca.

Mi: minha melhor matéria é matemática...

Vanessa: só pra gente terminar... A Iris pediu pra ler sobre o Homero, alguém quer ler? Homero é autor do livro.

Mi: eu quero ler

Deméter: eu também quero ler

Afrodite: divide em três o livro, porque eu também quero ler.

Vanessa: a Sara está vendo as inscrições.

Sara: é a Afrodite.

Afrodite; não, eu não quero ler não.

Então, Deméter faz a leitura.

- Está chovendo... (as crianças dizem).

O som da chuva de fundo.

Vanessa: então gente, são duas e dez, a gente poderia combinar de fazer os destaques até mais ou menos quinze pras três, porque a gente tem que escolher o outro livro também...

Escolhe agora (vozes).

Depois dos destaques a gente escolhe os livros e tenta discutir o horário, né.

Deméter: eu só tenho um

Conversas paralelas

Vanessa: então, vamos lembrar de fazer as inscrições e mais uma coisa que gostaria de lembrar é: pra gente se concentrar no texto, não ficar conversando, porque eu acho que não está ajudando. Vocês acham que está ajudando?

Crianças: não

Tira a concentração ficar conversando, cochichando. Se a gente se concentrar, a gente consegue entrar na história, fazer os destaques, lembrar os parágrafos, se não fica sem sentido isso. Vocês acham que ajuda isso?

Afrodite ajuda

Deméter: não, acho que não.

Vanessa: ajuda a se concentrar, ficar conversando? Ficar conversando ajuda a se concentrar?

Afrodite; ah, não, não.

Demais crianças: não, não.

Risos. Entendi o contrário.

Vanessa: é eu acho que formulei a pergunta errado. Então, vamos tentar fazer isso? Quem tem destaque diz a página, o parágrafo, tá.

Deméter: eu tenho, mas tenho que achar.

No momento em que terminamos a leitura, algumas crianças fecharam o livro.

Vanessa: abre o livro, quem está com o livro fechado, para ir dando uma folheada, ir lembrando... e dizer o parágrafo e a página.

Deméter: quem é Antínoo?

Vanessa: peraí, diz a página e o parágrafo.

Deméter então fala e espera todos acharem

Vanessa: sétimo parágrafo todo mundo achou?

Deméter: na página 90

Mi: mas tem dois parágrafos com Antínoo.

Deméter: é o último.

Vanessa: lê, Deméter.

E ela lê.

Deméter: eu queria saber o que é Antínoo.

Afrodite;: era um dos pretendentes de Penélope, entendeu?

Algumas crianças começam a perguntar ao mesmo tempo.

Vanessa: peraí, as inscrições...

Mi: o que que era estímulo?

Afrodite;: estímulo! Vamo supor, você fala assim pra alguém, vamos fazer tal coisa, você está estimulando a pessoa, entendeu?

Deméter: Antínoo foi o primeiro pretendente a morrer?

Afrodite;: não, se você ler aqui em baixo, oh. E lê o parágrafo, ela diz a página e o parágrafo e as outras acompanham.... Então...(Deméter interrompe a sua fala e Afrodite diz que ela pode falar)

Deméter: Melantio é o que de...?

Afrodite: deve ser um escravo

Mi: tem uma parte na história que fala que ele manda Melantio pegar as armas..

Afrodite: não, Ulisses manda quem estava na batalha pegar Melantio, que era um traidor.

Deméter: Melantio era cúmplice de Antinoos e foi na guerra para fingir que era amigo de Ulisses?

Afrodite: Melantio era escravo de Ulisses, mas como ele achava que Ulisses tinha morrido, ele ficou do lado dos pretendentes, ai quando Ulisses voltou, ele descobriu que era um traidor e mandou matar.

Deméter: como Ulisses descobriu que ele era traidor?

Mi: porque ele estava pegando as armas.

Íris pergunta...

Vanessa: fala a página

Íris diz a página

Vanessa: quer ler Ia? E ela lê.

Deméter: você não entendeu?

Íris a: não, não é isso.

Vanessa: você destacou porque gostou desse parágrafo, é isso?

Íris : isso

Silêncio. Conversas.

Deméter: O que é aljarra e pra que significa?

Afrodite: fala a página.

Dem: ta na página... ela tá numa fotinha.

Afrodite: está escrito. É o local onde eles guardam as flechas.

Dem: então, eu li. Risos. Mas eu to perguntando assim, ela servia pra por flechas, eles usavam pra usar em guerra, essas coisas?

Isis : é aquele negócio que eles usavam, puxavam e guardavam.

Mi: porque ele fala cães? (E lê o parágrafo referido)

Isis: Porque Ulisses achava que os pretendentes era tudo cambada de cães.

Risos.

Isis: É verdade

Vanessa: peraí, que ela vai ler.

Mi lê o parágrafo correspondente

Dem: eu tenho uma pergunta. Aqui nessa época que eu nem sei que época que é...

Vanessa: alguém quer responder que época que é?

Murmúrios: eu num sei, eu num sei.

Afrodite: era antes de Cristo.

Dem: Nossa! Essa coisa é veia

Risos.

Dem: ah, antes de Cristo. Nessa época só podia ter um filho?

Afrodite: não! Por quê?

Dem: é que eu tava lendo esse livro em casa, aí eu peguei um livro que era mais ou menos uma história assim, antes de Cristo, mas aí ele tava falando que nessa época, na época dos deuses, os deuses pediam para ter somente um filho depois de mais de um morria o mais novo.

Vanessa: interessante, a gente pode procurar.

Mi: no livro, não fala que eles tinham que morrer, mas por causa... (não deu para entender)

Ah, risos.

Afrodite: não é por que eles não podiam ter mais que um filho, é que como fala....um ...(Vanessa diz: presságio?), isso, previu que quando ele fosse maior, ele ia por fogo em Roma, então para não destruir o reino do pai, era melhor matar o filho, mas não era porque não podiam ter mais que um filho...

Dem: eu li num livro, que eu achei na biblioteca, eu tava lendo, eu li uma parte que estava dizendo isso, que só podia ter um filho, aí se tivesse 10 filhos, o décimo ele tinha que morrer morria um de cada um até ficar um só.

Vanessa: a gente pode pesquisar, eu não tenho essa informação.

Afrodite: você falou dos deuses, não foi?

Dem: então, dessa época, parece que eles pediam para os deuses, para terem um filho apenas.

Afrodite: então, se eu não me engano, os deuses tinham um filho só. Por exemplo, tem o Hércules, não tem? Então ele era filho de um deus, ele era filho de Zeus. Naquela época acho que os deuses podiam ter só um filho.

Mi: na bíblia, não fala que Eva e Adão foi o primeiro a habitar a terra, então e essa história não era de antes de Cristo? Então como que Eva e Adão foram os primeiros a habitar a terra?

Silêncio

Afrodite: ah, sei lá, porque tem o lado científico também, né (Ja ia falar, porém Ra está inscrita)

Dem: então eu tava conversando com uma amiga, que ela tava falando para gente, se Adão e Eva tiveram só tiveram dois filhos e eram todos homens, como é que começou a surgir a humanidade, se só tinha a Eva, de mulher naquela época?

Afrodite:; mas se eu não me engano, eles não tiveram só dois filhos homens eles tiveram mais filhos e foi mulher também.

Mi: é, tiveram mulher, também.

Dem: mas dizem que dois filhos de Adão e Eva foram expulsos da floresta, sei lá... do país deles

Afrodite: do paraíso

Dem: é, então, mais aí eles foram embora, eles podiam ter irmãs, mas aí, como assim, como eu posso dizer, como ia continuar a geração?

Mi: tem uma parte que diz que expulsaram eles, os filhos deles para outro lugar e ele levou uma irmã dele...

Afrodite: como assim?

Mi: é expulsaram ele e um matou o irmão.

Afrodite: peraí, você está falando de Caim e Abel

Mi: è isso, deles dois.

Todas falam ao mesmo tempo

Afrodite: não, é do outro, porque Caim morreu...

Vanessa: vamos lembrar das inscrições.

Mi: oh, o Abel matou Caim e aí Adão e Eva expulsaram Abel e aí falam que ele levou uma irmã dele?

Afrodite: e qual a sua dúvida?

Mi: eu to falando assim, o Ulisses continuou em algum lugar.

Isis: ela entendeu que era uma pergunta

Risos.

Vanessa; olha, eu anotei pra gente pesquisar em que tempo foi escrito esse livro, Odisséia e aquela pergunta dos deuses, quantos filhos podiam ter, a pedido dos deuses.

Silêncio

Vanessa: vamos continuar os destaques, a gente tem mais uns minutos.

Conversas paralelas.

Mi: ... Adão e Eva foram os primeiros, eles falam isso, mas antes de Cristo não teve a época dos deuses?

Afrodite: então, Adão e Eva foram os que vieram ao mundo primeiro não foi, ai terminou e isso era antes de Cristo ainda, bem antes, porque Adão e Eva foram os primeiros não foi? (Nesse momento Afrodite percebe que todas estão paradas olhando para ela, e fica vermelha e para de falar)

Risos

Vanessa: Afrodite, a discussão está muito legal continua.

Dem : ela tá vermelhinha

Risos

Afrodite;: então, aí eles poderiam ser geração de Adão e Eva. Antes de cristo eles acreditavam em vários deuses, eles não acreditavam em um deus único. Deus para eles podia ser um cachorro, verdade.

Murmúrios: nossa!!!

Afrodite: é verdade

Mi: tem uma rainha...

Afrodite: isso, entendeu? Podia ser geração de Adão e Eva, também.

Deméter e Isis começam a passar papel e pergunto se era sobre o livro e elas guardam

Vanessa: vamos continuar? A gente tem mais 15 minutos de destaque. Dá mais uma folheada, vê se tem mais alguma coisa interessante...

Conversas.

As crianças folheiam o livro, enquanto isso.

Dem: quem eram esses bichos na página 49? Eu tentei procurar, mais não falam nada sobre eles.

Íris: não eram aqueles porqueiros, que ele fala no texto?

Afrodite: os porqueiros tinham que se parecer com porcos?

Isis: não eram os amigos deles, que Ulisses tinha pedido pra deusa destransformar seus amigos em porcos?

Crianças: ah é

Deméter: mas os amigos deles eram porcos?

Isis : a deusa tinha transformado eles em porcos.

Silêncio.

Vanessa: vamos dar uma folheada, ir recordando, vamos por capítulo...

Dem: a deusa...

Vanessa: fala a página e o parágrafo

Dem: (mostra a figura de uma página) Essa guerra, que tinha o cavalo, ai, eles começaram por quê?

Inscrições. Íris a e Afrodite se inscrevem ao mesmo tempo, vendo as inscrições e a prioridade é da Ja. E Ja diz estar treinando pra não falar na escola

Risos

Afrodite: na verdade essa guerra começou, você lembra no começo do livro que fala que Paris foi para o reino de Esparta, se lembra que eles moravamele se apaixonou pela rainha de Esparta e dizem que ela foi raptada, mas tem versão que diz que ela fugiu com ele, aí o rei de Esparta, chama os guerreiros da Grécia, para busca-la de volta. Ai eles preparam esse cavalo, o reino de Tróia era cercado por uma muralha, e ninguém tinha ainda conseguido derrubar essa muralha, aí eles fizeram esse cavalo de presente. Tinham pessoas que queriam queimar o cavalo, outras queriam oferecer aos deuses, mas o rei quis por ele pra dentro da cidade, que era um presente. Daí que eles colocaram o cavalo pra dentro e acabou com a cidade

Isis : eu queria saber...a Talita (referindo-se ao encontro passado) tinha mostrado essa figura e diz que elas (as sereias que estavam sendo representadas na figura) pegavam as pessoas e levavam para o fundo do mar, mas eu não achei a parte que explica isso.

Todas procuram

Afrodite: aqui, na página 50.

Dem: essa mulher era de verdade ou era só o rosto dela?

Isis: era só o rosto dela.

Mi: pegava o homem e levava para o fundo do mar

Dem: ah, na terra ela era pássara?

Risos: pássaro, respondem as participantes

Dem: e debaixo da água ela era sereia?

È

Dem: ela era do mal ou do bem?

Do mal

Vanessa: vamos tentar procurar essa parte

Dem: só a Talita viu isso,

Vanessa: tem sim.

Afrodite: aqui fala, na página 58.

Dem: ai, fala aqui...

Afrodite: aqui fala a parte que a sereia fala com Ulisses (e lê o parágrafo)

Deméter lê a parte do desenho que fala sobre as sereias e pergunta se elas eram muito perigosas? Elas podiam ser em quantas, ou não tinha quantidade?

Íris: aqui fala em cinco

Vanessa: que página que ta?

Íris : na 75 (e mostra a figura)

Afrodite: ah eu acho que podia ter mais.

Dem: elas iam pra debaixo d'água? Então ...

Afrodite: só mais tarde é que elas foram tendo cauda de peixes

Dem: então porque chamavam elas de sereia?

Afrodite: acho que é por causa do canto delas, os marinheiros vinham e elas levavam eles para o fundo do mar.

Mi: então, a pergunta da Deméter, se elas eram do bem ou do mal, elas eram do mal, porque matavam marinheiros.

Dem: nossa, que mulheres más!

Crianças pedem para procurarmos o livro. Pergunto se não tem mais nada para destacar. Dizem que não. Pergunto se gostaram do livro e dizem que sim

Deméter: sabia que todos os livros de Ruth Rocha eu gosto.

Afrodite: não é de Ruth Rocha

Deméter: mas é ela que conta.

Vanessa: então, esse livro, quem escreveu foi o Homero, o que a Ruth Rocha fez foi adaptar para uma linguagem que a criança e o adolescente pudesse ler também.

As crianças mostram outra figura na capa, representando uma medusa.

Demeter: ela era assim mesmo ou era uma máscara

Era uma máscara, respondem as participantes.

Afrodite: não, era ela mesma, eram três irmãs horrorosas.

Dem: ah, agora eu descobri a figura de Ulisses, de mendigo, ele tava magro. Dizem que ele era um baita homem (fala isso depois de folhear o livro e vê a figura de Ulisses).

Silêncio.

Vanessa: eu trouxe aqui, uma lista com resumo de 12 livros, bem curtinha, só pra gente ter uma idéia, aí dentre esses que a gente escolher a gente vai começar a procurar... se a gente não achar em lugar nenhum ... a gente tira cópia ,por exemplo do primeiro capítulo (ver a lista de livros em anexo, no final do relatório).

Conversas

Distribuo a folha contendo o resumo de 12 livros para cada criança, todas estão muito ansiosas.

Vanessa: cada uma lê um resumo ou lê quem quer

Afrodite: lê quem quer

Alvorçoço.

Pergunto quem já pode devolver o livro da Odisséia (deveria ter feito isso no final, pois elas ficam alvoroçadas)

Surge a questão de trazerem depois o livro, pois elas tinham que apagar os destaques feitos.

Vanessa: vamos por parte, quem vai ler o primeiro parágrafo?

Mi inicia a leitura e depois cada criança lê um resumo.

Depois de realizada a leitura de todos os resumos, peço para que cada criança diga o livro que escolheu e argumente o porquê da escolha. Surge a dúvida de quantos livros poderiam marcar e respondo que poderiam marcar quantos quisessem, depois a gente escolheria um.

Nesse momento elas estavam muito ansiosas e faziam comentários em torno do resumo lido.

Na hora da leitura de “A divina Comédia”, Deméter faz um comentário de que não quer ir para o inferno...

Terminado o resumo é aquele alvoroço e a gente lembra da importância das inscrições.

Vanessa: vamos fazer as inscrições e cada pessoa fala o nome do livro que gostou e argumenta, pode ser mais de um.

Mi: ah, tem que falar porque gostou?

Vanessa: sim, pois vamos ver o melhor argumento.

Íris : eu gostei da primeira, num sei por que, mas eu gostei. O do coelhinho (menina bonita do laço de fita) e “O homem da máscara de ferro”.

Dem: eu gostei do “Menina Bonita do laço de fita”, ah porque fala que o coelhinho quer ter uma filha moreninha da cor dela, também o homem da máscara de ferro, não sei porque, o livro eu nunca li e também as mil e uma noite, por causa que o homem , por causa da mulher dele começa a matar um monte de mulher.

Mi eu vi esse filme, mas o livro é outra versão. (Deméter a ajuda contar a história do livro, intervalo de 01:35m)

Isis: do primeiro e do último (referindo-se à lista com os resumos dos livros)

Vanessa: quer argumentar?

Isis: balança a cabeça negativamente.

Afrodite: do primeiro, eu gosto de conto, tipo esse, africano, eu acho bem interessante, porque explica a cultura deles. “O pequeno príncipe”, que eu já li e gostei muito e “mil e uma noite”, porque conta várias histórias.

Mi: gostei da do coelhinho, porque é uma comédia, que ela engana o coelhinho, achei bem legal. “Alice no país das maravilhas” e “O homem da máscara de ferro”, que eu já assisti e “mil e uma noite”.

Jéssica: o primeiro, “Alice no país das maravilhas” e “O homem da máscara de ferro”

Crianças: e vocês duas? (referindo-se a mim e a Sara)

Risos

Sara: bom, na verdade eu gostei de todos. “O pequeno príncipe” que eu gostei muito, quando ele vai narrando por onde o príncipe vai passando; o homem da máscara de ferro, assisti o filme e tenho muita curiosidade em ler, e “Dom Quixote” a gente ta lendo na tertúlia

da noite, com os adultos e dá a impressão de não ser tão legal, mas é engraçadíssimo ,a gente dá muita risada.

Vanessa: eu gostei do título um, porque eu acho que é importante a gente conhecer a cultura de outros países. Gostei também do “Pequeno príncipe”, eu já li e é um livro bem legal, a gente aprende muita coisa e as “mil e uma noite”, eu acho que é legal porque ela consegue ficar contando histórias por mais de mil dias.

Vanessa: agora vamos escolher. O título 1 ficou com 4, Menina Bonita com 4, Alice com 2, Dom Quixote com 2, O homem da máscara de ferro com 5; a menina bonita com 4, Pequeno Príncipe com 4. Então a gente começa agora a escolha

Deméter: as mil e uma noite, eu assiste o filme e eu queria ler o livro.

Íris : eu queria ler Dom Quixote.

Sara: bom, eu acho que a gente podia tentar aqui hoje, uns 2 ou 3 títulos , porque todos nós queremos ler vários desses livros aqui e não é porque não foi escolhido na tertúlia que a gente não pode pegar o livro e ler depois, né. Porque um critério que a gente tem que pensar é na possibilidade de achar o livro, a gente pode decidir começar por ler um livro e depois ler o outro. E um argumento que achei bom,foi a leitura dos contos africanos e da menina do laço de fita, eu acho que tem a ver com os princípios da tertúlia, a gente escolheria 3 e sairia procurando ,a gente iria ver qual a gente conseguiria mais, porque não é só escolher, tem que procurar pra ver qual livro consegue

Deméter: esse primeiro o da África... No começo do ano, a professora Zuleica chegou com tecidos com um monte de coisas de lá,passou em todas as classes, foi bem legal, o tecido de lá... Eles têm um colar que eles põem pra dar sorte....

Silêncio

Vanessa: eu achei boa a idéia que vocês deram agora, a gente poderia escolher três títulos e procurar, qual achar em maior quantidade também. Vamos por títulos então: ficou esse dos contos africanos, da menina bonita, do homem da máscara de ferro, o pequeno príncipe.

Afrodite: Dom Quixote tem bastante, na federal.

Sara: mas a gente vai ler os adaptados

Dem: como assim adaptados?

Vanessa: como esse que a Ruth Rocha escreveu. É com uma outra linguagem

Dem: é um resumo?

Vanessa: não, não, é a mesma história, mas com uma outra linguagem.

Falamos da opção pelos adaptados.

Nesse momento as crianças começam a se levantar.

Vanessa: ainda não terminou.

Sara lê os livros que ficamos de procurar.

Peço para que façam um sinal na folha entregue á elas, no livro para poderem procurar. Entrego para algumas as anotações das coisas que pesquisaremos e peço para entregarem o livro na sexta feira.

Combinamos para assistir ao filme: Odisséia, na sexta. E todos tentarão, quem achar me ligue e aí eu loco.

Depois discutimos o horário da tertúlia a partir da próxima semana, por causa do início da aula.

Diversas opiniões e não conseguimos resolver, então peço para pedirem opinião de seus familiares, também.

Assim resolveremos isso no próximo encontro, na sexta.

Discutimos também o horário da tertúlia, se duas horas estava muito cansativo ou era melhor diminuir para uma hora e meia. Decidimos que duas horas estaria bom, segundo Pa, se diminuir o horário, não daria pra ler quase nada, pois já começaríamos com uma vez por semana.

Reflexões: enquanto faziam as leituras, havia olhares que sinalizavam coisas, com, por exemplo, Isis Afrodite que em alguns momentos conversavam pelo olhar. Outras vezes, meu olhar em direção á elas, pedindo silêncio, ou ainda um olhar em direção à outras crianças, estimulando a leitura. No decorrer da atividade algumas crianças corrigem as outras, lendo a palavra na forma correta.

No meio da atividade surgiram algumas dúvidas e no final da atividade escrevi em um papel, a pedido de algumas crianças, o assunto que deveríamos pesquisar e trazer no próximo encontro.

Mais uma vez as crianças se referiam aos desenhos, como forma de auxiliá-las na interpretação. E fica uma pergunta: as ilustrações dos livros infantis auxiliam a compreensão do texto? Diversas vezes queriam saber quais daquelas figuras o autor estava se referindo?

Diário dia 03-06

Presentes: Afrodite, Vanessa, Íris, Minerva, Welington

Ao chegarmos à atividade sugiro que façamos uma leitura silenciosa, como forma de encontrar os destaques dos parágrafos, supostamente lidos em casa. Depois de um tempo eu destaco um parágrafo no que se refere à solidariedade dos amigos de Sansão: Benjamim e Quitéria, dizendo que havia achado muito legal essa atitude, que ficaram o tempo todo ao seu lado, enquanto estava doente e falo da importância de se ter pessoas que a gente gosta e confia nesses momentos.

Em outro momento acrescento a minha indignação e tristeza com a morte de Sansão e faço uma relação com os trabalhadores que muitas vezes morrem de tanto trabalhar e cito exemplos dos cortadores de cana.

Em seguida Afrodite destaca a situação de asilo que os animais viveriam também e compara com a situação de muitas pessoas que sofrem da falta de solidariedade, onde muitas famílias não vão ao menos visitar e conta que às vezes vai com um grupo de amigas num asilo da cidade e que nessas visitas conheceu uma senhora que trabalha lá há 45 anos, que lhe contava esses casos de solidão que muitas pessoas de lá vivem. Fala também, no mesmo sentido da situação dos orfanatos e acrescenta que a gente precisa ser solidário com as pessoas, diz ainda que nesses espaços a gente aprende com eles e ensina para eles.

Depois de um momento eu destaco o parágrafo da página 81, onde diz que Sansão e Benjamim se aposentarão e passarão o resto de seus dias juntos, destaco a importância da solidariedade e amizade entre eles.

Esperamos um tempo e afirmo a necessidade de se fazer os destaques, os comentários. Depois de um tempo digo a elas que tenho destaques e se poderia fazê-lo e elas concordam, dizendo que se eu tivesse tinha que falar mesmo. Daí falo da relação de opressão que Sansão estava sofrendo e que é diferente de ser oprimido, que isso eu havia aprendido na oficina de teatro do oprimido, na qual havia participado esse fim de semana. Acrescento que Sansão lutou até os últimos minutos de sua vida e junto com isso faço uma relação com a nossa própria vida, dizendo que assim como Sansão, muitas vezes tentamos lutar, porém nos encontramos dentro de um carroção fechado, porém, assim como Sansão devemos lutar até o último minuto.

Afrodite destaca a página 85, dizendo que aquela cena de Garganta falando aos outros animais da situação de Sansão no hospital, era na verdade pura enganação, acontece na política, dizendo que muitas vezes eles (os políticos) fazem a gente acreditar em outra coisa e cita o

caso do mensalão, que eles conseguiram abafar o caso e na verdade as pessoas acreditam no que eles falam, como aconteceu no livro que Garganta conseguiu enganar os animais.

Depois prova com passagens do texto que Napoleão não tinha dinheiro nem para comprar coisas da fazenda, como ração por exemplo e imagina se ia gastar dinheiro para comprar remédio para Sansão.

Faço um destaque com relação à atitude dos animais que estavam bebendo como os humanos, que já estavam corrompendo muitos dos princípios.

Como não havia mais nenhum destaque Afrodite pede para continuar a leitura.

Íris pergunta por que todos os animais estavam morrendo e Afrodite diz que era porque os anos estavam se passando.

Íris se inscreve e diz que os animais não vivem sem os humanos, porque tem que tomar vacina, por exemplo, e fala de Napoleão que estava muito gordo já e precisava ser cuidado.

Afrodite acrescenta que os animais precisam dos seres humanos para contar suas histórias, como no caso de Bola de Neve e diz que Napoleão era o único que tinha contato com os seres humanos.

Eu me inscrevo e digo que ninguém se lembrava do que havia acontecido antes da rebelião só os animais mais velhos, que ainda estavam vivos (Quitéria, Benjamim...) e faço uma relação com a própria história deles, questionando o que aconteceria se todos eles morressem.

Em seguida Afrodite diz que: “se eu morrer e antes não contar sobre a minha vida para meus filhos e netos, ninguém vai saber”. Acrescenta a importância de se contar nossas histórias antes de morrer e lembra a história da senhora do asilo, que falou isso para ela. Fala da importância das histórias que as avós contam para os netos.

Íris se inscreve e diz que seu cachorro havia morrido de câncer, como acontece com seres humanos e pergunta “se todos morressem na granja e vivesse só Napoleão e Jones, como iriam viver?” Questiona a questão da procriação, como continuaria a espécie de animais e humanos, se são de espécies diferentes e não podem “cruzar” entre si.

Afrodite responde que iriam ter que trabalhar e fala do controle de natalidade, já que na fazenda existia mais porcos que os demais animais.

Íris pergunta como fariam para trabalharem juntos se na regra isso não podia acontecer?

Diante dessa pergunta todos se calam e ainda comentamos que Íris hoje estava “afiada” nas perguntas.

Depois de um tempo de silêncio destaco a relação de asilo com o abandono de Jones, que segundo o livro havia morrido sozinho num asilo, alcoólatra.

Afrodite reforça esse comentário, falando da existência de muitos idosos que ficam no asilo abandonados, o que é diferente da situação de crianças que vivem nos orfanatos, onde podem ter a oportunidade de encontrar uma família e construir a própria vida, e no caso dos adultos que vivem nos asilos eles não podem nem ao menos trabalhar mais e ainda acrescenta que quando vai ao asilo fica muito emocionada por ver uma senhora que é louca por brinquedos.

Nesse momento da fala de Afrodite chega a Minerva pedindo desculpas pelo atraso, já que eram 11:05h da manhã e diz que estava tendo aula de teclado e não sabia que ia acabar tão tarde. Em seguida chega Wellington.

Explicamos para eles onde estávamos comentando e que se tivessem algum destaque das páginas anteriores que poderiam fazer.

Íris se inscreve e pergunta se só Napoleão poderia ter filhos e se só ele tivesse filho é que poderia sobreviver. Afrodite acrescenta que isso só seria possível se ele arrumasse uma porca.

Íris pede a palavra novamente e questiona: “como ele iria continuar a espécie se todos os animais haviam morrido?”

Nesse momento percebo que Minerva e Wellington estavam meio “perdidos” diante dos destaques e pergunta se alguém gostaria de contar a história para eles que chegaram agora e então Afrodite se propõe a fazer isso.

Depois de um tempo de silêncio e não havia mais destaques dessa parte, Minerva pede para fazer a leitura. Em seguida Afrodite continua a ler. E depois Minerva. Percebo que há necessidade de falar das regras para Wellington, que havia chegado agora no grupo e ainda não sabia as nossas combinações.

Afrodite faz um destaque dizendo que os animais estavam tendo novamente atitudes de humanos, que faziam as coisas e depois queimavam tudo, trabalhavam como os humanos.

Minerva pergunta o que é **minutas e memos**, como ninguém soube responder ficamos de procurar em casa e trazer a resposta no próximo encontro.

Wellington pede para continuar a leitura.

Íris pergunta o que é açude e Afrodite responde que é um rio. Em seguida Wellington pergunta o que é tirânicos e Afrodite mais uma vez responde, dizendo que eram pessoas ruins, carrascos, malvados. Eu cito o exemplo de Hitler, que era um tirano, só mandava.

Minerva conclui dizendo que então Napoleão poderia ser um tirano e todos concordam com ela.

Íris pergunta: “se tirando era uma pessoa má, como se usa para falar de uma pessoa boa?”.

Todos/as se calam e então sugiro que procuremos no dicionário ou perguntemos para outras pessoas, em casa.

Terminado o nosso tempo, paramos na página 90 e combinamos de terminar a leitura desse capítulo em casa. Íris sugere que façamos a leitura durante o encontro, porém Minerva questiona e fala da importância de vir com os destaques prontos e todos/as concordam.

Como tarefa ficamos de procurar os livros para a nova escolha e eu fiquei de procurar os contos africanos.

ANEXO IV

PRINCÍPIOS DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

• É uma atividade cultural e educativa que está sendo desenvolvida em diferentes tipos de entidades, como: escolas de pessoas adultas, associações de mães e pais, grupos de mulheres, entidades culturais e educativas. Criada há vinte e cinco anos por colaboradores e participantes da Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí (Barcelona).

O PROJETO “MIL E UMA TERTULIAS” : O Movimento Internacional de Educação Democrática de Pessoas Adultas (EDA), difunde o projeto por diferentes países. A partir de hoje é ampliado com a participação do Brasil.

A atividade se baseia no diálogo, que é o gerador da aprendizagem.

Princípios da Aprendizagem Dialógica

Diálogo Igualitário: em uma Tertúlia são respeitadas todas as falas igualmente; o que não se aceita é que nenhuma pessoa queira impor a sua idéia como válida.

Inteligência cultural: ao longo de nossa vida aprendemos muitas coisas e de maneiras muito diversas. Portanto, todas as pessoas são capazes de participar de um diálogo igualitário.

Transformação: esta maneira de aprender dialogando e valorizando tudo o que aprendemos ao longo de nossas vidas nos vai transformando, mudamos o conceito que tínhamos de nós mesmos. Ao nos sentirmos diferentes, alteram-se as relações que tínhamos com as pessoas e com nosso entorno.

Dimensão instrumental da educação: *“O diálogo possibilita também que aprendamos conhecimentos mais acadêmicos e instrumentais, já que quando lemos e comentamos uma obra também nos interessamos pelo que acontecia na época em que foi escrita, a qual movimento literário pertence, quais são suas características. Tudo isso é pesquisado por quem quer, perguntando-se a familiares, procurando-se em enciclopédias, na internet ... e depois é exposto ao grupo”* (participante de um grupo de Tertúlia).

Criação de sentido: *“A perda de sentido é um fenômeno que aparece frequentemente em nossa sociedade como um sentimento de que vivemos em um sistema que determina nossas vidas. Por meio da aprendizagem dialógica o sentido ressurge, já que assumimos a condução de nossas relações com as pessoas e com nosso entorno.”* (participante de Tertúlia).

Solidariedade: A tertúlia literária está aberta a todas as pessoas e não há nenhum tipo de obstáculo econômico já que esta atividade é **gratuita**; também não há nenhum tipo de obstáculo acadêmico, já que na tertúlia participam inclusive pessoas que acabam de se alfabetizar. Sempre se prioriza a participação daquelas pessoas que têm nível acadêmico inicial.

Igualdade de diferenças: Todas as pessoas das tertúlias são iguais e diferentes, e isto implica o direito de todos a viver e a pensar de maneira diferente.

Papel da pessoa moderadora:

Encarrega-se de anotar as inscrições e dar palavra. É uma pessoa a mais no grupo e não pode impor sua verdade. Deve deixar que todas as pessoas apresentem seus argumentos para que possam refletir e chegar ou não a um consenso. Aprende tanto ou mais que as pessoas participantes. Deve dar prioridade a pessoas que menos participam garantindo, assim, uma participação mais igualitária.

“O que se ensina sobre literatura é muito importante para todo mundo; mas no meu entender, apenas a teoria não é suficiente, pois fica um pouco incompleta já que não desenvolve o pensamento. É preciso estimular os sentimentos, as sensações, as idéias e vivências. Todos esses conceitos são muito importantes para ter uma mentalidade mais aberta e poder comunicar-se com todo tipo de pessoas e ser mais tolerantes, compreensivos e razoáveis” (participante de uma das tertúlias).

Difundido por FACEPA (Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas - Espanha).

Contato: Profa. Dra. Roseli de Rodrigues de Mello (Departamento de Metodologia de Ensino/ Universidade Federal de São Carlos) e Adriana Bogado (Crea).

ANEXO V

SUGESTÕES DE LIVROS

Lista de opções de leitura

1) Título: Sikulume e outros contos africanos

Autor: Júlio Emílio Braz

Nesse livro é recontada sete histórias africanas repletas de poesia, coragem, amor, superação e até mesmo terror. No primeiro conto, descobrimos como a água fez a lua e o sol morarem no céu; no segundo, vemos que uma lebre atrapalhada alterou o destino dos homens; no terceiro, sabemos o que aconteceu com a neta desobediente do chefe da tribo Ntonjane; no quarto, temos a história que dá título ao livro, o filho rejeitado que, depois de grandes conquistas, se torna o herói de sua tribo; no quinto conto, duas crianças que vivem com o avô decidem que querem conhecer os pais, mesmo sabendo que sua mãe é canibal; o sexto conto nos apresenta a história de uma mulher que não é amada pelo marido porque não tem filhos, até que, magicamente, ela se torna mãe e muda a sua história; por fim, temos a história de uma mãe que enfrentou um terrível monstro para salvar seus filhos e, assim, acabou por salvar muitas outras pessoas que, unidas, formaram uma das maiores nações do mundo.

2) Título: O DIÁRIO DE KAXI

Autor(a): Daniel Munduruku

É a narrativa emocionada de um menino índio que sai pela primeira vez de sua aldeia e passa a narrar o seu espanto ao deparar-se com prédios, pessoas, igrejas, injustiças e outras situações comuns de uma cidade grande.

3) Título: Menina Bonita do laço de fita

Autor: Ana Maria Machado

O coelhinho branco quer ter uma filha pretinha como aquela menina do laço de fita. Mas ele não sabe como a menina herdou aquela cor

4) Título: Alice no país das maravilhas

Autor: Lewis Carrol

Adaptado por Edy Lima

Alice, numa tarde, deita no colo da irmã que lê um livro, no jardim. E um coelho branco passa correndo com um relógio na mão. Alice vai atrás dele e cai num lugar misterioso: O País das Maravilhas. Lá Alice se encontra com criaturas fantásticas, umas amigáveis e outras não.

5) Título: Dom Quixote

Autor: Miguel de Cervantes

Adaptado por José Angeli

A história mostra um ingênuo senhor rural cujo passatempo favorito era a leitura de livros de cavalaria. Na sua obsessão, acreditava literalmente nas aventuras escritas e decide tornar-se um cavaleiro andante. Suas viagens sucedem-se sob a alucinação de que estava vivendo na era da cavalaria; pessoas que encontrava nas estradas pareciam-lhe como cavaleiros em armas, damas em apuros, gigantes e monstros; até moinhos de vento na sua imaginação eram seres vivos. Combatendo as injustiças, o personagem enfrenta situações penosas e ridículas, mantendo, porém, uma figura nobre e patética.

6) Título: O homem da máscara de ferro

Autor: Alexandre Dumas

Adaptado por Telma Guimarães Castro Andrade

O rei da França, Luís XIV rouba a noiva de Raul, filho do ex-mosqueteiro Atos. D'Artagnan é incumbido de prender o antigo companheiro, levando-o a Bastilha com o plano de que em breve o monarca mandará solta-lo. Aramis encontra um prisioneiro que lhe conta sua história: é Filipe, o irmão gêmeo do soberano, que foi afastado da corte por problemas de sucessão. O bispo arma um plano para livrar Filipe da prisão e trocá-lo de lugar com o irmão.

7) Título: O Mundo perdido
Autor: Arthur Conan Doyle
Adaptado por Ulisses Capozoli

A história se passa na fronteira do Brasil com a Venezuela. Uma expedição inglesa embrenha-se na Amazônia e encontra restos de um acampamento e indicações a giz deixados por um poeta americano. Os homens deparam-se com animais pré-históricos, considerados extintos, além de serem aprisionados por homens macacos. Tentam provar a todos que estiveram num mundo perdido.

8) Título: As mil e uma noites
Adaptado por Julieta de Godoy Ladeira

O Sultão é traído pela esposa e resolve se vingar em outras mulheres. Assim, passa cada noite com uma jovem, mandando matá-la no dia seguinte, até que Sherazade se oferece a ele, com a condição de lhe contar uma história antes de sua execução. O Sultão se envolve com as histórias da moça, noite após noite. Já se passaram mil e uma noites, e o Sultão decide confiar na moça.

9) Título: A divina Comédia
Autor: Dante Alighieri
Adaptado por Cecília Casas

Dante viaja para o mundo do além e conhece o inferno, o purgatório e o paraíso. O inferno é um vale nas entranhas da terra, formado por círculos que se vão afunilando: quanto maior o pecado, maior o suplicio das almas. O purgatório é onde as almas, em oração se purificam dos sete pecados capitais. O paraíso é composto por sete céus que regem os planetas.

10) Título: A revolução dos bichos
Autor: George Orwell

Trata-se de uma fábula e por isso mesmo, diz respeito à condução humana. A obra narra a história dos animais da Granja Solar que, revoltados com os maus-tratos, se organizam e expulsam seu proprietário. De posse da terra, seus líderes começam a reordenar as atividades da granja, estabelecendo novos princípios de convivência.

11) Título: O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda
Autor: Thomas Malory
Adaptado por Ana Maria Machado

O rei da Inglaterra foi gerado graças a um plano do mago Merlin. Criado às escondidas e sem saber sua verdadeira origem, é aclamado rei ainda menino, ao realizar uma façanha jamais conseguida até então: desencavar a espada mágica Excalibur de uma bigorna. O governo de Artur se consolida após muitas batalhas contra os senhores ingleses. Um dos últimos oponentes é o rei Lot, casado com Margawse, meia irmã de Artur, com quem este vive uma noite de amor, sem saber de seu parentesco. Dessa paixão nasce Mordred, que um dia se tornará seu inimigo mortal. Mais tarde Artur se casa com Guinever e instala em sua corte em Camelot, onde está a Távola Redonda. Ali o rei se reúne com seus 150 cavaleiros, entre eles Lancelot e Galahad, que empreendem a busca do Santo Graal. Após governar longos anos, Artur enfrenta conflitos entre seus cavaleiros e é morto por seu filho Mordred, que também morre no mesmo embate.

12) Título: O Pequeno Príncipe
Autor: Antoine de Saint-Exupéry

Trata-se de uma narrativa poética na qual o autor vai elaborando sua visão de mundo. Saint-Exupéry mergulha no próprio inconsciente e reencontra "a criança que existe em cada um de nós". No mundo dos adultos, essa criança teve de assumir diversos papéis, agindo como "um homem sério ou como um vaidoso, um dominador, um bêbado, um sábio, um trabalhador sem direito a um minuto de descanso..." E terminou por sufocar a visão poética que foi sua primeira relação com o mundo. O caminho para trazer de volta esta criança de lá do fundo do poço em que o autor se sente mergulhado é sofrido, porém maravilhoso.

13) HISTÓRIAS DA PRETA

Autor: Heloísa Pires de Lima

As Histórias da Preta falam de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças que foram arrancados de suas terras e tiveram de trabalhar como escravos. Perderam toda a liberdade, sofreram muito. No entanto, sobreviveram à escravidão e acabaram fazendo do Brasil sua segunda casa. Como é ser negro neste país? Faz diferença ou tanto faz? Reunindo informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana, por exemplo), a autora fala sobre a população negra no Brasil, com a experiência de quem já foi alvo de racismo.

14) Angélica

Autora: Lygia Bojunga

Quando você não quer mais ser o que você é - dá pra mudar de pele? Quando você não se conforma com o jeito que a sua família vive - dá pra mudar o jeito? E quando você não arranja emprego - dá pra inventar um? Se você tem que vender um pedaço de você mesmo pra sobreviver - dá pra ficar de bom humor? E se você fica velho e sozinho no mundo - dá pra dar a volta por cima? Os personagens que levantam estas dúvidas (e outras mais) se encontram aqui neste livro, Juntos, criam uma peça de teatro chamada **Angélica**. Em "Angélica", a autora conta a história de uma cegonha que abandona a família para tentar promover a desmistificação das cegonhas. Em sua jornada, ela encontra um porco que se sente discriminado - e por isso anda disfarçado - um elefante idoso, um sapo viúvo e um casal de crocodilos. Juntos, eles escrevem uma peça sobre a vida de Angélica. Este livro ganhou o prêmio "O melhor para a criança", em 1975, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

15) Meu pé de laranja lima

Autor: José Mauro de Vasconcelos

Na obra juvenil mais conhecida de José Mauro, a pobreza, a solidão e o desajuste social vistos pelos olhos ingênuos de uma criança de seis anos. Nascido em uma família pobre e numerosa, Zezé é um menino especial, que envolve o leitor ao revelar seus sonhos e desejos, por meio de conversas com o seu pé de laranja lima, encontrando na fantasia a alegria de viver.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)