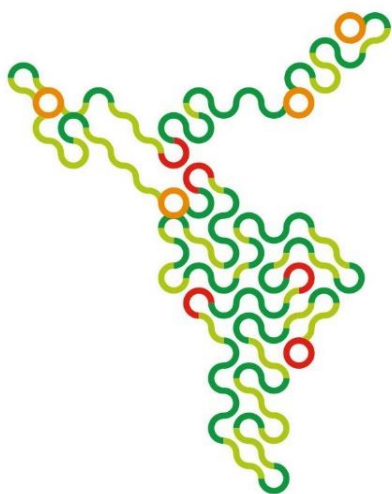




ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

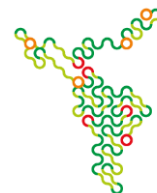


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

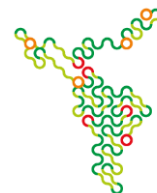




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



LEITURA E ESCRITA: EXPERIMENTAÇÕES EM TORNO DO TEXTO ARTE NA EDUCAÇÃO



TRABALHOS

TECENDO PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE A CULTURA JUVENIL E A CULTURA ESCOLAR	3
Fabiola Chafin Gomes de Pinho; Rosângela da Luz Matos	
LEITURA DE FOTOGRAFIAS, UM ELO ENTRE ENSINO DE ARTE E APRENDIZAGEM ...	13
Ana Teixeira Duarte; Rosângela da Luz Matos	
PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DIÁRIO.	22
Tatiana de Souza Damião; Rosângela da Luz Matos	



TECENDO PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE A CULTURA JUVENIL E A CULTURA ESCOLAR

PINHO, Fabiola Chafin Gomes de¹;
MATOS, Rosângela da Luz².

Resumo: Nos estudos sobre práticas de leitura aprendemos que trazer as experiências extra-escolares para o cotidiano da unidade de ensino consiste num desafio. Porém, se assim o fizermos estaremos afirmando que o conhecimento não se constrói de modo fragmentado, mas sim, incluindo a cultura e os saberes dos atores que constituem a educação escolar, principalmente os estudantes. Este relato trata da ativação das práticas de leitura com estudantes de oitavo e nono anos do ensino fundamental da Escola Municipal Virgínia Reis Tude, no município de Camaçari, Bahia. As intervenções desenvolvidas foram: empréstimo de livros entre estudantes e escola, ação que organizou a biblioteca, difusão oral dos livros lidos, produção de *fanzines*, histórias em quadrinhos e saraus poéticos. A problematização seguiu Roger Chartier (1999; 2002), Jean Marie Goulemot (1996), Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010) e Paulo César Carrano (2002; 2003). As ações realizadas ultrapassaram os limites da escola e oportunizaram uma experimentação crítica e autorreflexiva para todos os atores. A escola, ao acolher as experiências dos jovens estudantes, deslocou-se na relação saber-poder, abrindo o contexto escolar para a cultura juvenil e suas interrogações. Ao mesmo tempo, este movimento reverberou nas relações dos estudantes com a educação escolar e sua função social. Ambos se transformaram, cultura escolar e cultura juvenil.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Juventude. Escola. Cultura.

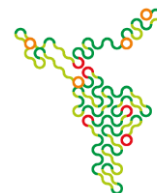
FOCUSING READING PRACTICES BETWEEN YOUTH CULTURE AND SCHOOL CULTURE

Astract: In the studies on reading practices, we have learned that bringing extra-school experiences into the daily life of the teaching unit is a challenge. However, if we do this, we will affirm that knowledge is not constructed in a fragmented way, but rather includes the culture and knowledge of the actors that make up school education, especially students. This report deals with the activation of reading practices with students from eighth and new years of primary education at the Municipal School Virgínia Reis Tude, in the municipality of Camaçari, Bahia. The interventions developed were: loan of books between students and school, action that organized the library, oral diffusion of the books read, production of fanzines, comic books and poetry saraos. The problem was followed by Roger Chartier (1999; 2002), Jean Marie Goulemot (1996), Chantal Horellou-Lafarge and Monique Segré (2010) and Paulo César Carrano (2002; 2003). The actions carried out exceeded the limits of the school and provided a critical and self-reflective experimentation for all the actors. The school, in welcoming the experiences of the young students, has moved in the relation between knowledge and power, opening the school context to the youth culture and its questions. At the same time, this movement reverberated in students' relationships with school education and its social function. Both became school culture and youth culture.

Keywords: Reading practices. Youth. School. Culture.

¹Mestranda; Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Salvador/BA;

²Professora, pesquisadora; Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Salvador/BA.



Formar leitores é tarefa complexa que instiga educadores em geral. É imprescindível dar lugar na escola não apenas a leitura formal, mas a todas as leituras que se apresentam no dia a dia. A escola possui o grande desafio de construir metodologias de trabalho que tragam as experiências extra-escolares para o seu cotidiano.

Quando se fala em leitura, logo se imagina apenas a leitura de um livro, contudo isto é um equívoco, pois o ato de ler está presente na vida humana por meio de textos diferenciados: verbais, não-verbais, impressos, não-impressos, enfim, através de suportes variados.

Conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.17), “até o início do século XXI (...) ler era ler livros”, contudo com o avanço tecnológico que houve neste período da História, a soberania do livro se desfez, devido à variedade e ampliação dos suportes de leitura.

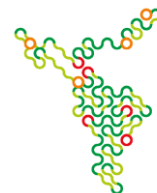
A ideia que só existe leitura através dos livros foi desmistificada, mas isso ainda causa estranheza. Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.13) completam: “ler é uma atividade integrada à vida cotidiana; lê-se sem saber, sem querer, lê-se sem parar, lê-se placas, prospectos de propagandas, cartazes, manchetes dos jornais”. Assim, a leitura está presente no dia-a-dia mesmo sem que se perceba. Esteja na escola, na praça, na praia, no supermercado, no ônibus.

O ato de ler faz parte naturalmente da vida, está impregnado espontaneamente no cotidiano e para Jean Foucambert (1982) apud Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.82) “é preciso desescolarizar a leitura”. Pode se aproximar essa noção de desescolarizar a leitura com as reflexões de Chartier (1994) quando propõe uma transformação das práticas escolares de leitura, “desescolarizá-las” para então aproximá-las das práticas de leitura da sociedade.

Conforme preconiza Paulo Freire (1993, p.9) ler não é apenas decodificar os códigos da língua: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

De acordo com Freire, Jean Foucambert, Horellou-Lafarge e Segré a leitura do mundo é anterior a escolarização da leitura, portanto ler é traçar paralelos entre a vida e as leituras do mundo. Se seguirmos o que os autores citados propõem, ler na escola deve estar para além dos códigos. A leitura aparece como uma prática capaz de introduzir outras formas de saber, à medida que mobiliza outras relações com leitura e escrita, ressignificando as experiências e reinventando os caminhos.

A leitura ao ser considerada uma prática cultural e histórica sempre produz sentido, pois resulta das experiências sociais, políticas, econômicas e ideológicas vivenciadas. Para Goulemot



(2011, p.108), “ler é dar sentido, e não encontrar o sentido que o autor deseja transmitir, pois implicaria na criação de uma relação entre o sentido desejado e o sentido percebido”. O autor completa: “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. Considerando as afirmações do autor, compreende-se que a leitura nunca é ingênua, sempre estará vinculada a uma época, a um contexto, de modo que as significações de práticas de leitura vão modificando-se e são múltiplas.

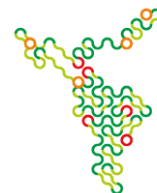
As transformações históricas das práticas de leitura decorreram, também, das modificações dos suportes que veiculam os textos, sendo a passagem do rolo ao livro, do livro ao monitor uma das mais importantes.

Chartier (1999, p. 7) nos diz que mesmo com a invenção da imprensa por Gutenberg em 1439 não houve alteração no suporte, pois os livros que antes eram reproduzidos à mão, passaram a ser impressos mecanicamente de forma mais rápida, diferentemente do suporte e do modo de ler do livro em forma de rolo na Antiguidade.

Conforme Chartier (1999, p. 24) os livros em forma de rolo da Antiguidade apresentavam os textos distribuídos em colunas, ditados pelos autores para um copista reproduzir. As ações de ler e escrever ao mesmo tempo tornavam-se impossível devido ao suporte do rolo, era necessário segurá-lo e desenrolá-lo para escrever ou ler.

A transformação de formato do livro, que passou a ser como hoje o conhecemos – folhas agrupadas entre capas mais resistentes – aconteceu gradualmente entre os séculos I e V, conforme preconiza Chartier (1994). Uma das referências da história do livro é a publicação da “Vulgata”, a Bíblia latina produzida por São Jerônimo neste período. São Jerônimo escreveu sobre a elaboração dos livros, além de questões como a autoria, autenticidade, edição e difusão das obras. Neste período surge o formato do códice (do latim *códex*, “bloco de madeira”), que apresenta uma revolução na história do livro, pois segundo Chartier (1994) ocupava menos lugar nas bibliotecas, o custo do valor da fabricação dos livros foi reduzido, facilitava o trabalho dos estudiosos já que tornava possível a paginação, os índices, o estabelecimento de concordâncias e a comparação das páginas, permitindo ao leitor folhear o livro com liberdade.

Chartier (1994, p. 190) referencia que a aceitação e substituição do rolo pelo códice foi maciça nas comunidades cristãs, tanto que “a partir do século II, todos os manuscritos da Bíblia encontrados são códices de papiro, e 90% dos textos bíblicos e 70% dos textos litúrgicos e hagiográficos dos séculos II-IV que chegaram até nós apresentam-se na forma de códice”.



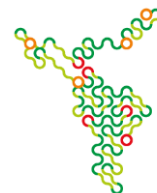
A estrutura do códex permaneceu após a criação da imprensa, nesse aspecto Chartier (1999), indica que houve uma continuidade entre a cultura do manuscrito e a do impresso, apesar da crença da transformação total. A imprensa contribuiu, contudo, para uma alteração na produção e difusão da escrita, o tempo gasto para confecção dos livros diminuiu consideravelmente, e possibilitou conforme Chartier (1999, p.7) uma “transfiguração” na relação com a cultura escrita. Aproximo das reflexões de Chartier (1999) às de Goulemot (2011) ao apresentar a relação de sentido que a leitura proporciona a medida que os suportes e formatos de leitura vão se modificando, os hábitos de leitura também vão sendo alterados, ao propiciar aos leitores mais liberdade para manuseio, consumo, escolhas e relação com os livros.

Na contemporaneidade as práticas culturais de leitura sofrem uma remodelação, o papel deixa de ser o único suporte da leitura, surgem os suportes digitais, possibilitando outras formas de leitura. Chartier (1999) descreve esta mudança:

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa (...) esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.
(CHARTIER, 1999, p. 12 e 13)

Para Chartier (1994) a chegada dos novos suportes de leitura não elimina os que já existem, pelo contrário, uma presença simultânea da leitura manuscrita, impressa e digital poderá acontecer. A compreensão da leitura como uma prática cultural contribui para mudanças no ato de ler provocadas pelo contexto histórico e social. A contemporaneidade apresenta uma diversidade de textos, suportes, modos e práticas, contudo segundo Chartier (1999) isto não implica uma forma de “rebaixamento ou esquecimento da herança da cultura escrita”

Chartier (1999) ainda alerta sobre os modos de ler, que também foram alterados com a evolução das práticas de leitura. A leitura feita em voz alta e coletivamente, era uma prática de socialização do escrito muito comum nos primeiros séculos da Idade Média, fazia parte do convívio social e reunia vários sujeitos em torno do ato de ler. Representava também uma questão de acessibilidade ao texto para aqueles que não eram alfabetizados.



Conforme Chartier (1994) a leitura silenciosa realizada, predominante, nos mosteiros entre os séculos VII e XI, se popularizou ao chegar às escolas e às universidades no século XII. Esta modalidade contribuiu para uma relação de intimidade e individualidade com o escrito, possibilitando mais agilidade na leitura. Chartier (1994), no entanto, faz um alerta em relação aos estudos sobre os modos de ler:

O fato de o Ocidente medieval ter sido obrigado a conquistar a competência da leitura *em silêncio* (grifo do autor) e com os olhos, não deve nos levar à conclusão de que esta inexistiu na Antiguidade grega e romana. Nas civilizações antigas, em se tratando de populações para as quais a língua é a mesma que a língua vernacular, a ausência de separação entre as palavras não proíbe, de modo algum, a leitura silenciosa. A prática, comum na Antiguidade, da leitura em voz alta, para os outros e para si mesmo, não deve, portanto, ser atribuída à falta de domínio da leitura com os olhos apenas, mas uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta.
(CHARTIER, 1994, p. 188)

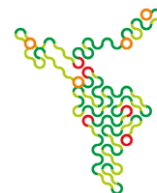
Como nos diz Chartier (1994, 1999) “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. A leitura silenciosa e a leitura em voz alta coexistiram durante diversos períodos da História e coexistem até os nossos dias.

O diálogo entre as culturas: juvenil e escolar

Quando nos aproximamos dos intelectuais que estudam juventude e cultura escolar uma das principais aprendizagens que fazemos é a de que os estudantes têm uma experiência histórica que precisa ser acolhida pela escola. A cultura juvenil e a cultura escolar precisam interagir para a formação dos sujeitos, reconhecendo aspectos tais como: os valores, as crenças, os saberes, as linguagens, a historicidade local entre outros.

Ao tratar de cultura faz-se necessário recorrer a De Certeau (1998, p. 9) quando afirma: “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. E acrescenta: “[...] a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão”. De Certeau está a nos dizer que a escola precisa receber e se relacionar com os jovens, suas interrogações e suas práticas culturais. Assim, ao receber a cultura escolar, os jovens também poderão produzir outros significados que não sejam os impostos pela instituição escolar.

De Certeau (1998) nos inspira a promover o diálogo entre as culturas, pois segundo seus estudos a cultura no singular é o elogio à criatividade e às descobertas do cotidiano escolar. Dar lugar



a pluralidade das culturas presentes no cotidiano escolar é tarefa de todo educador. Segundo Carrano (2002, p.213): “a juventude parece cobrar uma escola mais festiva, lúdica, menos elogiosa da seriedade/seriação e mais radical na busca de novos relacionamentos com as demais culturas”. A escola precisa dar oportunidades aos significados que os estudantes constroem, a fim de produzir um diálogo e apropriação entre culturas.

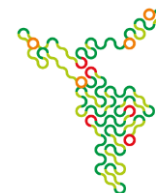
Como nos diz De Certeau ao acolher as experiências dos jovens estudantes, a escola desloca-se na relação saber-poder, abrindo o contexto escolar para a cultura juvenil e suas indagações. Ao mesmo tempo, este movimento reverbera nas relações dos estudantes com a educação escolar e sua função social.

Práticas de Leitura na Escola

A partir dos estudos sobre as práticas de leitura, muitas ações vêm sendo desenvolvidas com estudantes do oitavo e nono anos do ensino fundamental da Escola Municipal Virgínia Reis Tude, no município de Camaçari, Bahia, com o objetivo de produzir a comunicação da cultura juvenil com a cultura escolar. Partindo da compreensão de que o conhecimento não se processa de forma linear e fragmentada, mas sim de forma inter cruzada, transdisciplinar, incluindo a cultura e os saberes de todos os atores que constituem a comunidade escolar, sejam eles responsáveis dos estudantes, funcionários, professores, gestores, moradores do bairro e os próprios estudantes.

A Escola Municipal Virgínia Reis Tude está localizada à rua Petrolina, s/n, no bairro Verdes Horizontes, um dos trinta e dois bairros do município de Camaçari/BA. A escola foi fundada em 22 de abril de 1997, e inaugurada oficialmente em 24 de abril do mesmo ano. Atualmente oferece Ensino Fundamental Regular (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos. A oferta de aulas para o Ensino Fundamental Regular – Anos Finais dá-se no diurno e teve início no ano de 2010. A escola possui 40 turmas e 868 estudantes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quadro de professores é composto por 41 profissionais que cumprem uma carga horária que varia de 20 a 40 horas semanais. Todos os professores são estatutários e possuem graduação de acordo com sua área de atuação. A escola conta também com 18 funcionários terceirizados, para atividades meio.¹

¹Segundo Ramos (2017, p. 34) Atividade-meio é aquela que faz parte do processo de apoio ao serviço educacional que é a razão de ser da organização, por exemplo, a limpeza das salas de aula e banheiros, merenda escolar.



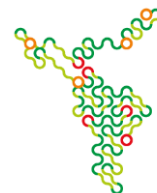
A Escola Municipal Virgínia Reis Tude é a única unidade de ensino da rede pública no bairro, mas conta também com uma creche pública que atende crianças da Educação Infantil. O bairro Verdes Horizontes é periférico e apresenta alto índice de vulnerabilidade social. Não há nos órgãos legais registros escritos informando detalhes da fundação do bairro. Os pais de alunos que são moradores antigos dizem que o bairro formou-se a partir de uma ocupação irregular de território por pessoas e famílias que se fixaram no entorno do pólo industrial da cidade de Camaçari, e, que havia muito verde, Mata Atlântica, em toda região. Outros contam que no final da década de 1970 o governo do município de Camaçari distribuiu terrenos para a construção de casas na região que hoje se constitui o bairro Verdes Horizontes. Segundo essas informações, não existem muitos moradores antigos no bairro, a população muda de residência/cidade com frequência, um dos principais motivos é a busca por oportunidade de empregos. Além disso, pessoas de diferentes regiões do Brasil residem no bairro, pois vêm trabalhar no Pólo Industrial da cidade de Camaçari, contudo assim que os contratos acabam, retornam para suas cidades natais.

Conforme discute Villaça (2010), o professor precisa constantemente reassumir o lugar de pesquisador, ou seja, daquele que pensa, cria e recria as suas ações, querendo, nesse sentido, desenvolver o potencial criativo dos educandos, através de um processo de construção de significados e conhecimentos que lhes permitam interagir na sociedade.

De acordo com Demo (2000, p.17) “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi”. Portanto, repensar e refletir sobre a prática profissional é tarefa essencial na vida dos educadores. Por isto, aproximo aqui o que diz Vilaça (2010, p.69) sobre a prática do educador que deve ser compreendida também como prática de pesquisa: “é preciso cuidado para que a compreensão de pesquisa não fique restrita predominantemente à universidade, parecendo isentar professores de outros níveis educacionais da necessidade de pesquisa”.

Partindo do entendimento da importância da pesquisa e inspirada em Vilaça (2010) que descreve a relevância do professor como pesquisador, compartilho neste texto algumas das minhas experiências, desde o ano de 2013, na docência com estudantes do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no trabalho com práticas de leitura, na Escola Municipal Virgínia Reis Tude.

Uma série de ações aconteceu vinculada com as práticas de leitura, entre elas a ativação dos estudantes para as práticas de leitura através do empréstimo de livros entre estudantes e escola, na



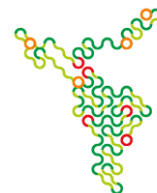
seqüência uma intervenção para melhoria e organização do espaço da biblioteca, a divulgação e propaganda oral do conteúdo dos livros lidos, a produção de *fanzines* e histórias em quadrinhos e a realização de saraus poéticos.

No caso do empréstimo de livros, o trabalho acontecia utilizando-se o acervo da biblioteca da escola. A biblioteca da escola é um espaço estruturado e possui muitos exemplares de livros, sem, contudo, serem disponibilizados para os alunos, já que não conta com bibliotecário. O registro dos empréstimos dos livros foi feito em um caderno pautado organizado pela professora para anotações das datas de retirada e entrega, além de conter a assinatura dos estudantes, com o objetivo de promover a responsabilidade na devolução. Em diálogo com a coordenação pedagógica, foi organizado um horário semanal para visitas à biblioteca e uma ação de intervenção para melhoria e organização do espaço da biblioteca, com o intuito de que os estudantes pudessem escolher os livros de sua preferência e fruir daquele espaço institucional. Resultou dessas atividades o interesse dos estudantes pela leitura espontânea e livre em toda área da unidade escolar: nos corredores durante o intervalo, na quadra de esportes, assim como em casa. É importante destacar que os próprios estudantes passaram a incentivar aos colegas, fazendo propagandas e divulgações orais espontâneas sobre as histórias dos livros lidos, demonstrando autonomia com as práticas de leitura. No diálogo entre eles ia se processando o que nem sempre os professores conseguem: a valorização dos textos como fonte de descoberta.

Os *fanzines* e histórias em quadrinhos produzidos foram baseados em temáticas distintas: meio ambiente, poluição, reciclagem e adolescência. Todos confeccionados em grupo, manualmente e com pesquisa prévia realizada pelos estudantes. Um dos trabalhos com história em quadrinhos teve destaque e foi campeão em um concurso promovido pela secretaria de educação municipal.

Os saraus poéticos foram organizados, produzidos e executados pelos estudantes em parceria com alguns professores, a fim de promover a propagação de várias manifestações artísticas: canto, dança, dramatizações e declamações. Artistas locais foram convidados para contribuir com a divulgação da arte da cidade de Camaçari. Os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas *performances*, a partir de inscrição prévia e para surpresa da comunidade escolar, muitos talentos ocultos foram descobertos.

Ao oportunizar aos estudantes desenvolverem projetos educacionais que se construam a partir de suas realidades se está a possibilitar a experimentação crítica e autorreflexiva sobre a formação

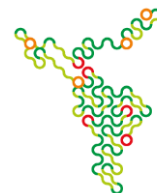


educacional e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação de sujeitos autônomos, responsáveis por si mesmos no mundo. Os conhecimentos adquiridos dentro e fora do ambiente escolar se unem em favor do desenvolvimento de cada um dos jovens estudantes. Quando a interação é privilegiada, o ambiente torna-se favorável para desenvolvimento e o compartilhamento de saberes. Em todas as atividades propostas a função do professor foi de mediador, visando proporcionar um ambiente colaborativo, em que os estudantes construíam suas intervenções colaborativamente.

Todo esse movimento repercutiu nas relações dos estudantes com a comunidade escolar e contribuiu para o diálogo, apropriação e, consequentemente a transformação da cultura escolar e da cultura juvenil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os Jovens e a Cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor: a trajetória do escrito**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, aug. 1994. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9669/11239>>.
- DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GOULEMOT, Jean Marie. ***Da leitura como produção de sentidos***. In: CHARTIER, Roger. Práticas de Leitura. São Paulo: Edições Liberdade, 1996.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ Monique. ***Sociologia da Leitura***. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

VILLAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Pesquisa e Ensino: considerações e reflexões**. Revista e-scrita: revista do curso de Letras da UNIABEU, v. 1, p. 59-74, 2010.



LEITURA DE FOTOGRAFIAS, UM ELO ENTRE ENSINO DE ARTE E APRENDIZAGEM

Duarte, Ana Teixeira¹
Matos, Rosângela da Luz²

Resumo: *Leitura de fotografia, um elo entre ensino de arte e aprendizagem* é um recorte da pesquisa aplicada *Ensino de Arte e tecnologias digitais: possibilidades de ensino e aprendizagem*. O objetivo desse desdobramento da pesquisa foi disponibilizar as imagens fotográficas realizadas pelos estudantes da Educação Básica do Centro Territorial de Educação Profissional de Caetité para que os colegas de outras séries procedessem à leitura das imagens fotográficas. O ensino nesse contexto, sobretudo o de Arte necessita ser repensado porque a sociedade contemporânea não é a mesma de outrora, mas mediada pelas tecnologias digitais. Estudiosos da área cultural nos apresentam que não se lê apenas um texto verbal, mas textos imagéticos. As imagens apresentam uma função e um conteúdo, além de serem figurativas, são narrativas. As fotografias impressas foram apresentadas aos estudantes de duas classes de curso de Administração para que procedessem à leitura. Essa atividade ocorreu no mês de novembro de 2017. Essas imagens foram oriundas de uma pesquisa aplicada e trouxeram como resultado as imagens sobre uma festa regional, o *02 de julho* de Caetité, município situado a 740 quilômetros da capital do Estado da Bahia.

Palavras-chave: Arte. Fotografia. Leitura.

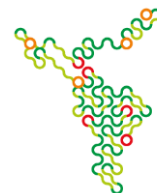
Teaching Art and digital technologies: possibilities of teaching and learning

Abstract: Reading photography, a link between art education and learning is a cut of applied research *Teaching Art and digital technologies: possibilities of teaching and learning*. The objective of this research deployment was to make available the photographic images made by the students of the Basic Education of the Territorial Center of Professional Education of Caetité so that the colleagues of other series could read the photographic images. Teaching in this context, especially in Art, needs to be rethought because contemporary society is not the same as in the past, but mediated by digital technologies. Scholars from the cultural area tell us that we do not only read verbal texts, but images. The images present a function and a content, besides being figurative, they are narratives. The printed photographs were presented to the students of two classes of Administration course for reading. This activity occurred in the month of November 2017. These images came from an applied research and brought as a result the images about a regional party, on July 2, Caetité, a municipality located 740 kilometers from the capital of the State of Bahia.

Keywords: Art. Photography. Reading.

¹ Mestranda; Instituição: Universidade Estadual da Bahia UNEB, Salvador, Bahia, Brasil.

² Professora, pesquisadora; Instituição: Universidade Estadual da Bahia UNEB, Salvador, Bahia, Brasil.



Introdução

Leitura de fotografia, um elo entre ensino de arte e aprendizagem é um recorte da pesquisa aplicada *Ensino de Arte e tecnologias digitais: possibilidades de ensino e aprendizagem*. O objetivo desse desdobramento da pesquisa foi disponibilizar as imagens fotográficas realizadas pelos estudantes da Educação Básica do Centro Territorial de Educação Profissional de Caetité para que os estudantes de outras séries procedessem à leitura das imagens fotográficas.

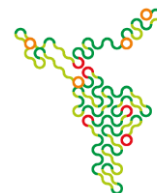
A contemporaneidade caracteriza-se pelo crescimento da comunicação digital e pela presença das mídias digitais na vida e no cotidiano escolar. Além do mais, o ensino nesse contexto, sobretudo o de Arte necessita ser repensado, pois como afirma Barbosa (2010), a Arte/educação no contemporâneo propõe algumas situações, como: inter-relação entre o fazer, ler e contextualizar numa perspectiva histórica, social, antropológica; relação com a cultura e a história de um país bem como a expressão pessoal e cultural de um povo. Para isso há a necessidade da alfabetização visual e o compromisso com a diversidade cultural.

Considerando a disseminação da tecnologia e sua aplicabilidade na vida percebemos sua incorporação ao ato de fotografar, pois as câmeras foram incorporadas aos dispositivos tecnológicos, entre eles os celulares, possibilitando uma revolução na história da fotografia.

A fotografia surge a partir dos estudos e invenções de vários pesquisadores e artistas. Segundo Benjamin (1985), sempre foi um sonho do ser humano fixar a imagem através da câmera escura, mas isso só ocorreu no século XIX, especificamente em 1826. Apesar de ser uma invenção nova na história da humanidade, a fotografia passou por vários momentos e hoje se tornou popular porque as tecnologias permitiram essa acessibilidade.

A presença de imagens fotográficas é uma constante na vida das pessoas. Diariamente vê-se fotografias, seja através dos meios publicitários, da TV, de cartazes, de *outdoor*, veiculadas através de redes digitais. Ademais, em alguns prédios públicos ou privados o acesso do cidadão ao interior dos mesmos se dá pelo uso da fotografia gravada em dispositivo.

O fotógrafo no momento em que faz o registro escolhe o referente e organiza a fato de acordo com um propósito: comercial, jurídico, científico, publicitário, cultural, artístico. Na pesquisa em questão as fotografias foram realizadas, considerando os aspectos culturais e artísticos. Esse propósito contribuiu para a composição fotográfica.



Como Barthes (1980), Flusser (1985) nos diz que a função da fotografia é conceber imagens jamais vistas, enquanto o objetivo do fotógrafo é eternizar-se nos outros por meios das fotografias. Já os dispositivos fotográficos programam a sociedade visando aperfeiçoar os dispositivos. Pode-se dizer segundo intérpretes de Benjamin que os dispositivos fotográficos são produtos industriais e como tal visa programar os homens para um comportamento que leve sempre ao aperfeiçoamento constante desses equipamentos e o consumo dos mesmos pela sociedade. Nesta vertente crítica a arte não é o objeto de interesse da sociedade industrial.

Essas reflexões atuais subsidiaram a opção por realizar uma pesquisa aplicada na qual conciliasse ensino e uso de tecnologias digitais. Essa pesquisa trouxe como resultados as imagens sobre uma festa regional, o *02 de julho* de Caetité, município situado a 740 quilômetros da capital do Estado da Bahia.

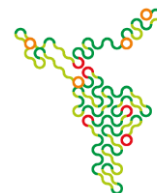
Sobre a leitura de imagens

Quando se realiza uma leitura, se faz dentro de uma cultura e é nesse meio cultural que se busca os sentidos para a compreensão e deleite das informações ali contidas. Ler, nesse sentido, significa buscar um sentido conjunto para o texto. Goulemot (1996, p. 107) traz a seguinte reflexão sobre leitura: “é sempre produção de sentido”.

Segundo Goulemot (1996), não existe leitura “ingênua”, pois a mesma está relacionada com a nossa cultura e experiências e nem sempre o sentido pretendido pelo autor coincide com o sentido produzido pelo leitor. Logo, para haver a compreensão dos sentidos é necessário considerar, também, o leitor e as situações de leitura que constituem o que o autor denominou fora-do-texto. O fora-do-texto seriam o leitor e a situação de leitura.

Goulemot (1996) apresenta classificações no tocante à relação leitura e leitor e as tipificam como: pessoal, cultural, mítica. A relação leitura/leitor é do tipo pessoal e pode ser construída pelas impressões individuais e contemporâneas do leitor. Já a relação leitor/cultura diz respeito à dimensão cultural, pois um texto ou uma imagem são produzidos num dado contexto. Então, lemos as impressões desse meio. No tocante à relação mítica, esta relaciona-se à história do passado a qual não vivenciamos os fatos, mas os percebemos no contanto com a leitura.

Para Goulemot (1996), a leitura é um processo de troca entre leitor e texto. A produção de sentido depende do suporte em que o texto se encontra e da postura do corpo diante do mesmo. A



leitura também pode estar relacionada à finalidade em que a mesma está sendo realizada, por isso pode-se ler para distrair, pesquisar, estudar ou trabalhar. Por exemplo, o sentido que se busca quando se faz a leitura sentado em casa, tranquilamente num sofá ou numa cadeira não é a mesma quando se realiza numa avenida movimentada ou em público no ambiente de trabalho. Do mesmo modo, a produção de sentido depende dos suportes onde os textos se encontram, pois há diferenças quando se lê um texto impresso em papel ou nos meios digitais, por exemplo.

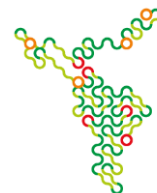
O sentido da leitura também pode estar relacionado à época e instantes em que os textos foram produzidos. Quando se faz uma leitura se estabelece um confronto do passado com o presente, proporcionando descobertas e sensações. Um mesmo texto pode apresentar várias interpretações se forem realizadas em diferentes épocas. Um texto escrito ou imagem produzidos na década de 70 do século XX podem apresentar sentidos diferentes, considerando quem viveu aquele momento ou quem nasceu após esse período.

Estudiosos da área cultural nos apresentam que não se lê apenas um texto verbal, mas textos imagéticos. Panosksky (1979) nos diz que toda imagem apresenta uma função e um conteúdo. Além de serem figurativas, são narrativas. Igualmente, Ferrara (2001) e Barthes (1980;2005) nos apresentam essa possibilidade.

A fim de realizar a leitura de imagem, Ferrara (2001), também nos apresenta uma reflexão. A autora faz uma comparação entre os modos de ler um texto verbal e um texto não-verbal. A leitura verbal está relacionada ao encadeamento lógico de estruturas físicas do texto e aprende-se a ler quando se tem o domínio dessa estrutura. Já o texto não-verbal é diferente, apresenta uma maneira própria de ler, envolvendo visão. Ler o texto não-verbal, “é mais em desempenho do que competência porque sendo dinâmico, o não verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem pré-estabelecida, convencional ou sistematizada” (FERRARA, 2001, p.26)

Segundo Ferrara (2001), para se ler um texto não-verbal há a necessidade de se estabelecer um modo de ler. Esse modo de ler se reconfigura e requalifica a cada nova leitura. Aquilo que se vê no objeto lido é resultado do que se vê no objeto, além de informações e experiências emocionais e culturais. Portanto, o objeto não-verbal quando lido resulta naquilo que já foi experienciado pelo leitor.

Ferrara (2001), nos diz que não há neutralidade no olhar, o olhar sugere o diálogo das experiências pessoais com os objetos. Como afirma Pillar (2012), o olhar das pessoas não é neutro,



apresenta experiências de vida associadas ao passado, às lembranças e fantasias. “O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do que é visto, o que nos é significativo” (PILLAR, 2012, p. 82).

Manguel (2001) também discute a leitura de imagem, como a fotografia, e relaciona-a a uma narrativa. As narrativas existem no tempo e as imagens no espaço. Sendo assim, as imagens podem ser lidas. A leitura é possível pela associação aos símbolos. Como afirma Manguel (2001, p.27), “só se pode ver as coisas para as quais já possuem imagens que podem ser identificadas”. O autor compara a leitura de imagem à leitura de um escrito, só se lê uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário se conhece. Também é atribuído esse caráter temporal, pois as produções são frutos de uma época histórica e cultural.

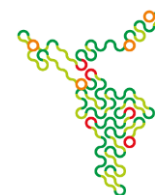
Nesse caso, a expressão fotográfica é a imagem obtida através da técnica e do olhar de quem realiza a fotografia e a apresenta para as pessoas. A fotografia é essencialmente o olhar de quem capta exatamente aquele momento ou objeto e não outro.

As fotografias, segundo Barthes (1980;2005), apresentam mensagens que podem ser denotativas e conotativas. O sentido denotativo está relacionado ao *studium*. O *studium* numa fotografia é algo que vem informar e comunicar ao *Spectador* sobre aquilo que se apresenta naturalmente a imagem e é da ordem do gosto. Assim, afirma ele: (2005, p. 27) “O primeiro elemento visivelmente [*studium*], é uma vastidão, ele tem a extensão de um campo, que percebo com bastante familiaridade em função do meu saber, de minha Cultura”.

Já o sentido conotativo é expresso pela maneira como a “sociedade dá a ler” (BARTHES, 1980, p. 03). A conotação relaciona ao *punctum*, aquilo que choca e que chama a atenção na imagem. É algo que “fere”, “pica”, “perfura”, que perturba: “Essa alguma coisa deu um estalo, provocou em mim um pequeno abalo” (BARTHES, 1980, p. 29).

Metodologia

Para experimentar esta modalidade de leitura da imagem e disparar a sensibilidade dos olhadores para o *punctum*, conceito proposta por Barthes (1980), as imagens fotográficas realizadas pelos estudantes de Administração em julho de 2017 foram colocadas à leitura dos alunos de outras classes do CETEP que não se envolveram na realização das fotografias.



Um total de 40 fotografias foram realizadas e, dessas, 15 foram apresentadas para os estudantes de duas classes do curso de Administração do CETEP, uma do primeiro ano e outra do quarto ano para a leitura. Essa atividade ocorreu no mês de novembro de 2017. As fotografias foram apresentadas aos estudantes convidados e estes 30 alunos, sentados em duplas, podiam escolher a foto a ser analisada. As fotos impressas foram expostas no quadro no qual os estudantes podiam olhar livremente e escolher a imagem a ser analisada, mas os estudantes recebiam uma imagem menor impressa e procediam a leitura dizendo livremente e fazendo o registro escrito sobre o que a imagem apresentava. As leituras foram registradas de modo que ao final foi possível construir um mapa de *studium* e *punctum* produzidos por esses estudantes olhadores.

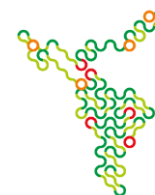
Resultados

Segundo Barthes (2005), uma leitura é feita dentro de uma cultura e o elemento primeiro a ser analisado numa fotografia é o *studium*, segundo o qual são analisados os elementos socioculturais e políticos. Para o autor, quando nas imagens fotográficas há algo que salta das mesmas e perturba o olhador e chama a sua atenção, este algo é o *punctum*. É algo que o olhador acrescenta à foto, mas que já está nela. Do total de fotografias escolhidas observou-se no que no registro da leitura de imagens há emergência de diferentes *punctuns*. Em alguns casos, os *punctuns* eram apresentados juntos ao *studium*, num mesmo registro de leitura daquela imagem.

Se orientarmos por Barthes quando ele diz que uma leitura é realizada dentro de uma cultura podemos então proceder a análise da leitura das imagens feitas pelos estudantes. Foram apresentadas um total de 15 imagens para 30 estudantes. E a expressão mais veiculada por eles foi o 02 de Julho. Em seguida, aparecem as expressões: cultura, desfile, independência e tradição.

O 02 de Julho é uma homenagem à Independência da Bahia e iniciou-se no município de Caetité em 1827 com a chegada do major Silva Castro para essa região (MENDES, 1996, p 50). O major José Antônio Silva Castro, avô do poeta Castro Alves, foi uma personalidade envolvida nas batalhas que livraram os brasileiros do domínio português, em 1823. Por isso, o major foi reconhecido pelas autoridades da época como autoridade policial e enviado às longínquas regiões do sertão com a intenção de apaziguar conflitos.

Os festejos foram modificados com o passar dos anos e o crescimento da cidade, mas conserva as *paradas* militares, o *Te Deum* e os quadros representando a história da independência da Bahia. O



Te Deum consiste numa réplica da celebração religiosa católica em latim em homenagem à liberdade conquistada em 1823. Já as *Paradas* são cortejos militares, representados no desfile pelo tiro de guerra, soldados da polícia militar e marinha fluvial de Bom Jesus da Lapa. Os cortejos militares são tradição com influência europeia enfatizando ordem e organização do Estado. Os fatos relacionados à história homenageiam personalidades e grupos de pessoas envolvidas nas lutas pela independência: Batalhão dos Periquitos, Grupo de Tapuios, Joana Angélica, Maria Quitéria e a Cabocla.

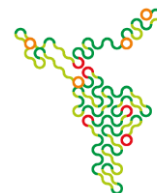
Atualmente, o desfile é organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e conta com a participação das escolas municipais e estaduais. O desfile é organizado através de uma sequência: abertura oficial com autoridades locais, parada militar, quadros representativos da história da Independência da Bahia, fanfarras escolares, movimentos sociais e temas livres que refletem a vida e a luta do homem do sertão.

Agregam-se ao desfile os grupos de montarias da região. Esses grupos são formados por cavaleiros que se unem de forma espontânea para andar a cavalo pelas estradas de terra do interior do município e região. Nesses encontros se confraternizam e organizam as suas participações nos festejos do *02 de Julho*.

Os quadros citados anteriormente iniciam-se na praça onde fica o CETEP, sucedem-se uns aos outros até a praça principal onde há o encerramento com hasteamento das bandeiras, uma celebração religiosa em Ação de Graças – *Te Deum* e discursos.

Prosseguindo a análise da leitura, alguns estudantes perceberam detalhes que chamaram a atenção. São detalhes que estavam nas imagens e que suscitaram interpretações, as mais diversas, a depender da sensibilidade do olhador, o *punctum*. Em síntese, a leitura das imagens explicita *punctuns* que emergiram a partir de contrastes entre imagens e representações socialmente difundidas e aquelas que se apresentaram como experiência nova, perturbando, ou seja, criando uma nova leitura do acontecimento, a Festa.

Um dos *punctuns* apontados refere-se a presença de indígenas no cortejo trajando de modo sobreposto bermudas e tanga. Este modo de apresentar-se no cortejo trouxe estranhamento aos que escolheram esta imagem fotográfica, já que o figurino dos indígenas incluía uma peça (bermuda) que não faz parte da representação socialmente compartilhada do modo de trajar desses povos aqui no território brasileiro. Uma sensibilidade que interroga a experiência de ser indígena foi, então, provocada, ativada, perturbada por este *punctum*, naqueles olhadores.



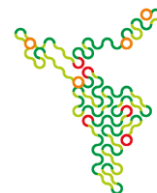
Outro punctum apontado na leitura das imagens está no contraste entre a alegria festiva do cortejo e a desmotivação de integrantes de uma banda marcial associado à presença de um instrumento de percussão danificado. Aqui, o *punctum*, também emerge de procedimentos de contraste entre a expectativa de uma festa popular e expressões de desânimo entre participantes de um cortejo. Pode-se dizer que uma festa popular suscita celebração viva de uma dada tradição, por meio da rememoração, mais ou menos caricatural de sua representação/reapresentação. Mas, diferente disso, os jovens olhadores foram surpreendidos por expressões de desmotivação de alguns participantes que protagonizavam o cortejo, a Festa. Uma festa sem festa.

Conclusão

A pesquisa *Ensino de Arte e tecnologias digitais: possibilidades de ensino e aprendizagem*, apoiada num projeto de intervenção, introduziu novas formas de estudar e aprender Artes mediadas por imagens fotográficas e foi realizada com estudantes da Educação Básica do Centro Territorial de Educação Profissional de Caetité. A pesquisa proporcionou interação, troca, experiências entre colegas de outras classes e de outras séries e também ampliação da sensibilidade estética a partir de um experimento de leitura de imagens.

Os resultados dessa intervenção, conforme viu-se acima, mostram que a leitura de imagens praticada pelos estudantes se orientou para pontos *studium*, concentrando identificação de representações socialmente compartilhadas e difundidas da festa do *02 de Julho*. Ao mesmo tempo a leitura de imagens produziu poucos registros de *punctum*. Talvez isto esteja associado a carga horária mínima ofertada na educação básica para as Artes, aquela área do conhecimento responsável por ampliar e produzir sensibilidades estéticas dos sujeitos nas relações com o mundo. De todo modo, a experimentação de leitura de imagens mostrou-se potente para perturbar o cotidiano escolar e ampliar novas modalidades de experimentação do ensino de Artes.

Referências



BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª Edição – São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia**. In: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v.1).

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Trad. GUIMARÃES, Júlio Castañon. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BARTHES, R. **A Mensagem Fotográfica**. Teoria de Cultura de Massas, Adorno et al. Luís Costa Lima. (Org.) Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985;

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Edições Liberdade, 1996;

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Tradução: Figueiredo et al. São Paulo: Companhia das Letras, 2001;

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 2ª Edição. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PILLAR, Analice Dutra in BARBOSA. (Org.). In **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012;



PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DIÁRIO.

Tatiana de Souza Damião¹
Rosângela da Luz Matos²

Resumo: Este artigo compõe a pesquisa “Práticas de escrita nas turmas do 6º ano do ensino fundamental” a ser realizada numa escola pública municipal em Salvador, Bahia. O estudo tem como objeto de investigação as práticas de escrita no cotidiano escolar e, neste texto, busca construir referencial teórico acerca das práticas diarísticas. Para fazê-lo as autoras aproximaram-se dos estudos de Remi Hess (2005; 2006; 2006a; 2009; 2010) sobre diário como um gênero textual que relata as memórias do dia-a-dia de um indivíduo ou de um grupo social. Os resultados encontrados apontam a prática do diário como uma modalidade de escrita biográfica antiga, composta por características gerais tais como: a acumulação, fragmentação e a transversalidade. O diário é um texto que exige a catalogação; a supervisão a partir da leitura e releitura. É um texto que possui autor, destinatário, tempo de duração e dimensão histórica. É também um instrumento que poderá ser utilizado nas pesquisas científicas. O artigo aponta ainda sobre os tipos de diários dentre eles estão: o diário pessoal, diário de viagem, o diário filosófico, o diário de pesquisa, o diário de formação; o institucional e o diário de momentos.

Palavras-chave: Práticas de escrita. Diário. Remi Hess.

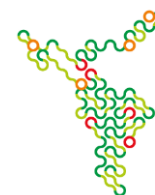
WRITING PRACTICES IN FUNDAMENTAL TEACHING: THE DIARY.

Astract: This article composes the research "Practices of writing in the classes of the 6th grade of elementary school" to be held in a municipal public school in Salvador, Bahia. The study aims to investigate writing practices in school everyday, and, in this text, seeks to build a theoretical framework about diaristic practices. In order to do so, the author approached Remi Hess's (2005; 2006; 2006a; 2009; 2010) studies about diary as a textual genre that relates the everyday memories of an individual or a social group. The results show the practice of the diary as an ancient biographical writing modality, composed of general characteristics such as: accumulation, fragmentation and transversality. The journal is a text that requires the cataloging; supervision from reading and re-reading. It is a text that has author, recipient, time duration and historical dimension. It is also an instrument that can be used in scientific research. The article also points out the types of journals among them are: personal diary, travel diary, philosophical diary, research diary, training diary; the institutional and the diary of moments.

Keywords: Writing practices. Daily. Remi Hess.

¹Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Salvador - Brasil.

²Pós-doutorado, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias a Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado ao Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB em Salvador – Brasil.



Este trabalho faz parte da pesquisa “Práticas de escrita nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental” e tem como objeto de estudo as práticas escriturísticas produzidas pelos estudantes no cotidiano de uma escola pública municipal em Salvador, Bahia. A pesquisa referida está vinculada ao curso de Pós-Graduação (Stricto Sensu) da Universidade do Estado da Bahia. O campo empírico a ser pesquisado contempla 50 estudantes com idades que variam entre 11 e 16 anos, bem como os professores do componente curricular Língua Portuguesa. O presente texto fala sobre as práticas diarísticas a partir dos estudos de Remi Hess.

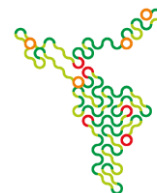
Segundo Hess (2006, 2006a; 2009; 2010), as práticas diarísticas tratam-se das produções escritas em um diário realizadas por um indivíduo em diferentes contextos. Tais práticas podem ser construídas a partir de um interesse pessoal do autor no caso do diário íntimo, ou da observação de uma dada realidade a exemplo de uma pesquisa etnográfica, diário de bordo, bem como o diário de viagem.

De acordo com Hess (2006; 2006a) as principais características do diário contemplam: a acumulação das informações; a fragmentação; a transversalidade; a catalogação; a supervisão do texto a partir da leitura e releitura do diário; a presença de autor e destinatário; a duração da escrita; a dimensão histórica desse texto; e o “diário” como ferramenta a serviço da ciência. A proposta do autor está pautada na utilização do diário como uma forma de experimentação da escrita nas dimensões pessoais e de construção de conhecimento.

Neste sentido, pretende-se realizar uma discussão em busca de compreender a importância deste gênero textual para o registro das memórias individuais ou coletivas numa perspectiva histórica e social. Assim, o artigo aborda principalmente as características e manifestações apresentadas através das tipologias do diário, bem como a possibilidade de utilização desta prática de escrita no cotidiano escolar.

O que é um diário?

Segundo os estudos de Remi Hess (2006; 2006a; 2009) a prática diarística é a escrita do cotidiano que produz no autor uma reflexão de si. O diário é considerado como modalidade de escrita antiga cujo objetivo é manter viva as lembranças e experiências do dia-a-dia de um indivíduo ou uma coletividade. De acordo com o autor:



O diário é uma ferramenta eficaz para quem quer compreender sua prática, refletir, organizar, mudar e torna-la coerente com suas **idéias**¹. O objetivo do diário é de guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões. (HESS, 2006, p. 17, grifo nosso)

Bem verdade, o diário pode narrar acontecimentos, descrever o comportamento e as concepções de um determinado grupo, bem como as meditações pessoais e percepções de um contexto social. Hess (2006, p.17) diz que a expressão “diário”, em francês, se refere a escrita do cotidiano. Logo as pessoas que produzem os diários são denominadas como diaristas e a prática social de produzir um diário é chamado de diarismo.

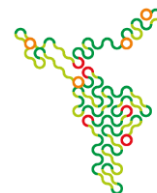
Hess (2006; 2006a) registra as práticas diarísticas no século XVII ao se referir ao filósofo inglês John Locke que utilizou o gênero textual para escrever suas “meditações filosóficas” diariamente. O autor menciona também nos estudos a prática do diário pessoal de Amiel. Segundo Ariso (2014) Henri-Frédéric Amiel foi professor da Universidade de Genebra, praticou o diário desde a juventude (1839-1881) e influenciou outros escritores, inclusive León Tolstoi.

Embora Hess sinalize nos seus estudos a presença do diário nas classes sociais mais favorecidas desde a Idade Moderna, há registros da tradição diarística entre famílias das classes sociais menos favorecidas no início do século XX, inclusive na sua própria família. O autor relata suas experiências na escrita diarística ainda na juventude devido sua mãe ser diarista e praticar a escrita de diversos diários entre 1925 e 1995, (HESS, 2009, 64-67) a qual o influenciou nesta prática de escrita. Remi Hess acrescenta ainda que Paul Hess seu avô paterno, praticava o diário e compartilhava com os seus descendentes como um legado familiar.

Saindo do campo familiar, o autor refere que os primeiros diários de pesquisa foram praticados entre os etnólogos na França em 1920. Já nos anos 50 o Movimento Freynet utiliza o diário na educação para registrar as experiências pedagógicas dos professores em sala de aula que se encontravam periodicamente para compartilharem suas anotações. Em 1974 Remi Hess despertou um olhar para o diário de pesquisa de Raymond Fonvieille que refletia sobre a docência e “[...] tinha sido muito próximo de Célestin Freynet.” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 78) Assim, o autor apresenta uma breve trajetória sobre a prática diarística no campo do conhecimento.

O autor publicou sozinho e com outros autores estudos teóricos sobre o tema diário. É possível citar como exemplo o livro de Barbosa e Hess (2010) o qual trata sobre a prática do “diário de

¹ A escrita da palavra de acordo com a reforma ortográfica é “ideia”.



pesquisa” por estudantes universitários. Os autores apresentam no início do estudo duas definições do termo “diário” o que ajudam na compreensão do significado desse texto:

A palavra francesa *Journal* dispõe de dois significados em nosso idioma: pode significar tanto “diário”, registro pessoal do dia a dia, amoroso ou de outra ordem, muito comum entre as adolescentes, quanto “jornal” no sentido de publicação também diária e pública como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Jornal do Brasil*, *O Globo*, etc. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 26-27)

A definição do termo tratada aqui pelos autores traz a ideia do diário como registro de fatos pessoais do cotidiano que merecem importância. Os autores ainda descrevem o diário como uma escrita praticada com maior frequência entre jovens e do gênero feminino. Apontam também outro significado para o diário: como um registro das informações veiculadas na imprensa escrita. Assim, o diário pode ser compreendido tanto como um registro da intimidade do autor, como pode ser uma forma de escrita de tudo que é considerado habitual dentro uma sociedade.

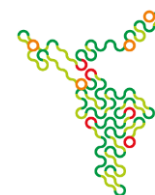
Tipos de diário

Os estudos de Hess (2006; 2006a) apresentam diversos formatos da escrita diarística, são elas: o diário íntimo ou pessoal, o diário de viagem, o diário filosófico, o diário de pesquisa, o diário de formação; o institucional e o diário de momentos.

Começo por definir o diário íntimo ou pessoal que consiste na escrita do próprio eu do diarista. Para Hess (2006a, p. 22), por definição, este é um *diário total* que trata temas pessoais e diversos. Outro exemplo de diário é o diário de viagem, esse tipo de diário são os registros do momento de uma viagem a um determinado lugar ou uma viagem que remete ao seu próprio eu.

René Barbier (1985, Apud Hess, 2006a, p. 23), ao se referir ao diário de viagem diz que este é também conhecido como “diário de itinerância” que trata do autoconhecimento do diarista. Outro formato do diário de viagem é o diário de bordo, cujo os primeiros registros descreviam o dia-a-dia dos tripulantes durante as expedições marítimas. Desta maneira:

O diário de bordo é interessante, pois conta a experiência vivida por um grupo. Ele é destinado a ser lido por outros. Normalmente ele tem a forma do “diário total”. Pela sua dimensão social, o diário de bordo se diferencia notadamente do diário íntimo. (HESS, 2006a, p. 22-23)



Essa forma de diário apresenta as narrativas do cotidiano e os comportamentos dos sujeitos de uma determinada coletividade durante uma viagem dando ênfase a uma abrangência no contexto social no que se refere as trocas culturais. Assim, os diários de bordo sejam eles individuais ou coletivos, tratam de experiências sociais de conhecimento de outra cultura e de compartilhar saberes.

O autor (HESS, 2006; 2006a) traz ainda como exemplo de práticas diarísticas o diário filosófico e o diário de formação. O diário filosófico é um texto no qual intelectuais registravam suas reflexões que contribuíram para a ciência, a exemplo do diário de John Locke. (HESS, 2006, p. 23) De acordo com Santos (2017) o filósofo viveu entre 1632 e 1704. Seus pensamentos influenciaram a Filosofia Política e estudos posteriores sobre economia.

Já o diário de formação se refere ao registro cotidiano das dificuldades enfrentadas por um profissional e podem gerar uma autorreflexão sobre a prática. De acordo com Hess (2006a, p. 24) este tipo de texto foi proposto por Miguel Zabala na formação de professores em Santiago de Compostela, na Espanha, com o objetivo de analisar as dificuldades enfrentadas durante o fazer pedagógico e as relações interpessoais na sala de aula. A leitura do diário de formação era realizada pelos professores especialistas e psicopedagogos a fim de auxiliar os futuros educadores na solução de problemas do dia-a-dia da carreira docente.

Hess aborda ainda sobre outro tipo de diário: o institucional. Segundo o autor o prontuário de um hospital pode ser considerado como um exemplo do diário institucional. O objetivo dessa prática diarística é descrever o cotidiano de um paciente, dos profissionais assistem à instituição ou a rotina do lugar. Hess (2006a, p. 24) nos alerta que este tipo de diário pode nos dá conta “[...] das dimensões individuais, interindividuais, grupais, organizacionais, institucionais da vida de um estabelecimento, etc.” (HESS, 2006 a, p. 24) Assim, o diário institucional tem potência para tratar sobre a diversidade dos sujeitos e das relações sociais dentro da instituição, o que não ocorre com o diário íntimo ou diário de viagem.

Existe ainda o diário dos momentos. Neste, Barbosa e Hess (2010) se apropriaram das reflexões de Hegel (XIX) e de Henri Lefèbvre (XX) para apresentar o sentido da expressão “momento” na prática do diário. De acordo com os autores:

Há três sentidos na ... obra (Hegel): o momento pode ser um momento lógico. Nesse sentido, Hegel distingue três momentos: o momento universal, o momento particular e o momento da singularidade. Esses são momentos lógicos, e o momento, nessa acepção, vem da mecânica; fala-se dos momentos de um motor... O momento é, na verdade, um conceito lógico. Mas há também o momento histórico [...] os momentos históricos são estágios do desenvolvimento



da personalidade ou da sociedade. Pode-se encontrar, por exemplo, escravismo em uma sociedade capitalista. [...] **E o terceiro sentido da palavra “momento” é o momento definido como particularidade antropológica de uma sociedade.** [...] (BARBOSA; HESS, 2010, p. 86-88, grifos do autor)

É possível compreender o termo “momento” como singularidade antropológica relacionado às características de um determinado grupo social. Os autores explicam no texto que os grupos sociais são diferentes e, portanto, se organizam de maneiras diferentes. Assim, é possível ser pesquisador e professor ao mesmo tempo, entretanto, o sujeito precisará viver cada momento de maneira distinta visto que os instrumentos para desenvolver uma pesquisa podem ser diferentes dos instrumentos da prática docente.

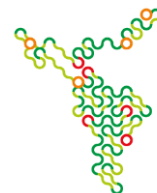
Nesta perspectiva, ao se aproximar das proposições de Henri Lefèbvre, Barbosa e Hess (2010, p. 88) reconhecem a similaridade na concepção de momento antropológico proposto por Hegel e o utilizam para orientar estudantes na materialização do texto escrito na forma diário. Hess (2005, p. 86) define esta materialização do texto escrito como “o momento do diário”. Alguns exemplos desta materialização da escrita se refere a escolha de um espaço para compor o texto ou objetos utilizados na sua produção como o bloco de notas ou computador.

Hess (2006, p. 24-25) traz ainda nos seus estudos a ideia do termo “diário do momento” apoiado em Marc-Antoine Jullien, um diarista que organizou os primeiros fundamentos sobre a prática do diário. Conforme as pesquisas do autor Jullien sugeriu na sua obra (1808) três exemplos de diário do momento: um diário sobre a saúde; outro da alma e um sobre a construção do conhecimento.

O autor aborda também sobre o diário de pesquisa como um instrumento de coleta de informação. Este tipo de diário auxilia o pesquisador na delimitação do objeto de estudo, contribui para a descrição do campo empírico e subsidia a escrita do texto acadêmico. Para Hess (2006; 2005) o diário de pesquisa é um tipo de *escrita implicada* que propõe a reflexão sobre a ação de pesquisar e sobre o objeto de estudo.

A fim de concluir a discussão sobre as práticas diarísticas o texto abordará na sequência como um diário pode ser produzido. Para isto as autoras apresentarão as particularidades deste gênero textual a partir dos estudos de Remi Hess.

As características do diário



Conforme as pesquisas de Hess (2009, p. 63) o diário se aproxima das características textuais da escrita biográficas por se tratar das memórias de um indivíduo ou de um grupo social. De acordo com o mesmo autor, esse movimento de escrita contemplam os textos denominados de: “[...] história de vida, o autobiográfico, o diário, a correspondência, a monografia de família, [...]” (HESS, 2009, p. 63) dentre outros escritos. Essa modalidade de escrita narra as lembranças do autor e permite a autorreflexão dos atos do dia-a-dia.

O diário possui características que difere de outros tipos de escrita. Os estudos de Hess (2006; 2006a) apontam as características gerais do diário que contemplam: a acumulação das informações; a fragmentação; a transversalidade; a catalogação; a supervisão do texto a partir da leitura e releitura do diário; a presença de autor e destinatário; a duração da escrita do texto; a dimensão histórica do diário; e a prática de escrita desta modalidade textual a serviço da ciência.

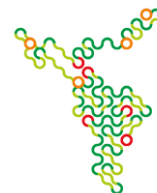
De acordo com Hess (2006; 2006a) a escrita do diário possui as características de acumulação e fragmentação por se tratar de uma escrita do cotidiano. É a narrativa do tempo presente, e, portanto, admite essas duas particularidades no texto. Neste sentido, o autor descreve que:

O diário é redigido **dia a dia**². Pode-se escrever à noite o que se passou durante o dia ou no dia seguinte o que aconteceu na véspera. Mas, em geral, contrariamente à história de vida ou às memórias, esta forma de escrito pessoal é escrita no presente. Mesmo com uma pequena diferença de tempo, escreve-se sempre no momento mesmo onde se vive ou se pensa. Não é escrito posterior, mas um escrito do momento. Aceita-se, então a espontaneidade e eventualmente a força dos sentimentos, a parcialidade de um julgamento, enfim, a falta de distanciamento. (HESS, 2006a, p. 91, grifo nosso)

Essa falta de distanciamento do diarista com o texto escrito expõe outra característica do diário: “a transversalidade”. De acordo com Hess (2006a, p. 19-20) a prática diarística permite a abordagem de diversos temas num mesmo diário por se tratar de um texto escrito de expressão livre do autor. Tal característica obriga a catalogação do diário para facilitar a localização dos assuntos durante a revisão do texto.

Os processos de catalogação e revisão do diário necessitam de leitura e releitura dos textos, ou seja, para avançar na escrita do diário é necessário a leitura do texto no tempo presente e a releitura do texto que foi escrito no passado. Segundo Hess (2006, p. 21) as práticas diarísticas admitem um comportamento regressivo-progressivo. Significa dizer que é necessário regredir para avançar na escrita do diário. Este comportamento diante do texto produz reflexão sobre a prática.

² A escrita da palavra de acordo com a reforma ortográfica “dia-a-dia”.



Hess (2006, p. 21-22) orienta ainda sobre a supervisão dos diários, baseado no método de Marc-Antoine Jullien. O autor sugere que os diários sejam supervisionados com frequência e sobre a importância de compartilhar os textos para um leitor distanciado avaliar a progressão do estudo.

Outra característica do diário que Hess (2006, p. 19) menciona está relacionada ao autor e destinatário. O diário é um texto para ser lido por alguém: quer seja o próprio autor ou outros leitores. Durante a escrita do diário o autor do texto é também o destinatário.

Hess (2006, p. 20-21) fala também nos seus estudos sobre o tempo de duração da escrita de um diário, a sua dimensão histórica e o diário como instrumento a serviço da pesquisa científica. O registro diarístico é uma escrita que pode acontecer diariamente por um tempo determinado ou em razão de uma conjuntura, a exemplo de uma gravidez ou uma pesquisa. Nessa última, o diário pode ser utilizado como ferramenta de coleta de dados científicos em Ciências Humanas, sobretudo, na área da Educação. Isto é possível pela dimensão histórica presente no texto que tem a finalidade de guardar a memória de um indivíduo, de um grupo social ou de certo contexto sócio-histórico, quando se trata do diário impresso.

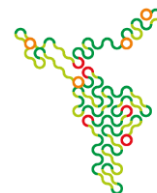
Diante das características apresentadas possível entender o diário como um texto vivo que descreve as experimentações do diarista, o que ele observa e o que idealiza. (Hess, 2006, p. 16-17) A partir do olhar de Remi Hess o diário pode ser compreendido como a escrita das histórias de vida e das percepções singulares de quem produz esta modalidade textual.

Considerações finais

A pesquisa intitulada “Práticas de escrita nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental” encontra-se em andamento e os estudos de Remi Hess sobre diário abordadas neste artigo contribuirão para a construção de referencial teórico sobre o tema. As práticas diarísticas são escritas do cotidiano e se aproximam da modalidade de textos biográficos.

Os diários possuem características singulares deste gênero textual e tipos distintos que podem estar presentes na escola, a exemplo do diário institucional e do diário íntimo. Hess comporta ainda nos seus estudos a ideia do diário como uma escrita viva, capaz de refletir sobre ação do dia-a-dia e provocar transformações no texto ou no eu do próprio autor.

Desta maneira, as contribuições trazidas por Hess permitiram a compreensão do diário como a escrita das recordações de um indivíduo ou de um determinado grupo social. Este tipo de texto se



identifica com as práticas de escrita produzidas na escola e justifica a importância da discussão sobre a temática para o referido projeto.

Referências

Ariso, J. M. (2014). Gregorio Marañón y Miguel de Unamuno, lectores de un alma abrasada en un diario. Apuntes para una psicología de la timidez. **Olivar**, 15(21). Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/olivar/v15n21/v15n21a03.pdf> Acessado em: 17/05/2018

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010. 103 p.

HESS, Remi. **Produzir a sua obra: o momento da tese**. Tradução de Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v. 11).

_____; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. In: **Revista Reflexões e Debates**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 4-25.

_____. Momento do diário e diário dos momentos. In: **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, (Orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p.

_____. O momento do diário de pesquisa na educação. In: **Ambiente & Educação**. Vol. 14. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2009. p. 61-87.

SANTOS, Antônio Carlos. John Locke e a diversidade de interpretações. In: **Sapere aude**. V. 8, n. 16. Belo Horizonte, 2017. 469-491 Disponível em: <file:///C:/Users/Douglas/Downloads/16149-59496-1-PB.pdf> Acessado em: 16/05/2018.