

1238

NÁDEA REGINA GASPAR RIBEIRO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Nádea Regina Gaspar Ribeiro e aprovada pela Comissão Julgadora em

Data: 13/06/89.

Assinatura: *AdBsmoh*

A BIBLIOTECÁRIA TAMBÉM COMO EDUCADORA:  
Análise de uma experiência em torno da Leitura.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1989

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Filosofia e História da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Luiza Bustamante Smolka.

COMISSÃO JULGADORA

*AdB Melo*

*J. Sousa*

*H. Henrique*

"Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente..."

Regina Zilbermann

"Se é na esteira de outros que aprendemos a falar e a pensar, a biblioteca não é sepulcro, nem espetáculo, nem tabernáculo: é oficina, ateliê, laboratório..." (de trabalho)

Marilena Chauí

"A unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico..."

Gramsci

Ana:

Como registrar, na escrita, emoções fortes de agradecimentos?

Obrigada Ana Luiza, orientadora e amiga, por ter me acompanhado desde os primeiros passos até a concretização final do processo de redação deste trabalho.

Obrigada Beth, companheira de ideal. Sem sua ajuda, este trabalho seria inviável.

Agradeço a Cida, Eliana, Flávia, Heloisa, José Antonio, Manoel, Marilene, Nair, Sandra, Tania, alguns dos companheiros educadores que estiveram comigo durante a realização deste trabalho.

Obrigada Terezinha, Rosângela, Avany, Tê, Gilberto, Lila e Kely, amigos especiais que colaboraram de maneiras também especiais.

A cada um dos alunos, em especial. Por causa deles, este trabalho teve razão de se concretizar.

Ao TITO,

LU,

VI e

Biel, que estiveram comigo ( das mais  
variadas formas) durante toda a realização  
deste trabalho.

## ÍNDICE

	PÁG.
RESUMO	
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 - PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO .....	3
CAPÍTULO 2 - A ESCOLHA DA ESCOLA .....	17
2.1 - A História da Instituição e o Contexto do Trabalho ...	20
2.2 - A Escola: Aspectos Estruturais e Metodológicos .....	27
CAPÍTULO 3 - O PROJETO: A HORA DO CONTO .....	34
3.1 - Situação da Hora do Conto no Projeto ATEMT .....	34
3.2 - Organização da Hora do Conto .....	36
3.3 - Funcionamento da Hora do Conto .....	38
CAPÍTULO 4 - A BIBLIOTECÁRIA E A EDUCAÇÃO: OS DELINEAMENTOS DO TRABALHO COM A LEITURA .....	43
4.1 - Relação dos Alunos com a Escola e Relação dos Alunos com a Leitura: uma tentativa de análise .....	43
4.2 - Leitura e Educação: Mediação e Implementação .....	49
4.3 - A Leitura e os Aspectos Pedagógicos transformando a Biblioteca .....	61
CAPÍTULO 5 - A RUPTURA DO TRABALHO .....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
BIBLIOGRAFIA .....	91
ANEXOS	

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de uma experiência prático-pedagógica em torno da leitura, vivenciada por uma bibliotecária. Esta experiência ocorreu em 83/84, numa das escolas da Rede Municipal de Ensino de S. José dos Campos. A idéia central deste estudo gira em torno da seguinte questão: Como a bibliotecária pode trabalhar a leitura (entendida esta como forma de diálogo, de interação, de interlocução entre autores e leitores), utilizando para isto de determinados procedimentos educacionais? Além de se proporem alguns indicadores que demonstram o encaminhamento dessa questão, o trabalho analisa também algumas implicações históricas, políticas e ideológicas que estiveram associadas a esta experiência prática.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma análise de uma experiência pedagógica em torno da leitura, vivenciada por uma bibliotecária.

Esta experiência teve início em novembro de 1983 e terminou em outubro de 1984 e ocorreu numa das escolas da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos - SP. Portanto, é um trabalho historicamente datado e localizado.

Por que ele se tornou significativo de ser analisado alguns anos depois?

Ele se tornou significativo devido a todo um processo de reflexão e de análise que me permite hoje, dado um certo distanciamento, situá-lo num contexto histórico, político e ideológico.

A análise desses contextos levanta alguns indicadores que evidenciam como o sistema educativo está intrinsecamente vinculado ao modo de produção capitalista e de que maneira este modo de produção pode interferir no espaço educacional.

Contudo, a reflexão deste trabalho prático também levanta algumas alternativas e possibilidades para se atuar dentro dessa estrutura, pois se por um lado a educação acaba mostrando as implicações políticas e ideológicas, por outro lado ela detalha e esmiuça as ações concretas no cotidiano.

Uma das possibilidades que se viu de participação neste processo de mudança foi através do trabalho com a leitura, procurando relacioná-la à vida de alguns leitores estudantes.

O que uma bibliotecária, numa dada situação de ensino, pode fazer para trabalhar a leitura com alguns alunos, utilizando para isto determinados procedimentos educacionais?

Emergem desta questão algumas análises de três aspectos que estão dialética e intrinsecamente relacionados. São eles os aspectos da leitura, da educação e da biblioteca, que marcadamente será o centro de estudo desta experiência.

Espero que este trabalho possa contribuir tanto para profes\_sores quanto para bibliotecários que atuam e se preocupam com a leitura nos espaços educacionais.

## CAPÍTULO 1

### PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO

Quando terminei o curso de Biblioteconomia em 1979 tive muita dificuldade para encontrar emprego; por isso fui trabalhar em uma fábrica como Auxiliar de Contas a Pagar. Não é o caso de discutir aqui o por que da "falta de mercado" para quem está se formando (questão complexa, que exigiria uma reflexão com relação ao mercado de trabalho de modo mais abrangente).

No entanto, é um fenômeno paradoxal: pois ao mesmo tempo que se admite a carência de bibliotecários no mercado, admite-se também a falta de mercado para esta classe de especialistas. (1)

Trabalhei durante alguns meses nessa fábrica e pude começar a perceber (ainda ao nível de experiência) a difícil questão do modo de produção, que engloba tanto as forças produtivas como as relações de produção. Comecei aí a tomar contato com uma das instituições representativas da infra-estrutura de um sistema capitalista industrial.

Contudo, embora sentisse que uma indústria visava somente o aspecto da produção em si (e todos os seus mecanismos convergem para este ponto), achava que o cargo que estava ocupando é que me trazia uma certa insatisfação pessoal.

Queria trabalhar como bibliotecária, e este objetivo profissional, neste instante da minha vida, era maior do que qualquer outro

---

(1) Extrapolei esta afirmação do livro de Dermeval Saviani - Educação : do senso comum à consciência filosófica (p.61), onde ele diz : "Estamos, pois, diante desse fenômeno paradoxal: ao mesmo tempo que se admite a carência de educadores, admite-se também a falta de mercado para os educadores". (o grifo é meu).

aspecto que pudesse visualizar.

Acreditava que, depois de ter passado pelos "bancos de uma faculdade", estava apta a exercer a minha "função de intelectual". No entanto, não conseguia entrever nesta época qual seria exatamente essa função. Pensava que deveria reproduzir (2) na prática aquilo que havia aprendido na teoria. Imaginava que, como bibliotecária, teria "o poder" de selecionar, organizar, difundir as informações para uma "grande classe de usuários". Acreditava que a minha profissão era extremamente importante para o "progresso e desenvolvimento do País" no sentido de que eu era uma das pessoas que colaborava no processo de "difundir a cultura" e "proliferar o saber".

Meu objetivo maior era trabalhar no Setor de Referência de uma biblioteca, onde pudesse ter um contato permanente com o público leitor... As etapas que constituem sumariamente o setor de referência, ou seja, atender o leitor, saber qual o objetivo de sua pesquisa, auxiliá-lo na busca à estante, fazer um levantamento dos documentos existentes para que o leitor os analisasse se eram ou não convenientes a ele, sempre me fascinaram!

Apesar de considerar os outros serviços (de catalogação, classificação, arranjo nas estantes etc) de suma importância, a interação direta com o leitor, e o processo de encaminhá-lo para o ato de ler, era um dos trabalhos que mais me despertava interesse!

Então embuída desse espírito de recém-formada, comecei a

---

(2)Ver - Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude - A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

- CURY, Carlos Roberto Jamil - Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez; Autores associados, 1985 , p. 38 e p. 59.

trabalhar como bibliotecária em uma outra indústria (Companhia Siderúrgica Paulista - COSIPA), em Cubatão.

Imaginava que aí eu tivesse encontrado o meu espaço profissional ...

Porém, foi justamente na indústria com o trabalho prático que comecei a perceber alguns aspectos que indicavam uma dicotomia existente entre a teoria (que eu acreditava que pudesse aplicar) e a prática onde de fato eu estava aplicando esta teoria.

"A compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade". (3)

Dentre os aspectos que visualizava (que diferenciavam a teoria da prática) três deles poderiam ser destacados:

1 - O Trabalho: sempre associado com o aspecto da produção. (\*)  
A minha função específica era a de trabalhar na catalogação dos documentos escritos, ou seja, tinha de analisar tecnicamente o maior número possível de documentos, no menor tempo que pudesse fazer e com a máxima qualidade.

2 - O Restrito Relacionamento Social no Trabalho: a realização do trabalho, que cotidianamente se associava com a maior produção da

---

(3)FREIRE, Paulo - Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. (7 ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984, p.18.

(\*)Na biblioteca, nós éramos em cinco bibliotecárias e quatro auxiliares, exercendo cada uma uma função específica. Embora o nosso trabalho fosse considerado de nível técnico-intelectual (e isto nos diferenciava das pessoas que trabalhavam diretamente no processo produtivo, ou seja, os operários), o volume diário do serviço a ser realizado era tão grande, que nos fazia entrar também num ritmo de trabalho acelerado, coincidindo as sim com o ritmo da produção global da indústria.

indústria, gerava como uma das conseqüências a restrição no relacionamento com os outros no ambiente de serviço. A presença e a atitude dos superiores, além de assegurarem o bom desempenho profissional de cada membro da indústria, também nos colocavam parâmetros de comportamentos e relacionamentos (na maioria das vezes não explícitos) que nos mostrava, nos impunha e nos cobrava a postura que deveríamos ter dentro do trabalho. Ou seja, uma postura que exercia uma caráter mais de dominação do que de amizade.

3 - A Rotina Diária: o acordar cedo, o relógio de ponto, o almoço corrido, o percurso do ônibus, a poluição constante eram alguns dos elementos que passavam a interferir negativamente não só no aspecto psicológico dos que trabalhavam na indústria, mas também no aspecto da saúde física.

Inicialmente, percebia esses aspectos de uma forma estanque e parcelada, e minha vontade era sair da fábrica quando ainda não havia completado um mês de serviço. Por outro lado, se eu estava trabalhando como bibliotecária (que era o trabalho que queria realizar), se estava bem financeiramente e se estava relativamente bem de saúde física (apesar de todas as condições de insalubridade do local!), então, por que sair da fábrica? Onde iria trabalhar? Afinal, eu me encontrava ali para trabalhar (ou seja, para produzir) e imaginava que em qualquer lugar que estivesse teria de aprender a lidar com "os obstáculos" que fossem aparecendo...

Para um instante aqui dou a palavra a Gramsci, no que diz respeito ao senso-comum:

"O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele

herdou do passado e acolheu sem crítica".(4)

Todavia, a realidade objetiva que eu via e vivia (isto é, o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos homens) era concretamente diferente dessa realidade subjetiva e unilateral, que eu supunha que fosse a verdadeira.

"A realidade no seu todo subjetivo - objetivo é dialética e contraditória"(5).

Várias situações objetivas ocorridas em diversos momentos do cotidiano faziam com que me questionasse constantemente sobre a minha função de bibliotecária. Algumas dessas situações relacionavam-se a um dos três aspectos colocados acima. Analisando hoje estes aspectos eu os destacaria da seguinte forma:

1 - Processo de Produção: Para corresponder as expectativas de produção da fábrica, comecei a ler os documentos que tinha de catalogar no intuito de fazer um bom trabalho técnico. Porém, a medida que ia lendo esses documentos, ia aprendendo sobre o processo da fabricação do aço. Simultaneamente a esse trabalho técnico, ia aprimorando a minha atividade intelectual.

"Da técnica-trabalho, eleva-se a técnica ciência..."(6)

O desenvolvimento desse trabalho técnico, e o fato de ser conhecadora do assunto, abriu-me a possibilidade de atender diretamente aos leitores que vinham à biblioteca, e foi então que comecei a perceber quem tinha ou não a permissão de nela entrar: os leitores que a

---

(4)GRAMSCI, Antonio - Concepção dialética da história. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. p. 20.

(5)CURY, Carlos Roberto Jamil - Ibid. p. 30

(6)GRAMSCI, Antonio - Os intelectuais e a organização da cultura. 3. ed. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 8

frequentavam eram pessoas que haviam cursado o nível técnico ou universitário. Os operários não tinham acesso.

2 - Relações Sociais de Produção: Foi no intervalo do almoço e frequentando um dos restaurantes dentro da empresa mais próximo do meu local de trabalho, que passei a ter um contato maior com os operários. As conversas eram as mais variadas possíveis:

- Por que será que a gente não pode entrar na biblioteca? Um rapaz certa vez me perguntou.

Eu não respondi. Fiquei pensando.

- Será que é por causa do nosso capacete?(7)

---

(7) Apesar de todos nós usarmos o mesmo uniforme para termos a "pseudo-idéia" de que éramos a "família Cosipana", o capacete que os operários usavam era um símbolo que os diferenciava do capacete do pessoal da direção, pois cada um tinha uma determinada cor. Esta idéia de que tínhamos de ser uma "família" era altamente explorada pelas assistentes sociais quando entrávamos na fábrica (todos os funcionários, in distintamente). Participávamos, então, da Semana de Integração, onde o Pessoal do Serviço Social tinha como objetivo nos explicar que embora nosso trabalho fosse feito indivudamente, nós fazíamos parte de um todo maior, que o trabalho de um dependia do trabalho do outro. (O que, no côjunto era uma verdade, só que na prática, o direito que uns tinham não era igual ao direito de todos). No livro de Cury (já citado) encontramos a seguinte colocação a esse respeito: "Se tomarmos como exercício de hegemonia o papel executado pelo serviço social na periferia do trabalho, ver-se-á que sua tarefa é essencialmente pedagógica"... "o serviço social no interior da empresa (torna-se) um intermediário da política e da ideologia a serviço mais do capital do que do trabalho". (p.99)

3 - Condições de Trabalho: Outras vezes, deparava-me com afirmações tão reais feitas pelos operários, que não havia como contestar. Por exemplo, esta:

- Seu trabalho é de entender como se faz o aço, o nosso trabalho é o de fazer o aço. Mas, às vezes, eu queria aprender mais sobre a sua fabricação.

Então perguntei a ele:

- Por que você não leva um livro para ler em sua casa?

Ele me respondeu:

- Acordo às 5 horas todos os dias. Trabalho "no pesado" até às 16:45 h. Na maioria dos dias faço hora extra até às 19:00 h. Geralmente chego em casa às 20:00 horas. Tenho mulher e filhos. Não dá para estudar!

"Esta situação é tristemente "coerente" com a divisão do trabalho entre quem dirige e quem faz o mundo, estabelecida pelo capitalismo. É uma divisão que exige que a função produtiva seja separada da função hegemônica, então a ciência deve ser afastada da produção, o trabalhador não deve saber o que faz, e quando acaba sabendo (pois a prática é a fonte do saber) deve-se criar mecanismos para que ele não saiba que sabe. Um desses mecanismos é manter, através da cooptação, os cientistas afastados dos trabalhadores".(8)

Foi a partir desses encontros informais que comecei a achar que os operários deveriam entrar na biblioteca.

---

(8) NOSELLA, Paolo - Pensamento Operário: do momento puramente econômico (ou egoísta - passional) ao momento ético - político. TESE DE DOUTORADO. S. Paulo, PUC, 1981. p.173.

No entanto eles não podiam. E não podiam por que? Será que, como bibliotecária, eu teria condições de viabilizar o seu ingresso e utilização da biblioteca?

Se havia aprendido na faculdade que deveria "servir a uma grande classe de usuários", então, por que o meu trabalho não se estendia a essa classe? A qual classe eu estaria servindo?

Comecei então, aos poucos, a ir retirando livros da biblioteca para emprestar a alguns operários, de acordo com a solicitação deles. Era uma atitude simples, comum, e eu a estava realizando de uma forma ingênua (até então). Porém, ao se darem conta do fluxo dos livros, meus superiores cortaram de imediato, através de uma violenta repreensão verbal à minha pessoa, esse tipo de "empréstimo pirata" que estava fazendo.

Foi então que comecei a perceber algumas relações existentes entre a educação e a política. "A educação é sempre um ato político, a atividade educacional é sempre um ato político".(9)

Porém essa reprimenda autoritária por parte dos chefes levou-me a ter um comportamento mais individualista, mais prepotente e também autoritário. Não haviam regras escritas em nenhum local sobre como deveríamos proceder, no entanto, sabíamos que na escala hierárquica eram nossos superiores que postulavam as regras e eram a eles que deveríamos obedecer.

"Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal,... a organização hierarquizada da sociedade tem uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento".(10)

---

(9)SAVIANI, Dermeval - Ibid, p. 193

(10)BAKHTIN, Mikhail - Marxismo e filosofia da linguagem. S. Paulo, Hucitec, 1986. p. 43. (O grifo é meu).

Contudo, quando encontrava os colegas de trabalho (alguns operários, outros não), e ouvia suas reclamações, suas frustrações, suas vontades não-realizadas, seus olhares cansados, eu me unia a eles.

Foi quando naquele mesmo ano de 81 os operários resolveram entrar em greve, reivindicando melhores salários ...

O interior da fábrica borbulhava em idéias contraditórias visíveis (Luta de Hegemonias - Gramsci). As ideologias se despiam e ao mesmo tempo se cobriam com uma nova roupagem através do jogo das palavras.

"A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".(11)

As palavras se transformavam em ações humanas sob as mais variadas formas. Ora elas assumiam um caráter repressivo (presença de policiais dentro da indústria); ora um caráter autoritário (os chefes pela manhã, esperavam os funcionários na porta para saber quem estava ou não participando da greve); ora um caráter elucidativo e crítico (quando os operários se reuniam para questionar e discutir sobre a greve); ora um caráter de medo ...

Comecei novamente a questionar tudo o que acontecia ao meu redor. Porém, de uma forma mais global, mais totalizante e não somente individualista e psicológica, como até então vinha questionando.

"O elemento "subjetivo" é o que é porque realmente assimila o elemento "objetivo" criado por ele, e esse elemento "objetivo" é

---

(11) \_\_\_\_\_, Ibid. p. 41.

realmente o que é porque criou o elemento "subjetivo" que dentro dele se formou". (12)

Perguntas tais como:

O que faz com que o homem passe por precárias condições de trabalho, sem reclamar? Por que ocorriam tantos acidentes de trabalho na COSIPA? Tantas mortes? (\*) Se o estudo era um elemento importante para que uns ganhassem mais outros menos, por que uns estudavam e outros não? Além do elemento financeiro, no que mais a escola colabora na formação dos indivíduos? Como seria a sociedade, se todos os homens estudassem? Em que a escola havia colaborado para a minha formação pessoal? Onde estava "o poder" que inicialmente eu achava que possuía para atender os usuários da biblioteca?

"O processo de desenvolvimento da consciência crítica passa inicialmente, pela destruição da ilusão do poder". (13)

Comecei a perceber que "por algum motivo" a educação estava infiltrada na manifestação dos homens em sociedade, e à medida que ia levantando essas indagações, ia também questionando a minha própria passagem pelos bancos escolares.

Comecei a me dar conta de que a minha profissão estava sendo um enorme engodo, pois não colaborava para o "crescimento intelectual".

---

(12) SUCHODOLSKI, Bodgan - Apud - Cury, Carlos Jamil - Ibid. p. 114

(\*) Em frente a fábrica ficava exposta uma placa muito grande, onde se lia em letras garrafais:

- NÚMERO DE ACIDENTES POR DIA -
- NÚMERO DE ACIDENTES POR MÊS -
- NÚMERO DE MORTES POR MÊS -

E mesmo dentro da própria fábrica, espalhavam-se outdoors com o slogan de uma menina dizendo:

- PAPAI: Não morra!

(13) SAVIANI, DERMEVAL - Ibid, p. 203.

tual de todos"; e mais, eu estava ajudando (se continuasse a agir como estava agindo) para que aquela situação permanecesse como estava...

"A unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas instintiva, e progride até à possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária".(14)

Ficava claro, para mim, que precisava estudar mais. Eram muitas perguntas sem respostas ....

Resolvi sair da fábrica e voltei para São Carlos (cidade onde nasci).

Comecei então a organizar uma biblioteca (ligada a uma instituição cristã), em um bairro de periferia da cidade. Esta experiência no bairro me foi de grande importância, pois depois da inauguração da biblioteca, quando o material bibliográfico estava pronto para ser lido e emprestado, percebi que eram poucas as pessoas que nela entravam, e menos ainda as que emprestavam os livros. Fiz então uma pesquisa para saber o por que das pessoas não irem à biblioteca, e então "descobri" que a maioria não ia porque não sabia ler.

Se antes (na fábrica) os operários queriam entrar na biblioteca e não podiam, agora eu estava com "as portas de uma biblioteca aberta" para algumas pessoas do bairro, porém, estas não tinham os elementos básicos para dela de utilizar.

O que eu poderia fazer? Encaminhar essas pessoas ao Mobral? Contratar uma professora para ensinar esses adultos a lerem? E recursos para isso? Eu mesma, tentar ensinã-los as primeiras letras? No entanto, se fizesse isso, que método utilizar?

---

(14)GRAMSCI, Antonio - Concepção dialética ...p. 21.

Por outro lado, será que a função da bibliotecária (e da biblioteca) era a de alfabetizar? Isso não era função da escola?

Contudo, acalentada pela idéia de aprender como alfabetizar aqueles alunos, comecei a fazer alguns cursos no mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (ainda como aluna especial), e simultaneamente comecei a participar de um grupo que estudava o método Paulo Freire. Juntamente com este grupo, iniciamos um trabalho de alfabetização de adultos em um outro bairro da cidade.

A descoberta das idéias de Paulo Freire, os cursos que fiz inicialmente sobre Gramsci e Marx, associado ao trabalho de bairro, foram os componentes que contribuíram para uma nova concepção de mundo.

"... um movimento filosófico só merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. São através deste contato é que uma filosofia se torna "histórica", depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se tranforma em "vida".(15)

Inicialmente percebia (ainda de uma forma intuitiva) que uma bibliotecária também poderia ensinar. Que, apesar de eu não ter tido um curso que me autorizasse legalmente a ensinar em lugares institucionalizados (escola); isto é, apesar de não ser professora (\*), eu poderia trabalhar como uma agente pedagógica, como uma incentivadora de círculos de cultura. Porém, com o tempo, a experiência no bairro fez-me também compreender que o trabalho com textos escritos (ou textos dos próprios educandos, ou textos elaborados pelo grupo, ou um livro que levávamos) era extremamente significativo para o educando. Cada palavra, cada sílaba,

---

(15)GRAMSCI, Antonio - Ibid. p. 18

(\*)O curso de Biblioteconomia não tem Licenciatura.

cada vírgula, era discutida, elaborada, pensada, refletida, (ortográfica, social e politicamente).

Foi então que me dei conta do óbvio "só as evidências podem estupefazer". (16)

Como bibliotecária, o único material que eu possuía nas mãos eram textos escritos, e o que eu poderia fazer era aprender a trabalhar esses textos canalizando-os de uma forma educativa e não somente informativa, como até então vinha fazendo.

A descoberta desta nova função de bibliotecária, ou seja, trabalhar os textos escritos através de uma forma educativa, abria-me novos campos de pesquisa.

Ingressei então no mestrado em Educação da UNICAMP em 83, na área de Filosofia e História da Educação.

Os cursos que fiz auxiliaram-me a refletir e compreender mais amplamente sobre a realidade educacional. Justamente devido a todo esse processo de reflexão que pude fazer na pós-graduação, sentia uma necessidade vital de voltar a trabalhar numa biblioteca.

Porém, onde eu iria trabalhar? Numa biblioteca universitária? numa biblioteca especializada? numa biblioteca pública? numa biblioteca escolar? Voltar a trabalhar numa biblioteca industrial? numa biblioteca popular?

Essa escolha agora se tornava algamente significativa, pois iria trabalhar não somente como uma bibliotecária que organizaria o "materiais bibliográfico" (livros revistas, jornais etc), mas com textos escritos que passavam a ser então (nessa nova visão de bibliotecária que tentava trabalhar o lado educativo) o conteúdo pedagógico que poderia implementar.

---

(16) BARTHES, Roland - Aula. S. Paulo, Cultrix, 1977. p. 46.

Como implementar e dinamizar esse conteúdo?

Através da leitura!!

A leitura passava agora a ser então para mim, não somente "algo mecânico" que o bibliotecário ou o leitor fizessem, nem tão pouco um "método de estudo", mas começava a ser uma forma de diálogo, de interação, de interlocução entre autores e leitores.

"A questão que fazemos é: como o texto representa o que consideramos ser o espaço discursivo? Ou seja, em uma análise que busca o movimento, a dinâmica da interação constitutiva da linguagem, como recuperar o processo da leitura? Sendo isto feito com a condição de se ver na leitura não só a aplicação de uma técnica, mas, preferentemente, um confronto de interlocução".(17)

Portanto, trabalhar esse conteúdo educativo, através da leitura, não era mais assumir uma neutralidade política "diante da informação a ser difundida", porém era assumir uma atitude crítica para perceber que a classe dominante utiliza-se desse conteúdo para passar a sua ideologia, através da **indústria cultural**.

Então, a questão de qual tipo de biblioteca em que iria trabalhar tornava-se nessa perspectiva absolutamente relevante, levando-se em conta o comprometimento político, e qual o espaço (inclusive no sentido de afinidade filosófica) que eu teria, para que pudesse trabalhar a dimensão educativa.

Optei então por uma biblioteca escolar por três motivos (além das razões expostas acima):

1) Queria trabalhar com jovens adolescentes (por ser uma fase onde normalmente se começa a questionar mais a realidade);

---

(17)ORLANDI, Eni Pulcinelli - A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 168. (o grifo é meu).

2) via como necessário o contato com os professores de outras áreas (principalmente de Língua Portuguesa);

3) por se tratar de uma biblioteca pequena, acreditava que seria mais fácil iniciar um projeto na área da leitura.

No próximo capítulo relatarei então como se deu o início dessa experiência dentro de uma Biblioteca Escolar.

## CAPÍTULO 2

### A ESCOLHA DA ESCOLA

No final de 1983, procurei a Secretaria da Educação Municipal de São José dos Campos (cidade onde resido atualmente), com o intuito de encontrar um espaço de trabalho dentro de uma das bibliotecas escolares da Prefeitura.

Nos encontros iniciais realizados com a Secretária da Educação e a Chefe do Departamento de 1º Grau, foi-se levantando a hipótese de trabalhar em uma escola ao nível de projeto-piloto. Se a experiência desse certo, o projeto se estenderia às demais escolas da Prefeitura. Para que isso se realizasse deram-me autonomia para encontrar esse espaço de trabalho no local onde achasse que fosse conveniente.

Se por um lado, a concessão dessa autonomia me entusiasmava, por outro lado, questionava o fato dessa aceitação tão rápida do meu trabalho por parte da Secretaria da Educação.

Por que estariam tão interessados nesse trabalho na Rede Pública de Ensino, se as bibliotecas escolares sempre estiveram deixadas em um segundo plano dentro da estrutura escolar?

Ocorre-me três aspectos básicos a serem considerados na discussão desta questão.

O Aspecto Político - um dos enfoques políticos que se evidencia é a questão de "mostrar trabalho" à população da cidade. Se o projeto correspondesse às expectativas, e se estendesse às demais escolas da Rede, aumentaria a quantidade de bibliotecas escolares abertas aos alunos, isto seria "vantajoso politicamente" ao grupo que estava na Prefeitura.

O Aspecto Econômico - não havia nenhum vínculo empregatício entre a Prefeitura de São José dos Campos e a minha pessoa. Meu compromisso maior era com a tese de mestrado e não com a Prefeitura. No entanto, uma das preocupações que coloquei inicialmente era o fato de como conseguir o material bibliográfico (livros, revistas etc) para a realização do trabalho. A Secretaria se comprometeu inteiramente em conseguir recursos para este empreendimento. O projeto representava custo ínfimo dentro do orçamento da Secretaria.

O Aspecto Ideológico - o trabalho foi realizado numa época (83 -84) em que a literatura infantil começou a se expandir. Começava-se a ter uma preocupação maior em torno do livro escolar; explorava-se mais a divulgação das pesquisas escolares e da Ciranda do Livro (Programa de incentivo da indústria Hoescht); implementava-se programas em torno dos livros e da leitura (Fundação para o livro Escolar).

Simultaneamente falava-se muito em dar a palavra à criança (porém, como se faria isso?); começava a haver uma preocupação maior nos meios escolares em trabalhar os métodos e formas de leitura desde cedo. No entanto, como aplicar esses métodos? E quais seriam esses?

Enfim, a preocupação em torno da leitura e da pesquisa, da proliferação dos livros e do incentivo às bibliotecas escolares, estava começando a borbulhar.

Se por um lado, a minha pesquisa, de trabalhar o encaminhamento do leitor para o ato de ler dentro de uma biblioteca escolar, era inovador, por outro lado, penso que o que propiciou a realização deste trabalho foi o fato de eu também estar inserida nesse momento histórico.

Estava participando, juntamente com muitas pessoas, dessa "ideologia" que se estava passando em torno da leitura e dos livros, e como a minha proposta de trabalho (uma bibliotecária preocupada com o aspecto educacional) "coincidia" com a proposta de um contexto maior, isto facilitou sobremaneira a aceitação do projeto por parte da

Secretaria de Educação.

Tanto é que havia "um clima" de "entusiasmo geral" em torno desse assunto de propiciar a leitura nos meios escolares, que permeava nas reuniões e encontros anteriores à realização do projeto.

Porém, o que distingue um trabalho de entusiasmo, de um trabalho transformador? O que os sustenta? Quais as teorias? Quais os métodos de pesquisa?

Embora meu objetivo fosse desprezioso no sentido de aspirar que o projeto fosse introduzido em todas as escolas da Rede Municipal, constantemente a direção da Secretaria da Educação conjecturava a respeito desta possibilidade. Isso acarretava novas responsabilidade e desafios.

Tornava-se premente encontrar um espaço de trabalho.

## 2.1 - A História da Instituição e o Contexto do Trabalho

A escola onde foi realizado o trabalho, na verdade, é uma escola muito particular em suas características dentro do contexto de São José dos Campos. Ela fazia parte de uma instituição maior denominada COSEMT (Centro de Orientação Sócio-Educativa ao Menor Trabalhador). Mais do que escola, esta instituição tinha como objetivo tirar "o menor carente" das ruas dando-lhe emprego e estudo, e devido a isso as crianças estudavam meio período e trabalhavam meio período.

É oportuno aqui fazer uma rápida recapitulação histórica dessa instituição, para situar melhor em quais condições o trabalho foi realizado. As informações a respeito dessa escola foram obtidas através de documentos esparsos, entrevistas gravadas e conversas pessoais.

O COSEMT teve início em 1972, embora só tenha se oficializado em 1980. A idéia de criar o COSEMT se deve à iniciativa de algumas pessoas da Prefeitura (ligadas ao Departamento de Educação na época) e algumas assistentes sociais que se preocupavam com a questão do "menor nas ruas".

Iniciou-se então um trabalho com 20 a 30 menores que permaneciam desocupadas nas ruas, agrupando-os em uma sede provisória instalada nas dependências da Câmara Municipal. A esse local foi dado o nome de CLUBINHO. O Clubinho era ligado ao Departamento de Educação e à Divisão de Promoção Humana deste Departamento.

No começo esses menores recebiam orientação quanto a:

- higiene pessoal e vestuário;
- alimentação;
- conservação de logradouros públicos e particulares;
- convívio em grupo;
- Educação Moral e Cívica;
- escolaridade;
- valorização do trabalho;
- saúde, conduta, vícios.

Esse trabalho com as crianças despertou a atenção da administração da Prefeitura (que era uma administração nomeada pelo governo militar), e então pensou-se efetivamente em aproveitar esses meninos como força de trabalho, pagando-lhes uma remuneração.

Iniciou-se o trabalho de aproveitamento dos menores com dois Projetos: o Projeto de Varredores da cidade (Garis) e o Projeto de Mensageiros.

A remuneração dispendida com essas crianças não <sup>o</sup>verava o orçamento da Prefeitura, segundo pessoas que estavam ligados ao trabalho, pois os gastos com esses meninos não era alto, já que eles eram funcionários dessa instituição. E, por outro lado, pensava-se mesmo em extinguir o problema do "menor nas ruas" de São José dos Campos, tentando prevenir assim a marginalidade adulta.

A idéia foi bem aceita também pela comunidade local, pois ao invés de abrir um reformatório de menores, ou uma creche (que era uma das hipóteses em que se cogitava), a criança filiava-se ao Clubinho, recebia orientação assistencial e trabalhava meio período.

Em relação a questão escolar, as crianças eram obrigadas a se inscreverem em escolas próximas às suas residências, e a administração do Clubinho mantinha contatos permanentes com a escola onde a criança estava inscrita.

Em 1975 o Clubinho passou a chamar Programa de Atendimento a Menores e ligou-se ao Departamento de Saúde e à Divisão de Promoção Humana.

O objetivo ia se tornando mais nítido em relação à orientação das crianças para o trabalho.

O Programa contava nesta época com 120 menores, na faixa etária de 12 a 17 anos, e os trabalhos que os menores de 14 anos realizavam eram: engraxates, no setor de ocupação(\*), varredores de rua, mensageiros

---

(\*)O setor de ocupação era uma área que existia dentro do Programa que visava propiciar um atendimento a menores (de 9 a 14 anos) através dos "trabalhos de ocupação" nas indústrias. Assim sendo, as indústrias enviavam determinados serviços para que os menores do Programa os realizassem dentro da própria instituição, e estes eram pagos para a realização dessas tarefas.

e serviço de limpeza.

Depois dos 14 anos as crianças passavam a frequentar cursos profissionalizantes de: pedreiro, encanador, soldador, eletricista, paisagismo, ajustador, datilografia (conforme a aptidão da criança) e elas faziam estágios relativos a esses cursos ou em oficinas montadas na própria instituição, ou nos Departamentos da Prefeitura em que iriam trabalhar.

Ao atingirem a maioridade eles se desvinculavam do Programa, passando para o quadro de funcionários adultos da Prefeitura, ou então eram encaminhados para outras fontes de emprego.

As crianças continuavam a estudar no período noturno perto de suas residências: no entanto, o índice de evasão escolar era alto e começava a preocupar os responsáveis da instituição.

Em 1976 o Programa de Atendimento a Menores já contava com 350 crianças, divididas entre as mesmas ocupações do ano anterior. Nesta época, as crianças trabalhavam 8 horas e continuavam a estudar à noite.

Em 1977, aumentou o número de crianças para 480, e a ênfase ainda foi dada aos cursos profissionalizantes e também aos estágios que os menores faziam durante esses cursos.

Porém, durante este ano de 1977, a Secretaria da Educação começou a assumir o problema da evasão escolar dessas crianças, e implantou algumas séries dentro da própria instituição do Programa de Menores. Por razões econômicas remanejaram-se professores de uma escola da Prefeitura (que se localizava mais próximo ao Programa de Menores) para assumirem essas séries.

Sendo assim, burocraticamente a escola passou a se chamar Escola Primária da Promoção Social que, na verdade, era uma extensão de outra Escola da Prefeitura (Otacílio Madureira de Moura).

Como a experiência foi válida, no ano de 1978 foram introduzidas da 1ª a 5ª série, e no ano seguinte (1979) a 6ª e a 7ª.

Em 1978, o número de crianças já passava de 520, e todos estudavam.

Também neste ano de 78, prestigiou-se dentro do Programa o Setor de Ocupação. Ou seja, se antes os menores tinham vínculos empregatícios com a empresa em que trabalhavam, mas realizavam esse serviço dentro do próprio Programa, neste ano estendeu-se esse vínculo com mais empresas. Porém os menores (maiores de 14 anos) deslocavam-se até à indústria, prestando serviços como varredores ou iniciando um estágio para o curso profissionalizante.

Nesta época as crianças trabalhavam 6 horas e estudavam à noite.

O programa contava em 1979 com 600 menores em rotatividade, isto é, cada empresa que assumia o compromisso de trabalhar com um menor abria um espaço no Programa para que mais um menor entrasse.

Este trabalho de menores (maiores de 14 anos) trabalhando nas firmas foi muito bem aceito no seu todo, pois como o número de menores vinha aumentando ano a ano, o quadro de funcionários da Prefeitura já se tornava totalmente preenchido, e como uma das maiores fontes empregatícias de São José se concentra nas indústrias, o processo do encaminhamento desses menores para que nelas trabalhassem se deu de uma forma quase que natural.

Também um outro dado significativo era que os menores ao completarem 18 anos eram desligados do Projeto. Assim, o fato de eles já estarem sendo encaminhados na indústria garantia-lhes certa estabilidade de emprego por ocasião da saída deles do Programa.

A carga horária de trabalho foi reduzida de 6 para 4 horas. Sendo assim, as crianças passaram a trabalhar 4 horas e estudar as outras 4 horas.

Em 1980 houve uma ascensão da Instituição em termos hierárquicos, de Programa de Atendimento aos Menores, que era ligado à Divisão da Promoção Social, passou para Centro de Orientação Sócio-Educativa do Menor Trabalhador (COSEMT), subordinado diretamente ao Departamento de Promoção Humana, legalizado oficialmente pelo Decreto-lei nº 3.363/80 (vide anexo 1).

Houve também uma mudança de local da instituição. Do centro da cidade, onde até então se encontrava, passou para um prédio maior da Prefeitura, localizado em um dos melhores bairros residenciais da cidade.

Neste ano de 1980, o COSEMT chegou a assistir mais de 900 menores.

A Escola também passou por algumas mudanças, possuindo certa "autonomia" própria como Diretoria e Secretaria. O nome da Escola também mudou. De Escola Primária da Promoção Social passou para Escola Municipal de 1º Grau José Simão.

Nesta época as crianças das 1ªs às 4ªs séries estudavam no período da manhã e trabalhavam à tarde, e as das 5ªs às 7ªs estudavam à tarde e trabalhavam de manhã. Os cursos que as crianças faziam (ou estágios dentro do próprio COSEMT, orientados por um monitor especializado numa determinada área profissional) eram incluídos dentro do currículo como curso profissionalizante.

Porém, mesmo com as novas mudanças estruturais da escola, continuava havendo o problema da evasão escolar e da defasagem idade X série, já que muitos menores (em idade avançada) estavam ainda frequentando as primeiras séries.

No entanto, nesta época (fim de 82, começo de 83), o COSEMT passou a não ser mais a prioridade política da gestão que estava saindo. De 900 menores em 80, houve uma redução para 450 em 82.

No final de 1982, início de 1983, uma nova administração assumiu a prefeitura (vence o PMDB). O vice-prefeito, por ter uma formação na área social (assistente social), tinha como objetivo priorizar e dinamizar os menores e o COSEMT.

Novamente o COSEMT foi elevado na escala burocrático-administrativa da Prefeitura e respondia à Assessoria para o Desenvolvimento Social, órgão ligado diretamente ao Prefeito e Vice-Prefeito.

No entanto, o ideal do Vice-Prefeito era elevar o COSEMT à Fundação, tornando-o independente, o que aconteceu em final de 1987.

Já em início de 83, utilizou-se muito a imprensa para divulgar o COSEMT. Uma comissão da Unicef esteve no Brasil, visitando alguns organismos que fazem trabalhos em prol dos "menores abandonados", e conheceu o COSEMT (Vide anexos 2, 3 e 4). Porém, esta visita não trouxe nenhuma ajuda financeira, mas trouxe créditos políticos à administração que assumiu o poder da cidade.

Também, panfletos de esclarecimentos à população a respeito do COSEMT foram distribuídos. Intensificaram-se muito os contatos com empresas para possíveis contratações feitas entre estas e os menores. Fizeram-se convênios com entidades do tipo SENAI, SENAC, SESI e SESC, com o intuito de oferecer cursos profissionalizantes aos menores. Reativaram-se convênios de ajuda financeira com órgãos da Secretaria de Estado da Promoção Social, do tipo FEBEM e FUNABEM. Novamente continuou-se a adotar a jornada de 4 horas diárias de trabalho, que no final do último governo não vinham sendo cumpridas.

Com relação à educação houve uma drástica e total reforma.

## 2.2 - A Escola: Aspectos Estruturais e Metodológicos

A Secretária da Educação se empenhou em reformular toda a estrutura escolar do COSEMT. Formou-se então um grupo de trabalho no Departamento da Educação, que tinha como objetivo estudar e propor uma nova metodologia de ensino para o Menor Trabalhador.

Tentava-se com isso sanar definitivamente o problema da evasão escolar e da defasagem idade (do aluno) X série (em que estava cursando).

Inspirando-se numa proposta de trabalho colocada em prática numa escola de Brasília, que possuía características análogas a esta instituição de São José dos Campos, a equipe de trabalho propôs a implantação de um Projeto Escolar dentro do COSEMT.

Este Projeto recebeu o nome de Projeto ATEMT (Atendimento Educacional ao Menor Trabalhador). Ele não foi registrado oficialmente, contudo se ele desse certo esperava-se que a sua legalização ocorresse ao término de dois anos, que era o prazo concedido pela Delegacia de Ensino.

A implantação do Projeto também não saiu nos jornais do município (exceto em um Boletim Interno da Prefeitura, Anexo 5), porém foi dada uma ênfase especial a ele no Programa de 84, documento este elaborado pelo Departamento de Desenvolvimento Social (Anexo 6).

Foi a partir dessa iniciativa da Secretaria da Educação que começou-se a pensar na introdução "definitiva" de uma escola de 1º Grau dentro do COSEMT.

A estrutura dessa instituição (COSEMT) ficou dividida então

entre: uma administração que cuidava do trabalho das crianças, ligada à Assessoria para o Desenvolvimento Social (respondiam a este departamento as assistentes sociais, psicólogas, gerente administrativa etc), e uma administração que cuidava da escola que estava ligada diretamente ao Departamento da Educação do Município de São José dos Campos (respondiam a este departamento a diretora, a orientadora pedagógica, orientadora educacional etc).

Algumas iniciativas do Departamento de Educação indicavam que a prioridade do COSEMT para o primeiro semestre de 84 era a escola, como por exemplo:

- a contratação de novos professores (realizada através de um concurso);

- o estágio especializado feito pela Coordenadora do Projeto na escola de Brasília (para que esta se inteirasse melhor do método);

- as constantes reuniões da direção do grupo que iria realizar o Projeto com a direção do Departamento da Educação;

- as reuniões que antecederam a realização do trabalho, conduzidas pela própria Secretária da Educação com toda a equipe do Projeto.

Se por um lado essas medidas indicavam a viabilização do Projeto ATEMT, por outro lado foram-se evidenciando, nos encontros iniciais da equipe, certos obstáculos para a execução do trabalho na prática. Ou seja, embora todos do grupo soubessem que a metodologia a ser adotada baseava-se numa pesquisa de uma escola de Brasília, não havia (e nem foi possível conseguir) informações claras e precisas a respeito desse "método". Os professores tiveram somente algumas orientações gerais da parte estrutural do método. Porém, não sabiam ao certo como proceder em relação às aplicações ou adaptações do conteúdo curricular a ser passado em sala de aula. E mais ainda,

não tinham idéia dos pressupostos e dos fundamentos do tal Projeto.

Isso dava margens ao levantamento de suspeitas e questionamentos do empenho e do compromisso da Secretaria da Educação com respeito à estruturação desse trabalho.

Contudo, sabia-se previamente que o Departamento da Educação havia assumido o compromisso de auxiliar financeiramente a execução do projeto, e isto trazia certa segurança ao grupo que o realizaria. Sendo assim, acreditando na possibilidade da realização do trabalho, a equipe pedagógica começou a assumir a responsabilidade em desenvolvê-lo.

Apesar de escassas informações a respeito da idéia original do projeto de Brasília, o grupo procurou adaptar alguns procedimentos desse "método" para a realidade da escola do COSEMT.

Como funcionava esta escola da Brasília? (18)

A escola de Brasília, também chamada "Escola Aberta", foi instalada em 1981 pela Secretaria do Distrito Federal para atender aos alunos do 1º Grau que trabalhavam "fora de casa" e não dispunham de tempo para acompanhar o ensino formal. Sua filosofia era fazer com que a "escola se adaptasse ao aluno e não ele a ela"; por isto ela funcionava nos seguintes moldes:

- Antes de matricular-se, o aluno era submetido a uma série de entrevistas, cujo objetivo era descobrir aptidões, dificuldades e necessidades pessoais.

- Não existiam aulas fixas. Existia (em 82) 25 professores (todos com curso superior) à disposição dos alunos das 8 às 20 horas, ininterruptamente. Também não havia férias e a escola só não funcionava aos domingos.

---

(18) ESCOLA ABERTA: Brasília realiza uma utopia pedagógica. In: Revista Veja, n 738, 1982. (Ver anexo 7).

- O aluno podia escolher entre cursar uma, duas ou todas as quatro disciplinas básicas que compunham o núcleo do 1º grau: Matemática, Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. Não se impunha qualquer ritmo de estudo ao estudante, mas se ele quisesse, podia terminar o 1º Grau em 3 anos, contra os oito do ensino formal;

- Os alunos eram divididos em níveis, não em séries.

- As salas de aula eram chamadas "recantos" e as atividades opcionais "clubes". Estes clubes funcionavam como disciplinas profissionalizantes. Em 82, estes clubes compunham a confeitaria, artesanato, orquestra; 75% do dinheiro arrecadado nessas atividades ficavam com os alunos.

Como foram introduzidas essas idéias praticamente dentro do projeto ATEMT?

#### Aspectos Estruturais

O aluno passava por uma entrevista com a Orientadora Educacional para que:

a) Interação com a escola: O aluno soubesse das novas mudanças que a escola sofreu e ela (a Orientadora) colhesse os dados completos do aluno. O objetivo era fazer com que o aluno, sendo chamado individualmente para saber das novas mudanças da escola, passasse a interagir melhor com a escola e a fazer parte significativa neste processo de mudanças.

b) Livre escolha das disciplinas: O aluno escolhesse as matérias que comporiam a sua grade curricular (as que eram oferecidas), ou seja, fizesse um Plano de Estudo junto com a Orientadora. Isso deixava a responsabilidade nas mãos do aluno no sentido de que a escolha de cursar as disciplinas tinha partido dele, e ele teria que se desempenhar o máximo para poder terminá-las. No entanto, ele era obrigado

a fazer todas as disciplinas oferecidas ao cabo de 8 anos.

c) Níveis escolares: A orientadora o encaminhasse para que os professores aplicassem um pré-teste para saber em qual nível a criança se enquadraria. Como o objetivo da escola era sanar o problema da idade X série, acreditava-se que a introdução dos níveis escolares iria auxiliar neste processo.

Cada nível correspondia a duas séries, assim distribuídas:

Nível I: 2ª e 3ª séries;

Nível II: 4ª e 5ª séries;

Nível III: 6ª e 7ª séries;

Nível IV: 8ª série.

Inicialmente, os professores elaboraram uma série de testes de todas as disciplinas, de todas as séries. Então, aplicavam esses testes nas crianças, para que se soubesse em que nível ela poderia ser enquadrada.

Exemplificando: Se uma criança que estava cursando a 2ª série no ano anterior, fazia o teste para matricular-se, eram-lhe aplicados testes com o conteúdo da 2ª e 3ª série. Se ela passasse (nos dois), ela era incluída no nível II, ou seja, ela não precisaria passar pela 3ª série, entraria direto na 4ª série. Se ela não passasse, ela era incluída no nível I (3ª série). A classe da alfabetização sofreu um processo diferente. Nesta classe, o conteúdo foi dividido em etapas: sílabas simples, sílabas complexas, sistematização. A idéia era que, se o aluno conseguisse vencer as três etapas (mesmo antes de terminar um ano normal), ele poderia passar para o Nível I.

O projeto passou nesta fase inicial por problemas práticos de execução. Foi difícil fazer com que o horário fosse conciliado com a disponibilidade dos professores e dos alunos. Então, limitou-se muito a

escolha das matérias pelos alunos e houve até um certo "direcionamento" por parte das orientadoras nessa escolha, isto para que se tornasse viável a rotina escolar.

Os professores trabalhavam 6 horas diárias, distribuídas das 8 às 14 e das 12 às 18 horas. Era um professor de cada matéria em cada período. Na hora do almoço, diariamente, eles se encontravam para discutirem a respeito da elaboração das aulas, e também para almoçarem com os alunos.

Financeiramente, eles ganhavam um pouco mais que os demais professores da Rede Municipal.

### **Aspectos Metodológicos**

Os professores fizeram um plano de conteúdo mínimo que podiam dar dentro de cada nível. Este plano não tinha como finalidade minimizar o conteúdo, no entanto os professores (depois de um estudo aprofundado do programa do 1º Grau), perceberam que muitas vezes os conteúdos das disciplinas se tornavam repetitivos de ano para ano. Então, o objetivo era reorganizar o conteúdo a ser dado de forma que o aluno estudasse integralmente todo o programa para poder passar de nível.

Quando o aluno conseguia alcançar o conteúdo dado dentro de um nível, ele poderia passar para o outro, independente do tempo de duração que ele fizesse isto.

O ensino era individualizado. A idéia era fazer com que, mesmo que uma disciplina agregasse dez alunos (todos que optaram por ela), cada aluno, em especial, teria o seu ritmo próprio, ou seja, ficaria dentro do conteúdo daquele nível o tempo que ele quisesse, até que ele passasse para outro nível. Então, acontecia que, numa mesma classe, numa mesma disciplina, existiam crianças de duas séries diferentes, de acordo com as diferentes possibilidades, diferentes interesses, e diferen

tes ritmos de trabalho de cada aluno.

O fato de o ensino ser individualizado distinguia este trabalho de um curso supletivo normal. Não havia uma preocupação muito grande (nesta primeira fase) em ter de passar o conteúdo programático, em vencer o conteúdo específico de uma determinada série. Todos da equipe pedagógica estavam percebendo que, sob o ponto de vista da real incorporação desse conteúdo pela criança, outros elementos entravam em questão, como conhecer o aluno, por exemplo.

Assim sendo, a preocupação não se concentrava somente na reprodução do currículo das escolas normais. O conteúdo era passado de uma forma mais lenta, sem atropelos, e o professor ia procurando formas de passá-lo para cada aluno, individualmente.

Os professores utilizavam livro didático, mas também outros textos, ou então criavam os seus próprios para que fossem inteligíveis aos alunos. As aulas eram preparadas diariamente.

Apesar de eu estar começando a conhecer a instituição neste período histórico e de estar tendo meus primeiros contatos com o grupo do Projeto, sentia uma afinidade ideológica entre aquilo que pretendia fazer e o que a escola se propunha a realizar.

Foi neste contexto que realizei o trabalho prático como bibliotecária preocupada com a educação.

## CAPÍTULO 3

### OPROJETO : A HORA DO CONTO

O Projeto ATEMT (Atendimento Educacional ao Menor Trabalhador) teve início em abril de 1984. O fato de a escola estar iniciando ao nível de Projeto permitia uma flexibilidade maior para discutir e implementar novas idéias. Vivia-se um momento de "abertura" para muitos aspectos da educação. E foi justamente devido a esta "abertura" que a Hora do Conto foi introduzida na grade curricular da escola.

#### **O que foi a Hora do Conto?**

Foi um espaço onde se pôde desenvolver um trabalho de leitura com alguns adolescentes; foi um momento onde se propiciou o encontro entre leitores e autores. Em última instância foi a "biblioteca" deste novo contexto escolar.

A Hora do Conto foi o meu projeto de trabalho.

As atividades realizadas no cotidiano eram registradas diariamente. Nisso consistia a matéria-prima do meu projeto de pesquisa. Dessa matéria-prima foram retiradas situações específicas consideradas mais relevantes, para esta análise em torno da leitura.

#### 3.1 - Situação da Hora do Conto no Projeto ATEMT

O período de duração da Hora do Conto deu-se de abril de 1984 a meados de outubro deste mesmo ano. Portanto, 7 meses de trabalho, interrompidos por 1 mês de férias escolares.

O trabalho consistia numa atividade com alguns alunos do Projeto ATEMT. É oportuno esclarecer aqui que o fato de a Hora do Conto ter

sido encaixada no currículo não dava a ela um caráter de disciplina, mas sim de atividade escolar. (\*)

Embora houvesse todo um procedimento metodológico a ser desenvolvido, não havia nenhum "estatuto formal" no que diz respeito à frequência dos alunos, avaliações e notas. Porém, assim como os demais professores, eu também possuía um controle de frequência diária dos alunos. Contudo, as avaliações foram realizadas de uma maneira diferente dos demais docentes do Projeto.

Esse "espaço" concedido à Hora do Conto, isto é, o fato de ter sido encaixada dentro da grade curricular, como se fosse uma "disciplina", já mostrava indícios de diferenças profundas entre os procedimentos a serem aí desenvolvidos dos que usualmente se empregam nas demais bibliotecas escolares.

Geralmente, o que ocorre numa biblioteca escolar é que o horário de atendimento aos alunos se restringe aos intervalos, início e final das aulas. Isto acarreta uma torrente de "empréstimos aleatórios", feitos indiscriminadamente, o que impossibilita realizar um trabalho mais aprofundado e individualizado com o leitor ao nível de leitura. Um trabalho assim se limita praticamente ao recebimento e empréstimo de livros.

Outro fato significativo é que, apesar de existir um decreto-lei (7709-77), que prevê um bibliotecário para cada unidade escolar com mais de vinte classes, o cumprimento desta lei não está sendo feita, e quem normalmente realiza este tipo de trabalho são professores readaptados, ou auxiliares da secretaria da escola.

O contexto escolar em que a Hora do Conto foi implanta-

---

(\*)Disciplina está relacionada à obrigatoriedade escolar, cobrança de notas e aprovação; a atividade tem um caráter extra-curricular. Para este assunto ver :NAGLE, JORGE - A reforma e o ensino. S. Paulo, EDART, 1976. p. 50-51.

da já propiciava novas perspectivas e desafios, contrapondo-se assim com os procedimentos descritos anteriormente.

Portanto, o projeto - A Hora do Conto, fazia parte intrínseca da estrutura do Projeto ATEMT. Era um projeto dentro de outro Projeto.

Porém, não havia nenhum compromisso rígido entre os dois projetos. Havia sim, uma independência total para a elaboração metodológica de cada um deles. As conseqüências destas metodologias é que refletiam em e refratavam toda a dinâmica referente a eles. Isto se evidenciou mais claramente durante o segundo semestre, quando mudanças significativas começaram a ocorrer dentro desses contextos, como veremos mais adiante.

Se por um lado existia a autonomia entre os dois Projetos - ATEMT e HORA DO CONTO - para trabalhar procedimentos metodológicos, por outro lado o comprometimento entre eles se dava na forma da organização.

### 3.2 - Organização da Hora do Conto

Vinculado à estrutura básica do Projeto ATEMT, como discutido no Capítulo 2, a Hora do Conto foi organizada da seguinte forma:

a) Interação com a escola: Quando o aluno se inteirava das novas mudanças da escola, ele já recebia algumas orientações gerais a respeito da Hora do Conto. Estas se restringiam ao nível de informar ao aluno da introdução desta nova atividade no currículo. Porém, não foi realizado um trabalho mais aprofundado nesta fase a respeito das finalidades deste trabalho.

b) Livre escolha das disciplinas: Como o aluno possuía, dentro dessa nova proposta educacional, a liberdade na escolha da sua grade curricular, e devido ao fato de eles não conhecerem a Hora do Conto,

tornou-se necessário a "apresentação" desta nova atividade, na expectativa de que os alunos se inscrevessem.

Este momento se tornava extremamente importante, pois até o ano que havia passado, a biblioteca da escola era utilizada como local de castigo para os alunos. O valor que eles davam aos livros e a leitura até então associava-se obviamente a alguma forma de punição.

Como poderia apresentar a Hora do Conto aos alunos, com esses acontecimentos que tinham a respeito de livros e a leitura?

Tomei a decisão de não utilizar nenhum texto escrito nesta exposição, e pelo fato de ainda desconhecer a literatura infantil existente, apresentei-lhes um conto redigido por mim.

Esse era o momento de, através da palavra falada, despertar nos alunos o interesse de não somente reconhecer um código escrito (eles sabiam ler!) mas de conhecer e interagir com a palavra escrita e com os outros.

"A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". (19)

Após alguns dias de ansiedade pela espera de inscritos na Hora do Conto, as inscrições foram tantas, que foi preciso fazer uma opção por trabalhar com determinados níveis excluindo-se os demais.

c) Níveis Escolares: Como já foi colocado, a introdução dos níveis escolares se deu devido à defasagem idade-série.

---

(19) BAKHTIN, Mikhail - Ibid. p. 113.

O trabalho foi realizado com um total de 47 alunos, distribuídos em quatro turmas. Duas delas estavam inscritas no Nível III (5ª e 6ª série) e duas no Nível IV (7ª à 8ª).

Nesses níveis, era a seguinte a variação da faixa etária dos alunos:

Nível III - 9 a 13-14 anos.

Nível IV - 14 a 17-18 anos.

### 3.3 - Funcionamento da Hora do Conto

Destaco agora os elementos que constituíram o funcionamento da Hora do Conto:

a) Condições Físicas e Materiais : Como foi referenciado anteriormente, a Secretaria da Educação comprometeu-se inteiramente a conseguir os meios para a concretização do trabalho. Contudo, logo no início da execução do projeto, alegando que o material bibliográfico ficaria oneroso demais, a direção da Secretaria esquivou-se desse compromisso assumido. Não havia tempo de recorrer a nenhum órgão financiador.

Os recursos para a realização deste empreendimento foram obtidos quase que exclusivamente através da Biblioteca Municipal da cidade. Além de uma doação entre livros e revistas (vide anexo 8), a bibliotecária, Ana Elizabeth Godinho, forneceu-me todo o respaldo do material bibliográfico para a sustentação do trabalho. Alguns livros foram doados também por professores que faziam parte do Projeto. As Relações Sociais de Produção, assim como as Condições do Trabalho, começavam a se evidenciar.

b) Rotina Diária : O tempo dispendido com cada turma na atividade Hora do Conto era de 2 horas/aula, e somente este aspecto era cons

tante no trabalho.

Não havia nenhuma rigidez dentro dos momentos vivenciados nes se intervalo de tempo. Contudo, havia um eixo norteador para a organização da rotina diária. Ou seja, em termos de planejamento " a aula" era dividida em três momentos:

#### Momento do Lúdico:

Principalmente no primeiro mês de trabalho, para os alunos do Nível III, as aulas iniciavam-se com uma brincadeira. Além do fato de nunca terem tempo pra brincar, foi-se percebendo que através do jogo , do lúdico, os alunos se expunham melhor, isto é, falavam de si (seus empregos, suas famílias etc) e também se mostravam como eram (mais quietos , mais agressivos etc).

Para os alunos do nível IV, foram utilizados, nesse momento , músicas gravadas, visitas a alguma exposição, conversas em grupo etc. O objetivo também era de conhecê-los melhor.

Este objetivo se tornava extremamente significativo, a medi da que as características, interesses ou necessidades expressas pelos alunos, e por mim apreendidos, eram fundamentais para a elaboração das aulas.

Portanto, as técnicas de interação utilizadas para esse momen to não eram aleatórias, mas sim escolhidas anteriormente à aula a ser da da. O tempo de duração para esse primeiro momento escilava entre 30 mi nutos a 1 hora.

#### Momento da Leitura:

Esse era o momento planejado para que se desse o encontro en tre leitores e autores. Era o instante em que:

- Eu escolhia um texto (anteriormente à aula) e o lia para o grupo todo, ou os alunos mesmo o liam. O critério para a escolha desse texto era que fosse curto para que eles pudessem ter a idéia de uma leitura contínua.

Dependendo do assunto do texto que era escolhido, nós o discutíamos em sala (se fosse um assunto do interesse de todos). Outras vezes, o texto dava margens a uma pesquisa mais aprofundada, e isto abria um espaço para novos interlocutores. Em outros momentos ainda, nós somente o sentíamos, no sentido da leitura descompromissada, ou da "leitura fruição". (20)

- Eu levava um (ou mais) texto(s) escrito(s) a cada aluno, individualmente, para que eles lessem sozinhos em sala de aula. Os critérios de escolha para esses textos eram inúmeros, pois aqui dependia de se conhecer os alunos, e saber (ou descobrir!) quais os seus interesses pessoais).

Para esse momento, foi preciso pesquisar e conhecer não só a literatura infantil existente, mas também outras formas de textos escritos (jornais, gibis, fotonovelas etc).

O percurso até a Biblioteca Municipal da cidade fez parte da rotina semanal nesta época. E esta Biblioteca, assim como a Bibliotecária, tornaram-se companheiras aliadas da Hora do Conto.

O tempo de duração para esse momento da leitura era em média de 30 minutos.

. Momento do Empréstimo:

Era o momento em que os alunos faziam uma leitura mais "solta", mais "livre". Eles tinham a opção de irem até a estante do acervo

---

(20)GERALDI, João Wandereli - Prática da leitura de textos na escola.

In. Leitura : Teoria e Prática:ano(3),nº 3, 1984, pg. 25.

da "sala de aula" e escolheram algum material para ler. Alguns liam em classe, a maioria emprestava para levar para casa.

Não havia nenhum cronômetro marcando esses instantes. Havia toda uma flexibilidade no trabalho, que permitia:

- a inversão desses momentos;
- ou, a supressão de um deles, se em alguma aula isto fosse conveniente;
- ou mesmo outro tipo de encaminhamento para o dia (dentro ou não desta rotina). Isso podia ser sugerido pelo grupo ou proposto por mim se, através da observação, achasse que fosse necessário.

Foram desses momentos de trabalho ocorridos na prática, da análise feita posteriormente de como se deu o meu ingresso no Projeto ATEMT e da minha função na Hora do Conto (qual era essa função?) que foi possível demarcar qual seria o objeto de estudo deste trabalho.

Destaco três aspectos que serão analisados:

- Pedagógico;
- Leitura;
- Biblioteca.

#### **Por que eles se tornaram os mais significativos?**

Houve um espaço que viabilizou o trabalho, como me referi anteriormente, e este espaço ocupado por mim já trazia no seu bojo uma conveniência de cargo e função não definidos. Isto é, não era uma professora que ali estava, nem tão pouco uma bibliotecária. No entanto, praticamente essas duas funções se superpunham e se mesclavam.

Cada situação ocorrida em sala de aula permite-nos entrever um aspecto pedagógico, da leitura e da biblioteca. Praticamente, o trabalho se deslocava nos limiares dessas áreas. Mostrando a articulação

desses aspectos é que se tentará, no próximo capítulo, proceder a análise.

Como ocorreram mudanças significativas do 1º para o 2º semestre, irei destacá-las separadamente.

## CAPÍTULO 4

### A BIBLIOTECÁRIA E A EDUCAÇÃO: OS DELINEAMENTOS DO TRABALHO COM A LEITURA

#### 4.1 - Relação dos Alunos com a Escola e Relação dos Alunos com a Leitura: uma Tentativa de Análise

Emergia nessa instituição (COSEMT), mais claramente do que nas demais instituições de ensino, o caráter que a escola possui de reprodutora e divulgadora de uma determinada concepção do mundo.

"A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes". (21)

Como foi referenciado anteriormente, até o ano da implantação do Projeto ATEMT, eram oferecidas para os alunos, além da escola de 1º Grau, matrículas a cursos profissionalizantes como acréscimo no currículo. Este era um dos fatores que indicavam que a escola queria mostrar a importância de fazer cursos que os "capacitassem" para o trabalho, disciplinas que tivessem um caráter de utilidade imediata.

"Nas escolas, a disciplina terá como finalidade fortificar, desenvolver o corpo, dispor para qualquer trabalho mecânico no futuro, dar uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme e hábitos rápidos. Enfim, os hábitos disciplinares funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis".(22)

---

(21)CURY, Carlos R. Jamil - Ibid. p.59.

(22)FOUCAULT, Michel - Apud - CARVALHO, Célia Pezzolo de - Ensino noturno: realidade e ilusão". p. 105.

Essa questão do caráter utilitário de uma disciplina foi-se tornando claro logo nas primeiras "aulas" da Hora do Conto, principalmente com os jovens do nível IV. Em muitos casos, estes adolescentes eram os "chefes da família" financeiramente, e eles acreditavam que os cursos profissionalizantes lhes davam a oportunidade de obter um salário melhor.

Devido a isso, na primeira aula havia poucos alunos em sala, pois achavam que não iriam "aprender" nada significativo e útil. Procurei-os então um a um dos que haviam se inscrito para saber o por que de eles não quererem entrar em aula.

Aluno A - Não gosto de ler!

Aluno B - O que eu vou fazer com livros? Comer? Pagar Contas?

Aluno C - Minha mãe não deixa eu ler. Preciso ajudá-la.

Convidei a todos para assistirem a uma aula; se não gostassem, poderiam não assistir mais. Não levei livro algum. Levei uma série de músicas gravadas. Minha pretensão era de somente conversar com eles a respeito da Hora do Conto e ouvir músicas. Contudo, quando viram o gravador, queriam "falar", "gravar", "ver como funcionava". Depois da empolgação inicial, sugeri que talvez pudéssemos ler alguma coisa e gravar, com o intuito de somente ouvirmos nossas vozes. Eles aceitaram, e gostaram da idéia.

Resolvi então ler uma revista, Placar (Publicação da Ed. Abril), que falava dos "rachas de carros". Eles ficaram muito entusiasmados com o assunto, pediram-me para desligar o gravador para que pudéssemos ler juntos.

Aluno A - Eu gostaria de emprestar essa revista, dona!

Aluno B - Trás uma para mim a semana que vem!

Aluno C - Eu gosto de motos.

Aluno D - Quero uma fotonovela!

E foi nesse instante que começamos a conversar sobre o que caracteriza uma disciplina para ela ser importante ou não...

Professor - Que tipo de disciplinas vocês acham importante?

Aluno A - Ah! Aula de matemática, curso de mecânico, de eletricista. Cursos que a gente "ganhe" mais dinheiro.

Professor - Você já fez estas disciplinas?

Aluno B - Ele não, mas eu "tirei diploma" de eletricista.

Professor - E isso o ajudou financeiramente?

Aluno B - Até agora não. Para falar a verdade, aprender a consertar coisas elétricas, eu só aprendi mesmo foi a consertar o chuveiro lá de casa. Assim mesmo, porque meu pai me ensinou. Do curso ... só mesmo o diploma.

Através desses momentos em sala de aula, um dos aspectos que se percebe é o caráter ambíguo e contraditório que a escola possui. O curso profissionalizante tornava-se realmente significativo para esses adolescentes a medida que o diploma os capacitava teoricamente para entrar no mercado de trabalho. Aí a escola cumpre uma das suas funções que é a de "oferecer uma mão-de-obra qualificada" ao processo produtivo.

Contudo, o caráter contraditório entre o saber e o fazer também tornava-se claro nesse momento, quando os próprios alunos percebiam que além do fato de terem feito o curso profissionalizante e não saberem colocar em prática o que haviam aprendido, também não estavam usufruindo financeiramente do curso que haviam feito.

A partir dessa aula, foi sendo trabalhada a questão do porque eles não gostarem de ler. O que se evidenciava era que a maioria só havia lido livros para as provas das aulas de Português, além do fato (já comentado) de eles associarem a leitura a alguma forma de punição.

Foram sendo levantados, juntamente com eles, assuntos que fossem de interesse geral do grupo para serem estudados e discutidos em sala. Estes foram os mais diversos possíveis, desde métodos de

contracepção até esportes. Este era o conteúdo pedagógico que os alunos desse nível inicialmente queriam estudar e aprender. Procurava então levar-lhes livros sobre esses assuntos, para serem discutidos em sala.

Em toda a realização do trabalho, foi necessário estar sempre atento para dois aspectos pedagógicos de suma importância, ou seja:

O que planejar para ser dado em sala,

Como planejar as aulas.

Isto se tornava relevante, pois fui percebendo que, por mais que se planeje, a própria dinâmica da interação vai levando a uma avaliação e transformação das aulas.

#### SITUAÇÃO 1: Início de Abril - alunos do nível III.

Um goroto (12 anos) não quis participar de uma brincadeira que eu havia levado para o grupo. Argumentou que estava com muito sono, pois não tinha dormido direito na noite anterior.

Deixei-o à vontade. Espontaneamente ele foi até a estante e começou a folhear uma revista, quando "descobriu" uma reportagem sobre um campo de nudismo. Chamou um amigo para ver e começaram as risadas e comentários entre os dois. Fui até perto deles para ver o que estava acontecendo, e eles se sentiram muito constrangidos. Pedi então a revista, e resolvi mostrar ao grupo todo. Lemos o artigo juntos, comentamos sobre os campos de nudismo. Eles todos (sem exceção) pediram-me livros sobre sexo. Levei-lhes na aula seguinte para o Momento do Lúdico, o livro O que está acontecendo comigo? (MAYLE, Peter - 1984), que trata deste assunto. A curiosidade dos alunos em aprender sobre o assunto era tanta, que eles não quiseram brincar mais nesse Momento, nesse dia, e pediram para que lêssemos sobre o livro.

Dessa aula, foram surgindo outros assuntos a serem discutidos.

Outros conteúdos. Novos diálogos e interlocutores. E os próprios alunos começaram a requisitar que a discussão desses assuntos fosse feita logo no início da aula.

As brincadeiras tomaram então um outro espaço. Só utilizava delas quando se evidenciava a sua necessidade, como por exemplo por cansaço dos alunos ou desmotivação. Dessa forma, as técnicas do trabalho não foram abandonadas, pois continuou existindo o Momento do Lúdico, o Momento da Leitura, assim como o Momento do Empréstimo; no entanto, o que ocorreu era que o Momento da Leitura, assim como o do Lúdico, passava a ter um novo estatuto que transformava a categoria da própria técnica. Transformando assim a aula, bem como o próprio professor.

Fui percebendo que os assuntos iam surgindo com o desenrolar das aulas. Fluindo naturalmente.

Se por um lado a Hora do Conto ia ocupando o seu lugar no dia-a-dia desses alunos, por outro lado, os alunos iam ocupando os seus espaços em mim.

Cada assunto que eles queriam discutir era uma novidade. Tanto para eles quanto para mim. Inúmeras vezes eu precisava estudar muito para me preparar.

"Fui percebendo cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão!)" (23)

E a tarefa de ensinar vira também obrigação! Obrigação

---

(23) SMOLKA, Ana Luíza Bustamante - A criança na fase inicial da escrita  
S. Paulo, Cortez, 1988. p.31.

de horários, de normas, de procedimentos, de passar conteúdos fechados sem interesse a quem se destina. Nesse sentido, a categoria do ensino passa a ser a de trocar idéias.

"Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar". (24)

Nas relações sociais da produção desse trabalho (assim como quando estava na indústria) o discurso autoritário também se tornava evidente, como mostrada na situação a seguir:

SITUAÇÃO 2: Início de Abril - alunos do nível III.

Um garoto (14 anos) entrou em sala fazendo um colar de missangas. Todos quiseram ver o que ele estava fazendo.

- Estou trabalhando, disse ele.
- Trabalho mais "besta"!, respondeu um outro. Trabalho de índio.

E começou a partir daí uma discussão entre os dois, que foi difícil apaziguar! Depois de algum tempo retomada a calma, continuamos nossa aula, mas o garoto do colar não quis mais participar, e retirou-se da sala. Na aula seguinte, resolvi levar ao grupo todo (já que o incidente tinha ocorrido com o grupo) um livro sobre os índios, colares, cocares, ocas etc.

O menino que havia achado o trabalho "besta" apoderou-se do livro (quando terminei) e leu-o durante toda a aula. Também, levei um livro somente sobre a confecção de colares, para o aluno que trabalhava com isso. Além de ele o ter lido durante toda a aula, pediu-me

---

(24)ORLANDI, Eni Pulcinelli - Ibid. p.77.

emprestado para levar para casa. Na outra semana, pediu-me outros livros sobre o assunto, e também comentou espontaneamente sobre a leitura que havia feito, para o grupo todo.

Muitas análises poderiam ser feitas dessa situação, no entanto opto por destacá-la aqui devido ao fato de a diretora ter me pedido alguns dias depois para eu "falar em sala" sobre o dia do índio. Expliquei-lhe que já havia comentado sobre isso alguns dias atrás e comentei-lhe o ocorrido. Ela então, falando de uma forma enérgica e autoritária para comigo, quase que me obrigou a ter de dar uma aula sobre o índio, no "Dia do Índio".

Por que esse conteúdo programático tão fechado? Penso que os alunos haviam aprendido muito mais sobre o índio naquela situação que falamos sobre seu trabalho, seu artesanato, do que se simplesmente "jogasse" uma matéria sem fundamento para eles. Perguntei-lhes, então, se eles queriam que continuássemos a estudar sobre o índio.

- Ah! Outra vez tia! Vamos ler sobre outro assunto hoje!

Tomei isso como um indicador para a constatação de que esse tema já havia se esgotado no momento.

Dessas relações iniciais do trabalho, é que foi possível começar a destacar e analisar a emergência dos aspectos pedagógicos nas situações de leitura, ocorridos dentro da biblioteca.

#### 4.2 - Leitura e Educação: Mediação e Implementação

Como foi destacado anteriormente, o fato de eu não ter uma função definida (nem professora, nem bibliotecária), na atividade Hora do Conto, propiciou a realização específica desse projeto. Contudo, se esse trabalho se desse exclusivamente dentro de uma sala de aula (por exemplo, nas aulas de Português), ou dentro de uma biblioteca (por exemplo, numa biblioteca pública), como ele seria? Obviamente as condições

seriam outras, porém o que articula e faz veicular idéias comuns entre os cargos de professor e de bibliotecário (e quantos outros mais!) é precisamente o trabalho e a preocupação em torno da leitura. Devido a isso mesmo, emergem das situações que agora aqui serão analisadas, aspectos das áreas.

### 19 A Importância da Interação Com os Alunos

Os alunos diziam o que sentiam, eles me auxiliavam a preparar a aula para eles (pois era este o meu propósito). Sendo cada aluno único em sua individualidade (embora vivendo socialmente), cada um tinha suas necessidades pessoais em relação à leitura. Permitir que ele peça o que quer ler, no caso das aulas que elaborei (nem que seja ao nível de primeiras intuições iniciais) é abrir um espaço para que ele seja ouvido e atendido no seu desejo (afinal de aprender!). Isto se tornava relevante a medida que os alunos sentiam que também eram produtores da aula, e não só receptores.

"Do ponto de vista do (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é contruir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito"... Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância"... (25), Isto se tornava evidente quando:

#### SITUAÇÃO 3: Meados de Maio - alunos do nível III

Levei um livro para uma garota de 10 anos. Tim Tim: O Templo do Sol (Hergê). Ao cabo de 5 minutos de leitura, ela disse:

Ela - Tia, posso tomar água?

Professora - Por quê? Você está com sede?

---

(25) ORLANDI, Eni Pulcinelli - Ibid., p. 25.

- Ela - É, estou...
- Professora - Você não está gostando do livro?
- Ela - "Tá chato"!
- Professora - Será que teria um outro, que você quer ver?  
Quer que eu procure um outro com você?
- Ela - Sabe o que é tia, é que meu cachorrinho morreu.  
Queria um livro sobre cachorros.

E então, sentamos e lemos juntas um livro sobre Mamíferos. Na metade do livro perguntei:

- Professora - Passou a vontade de beber água?
- Ela - Não estou com sede não, tia. Continua lendo.

## 2ª Observação e Registro em Sala de Aula

A sutileza e perspicácia de perguntar e anotar situações aparentemente corriqueiras ocorridas em sala, para uma posterior análise, é de uma importância fundamental para a realização do presente trabalho. Dentro da sala acontecem n coisas ao mesmo tempo que, num primeiro instante, podem parecer insignificantes. Contudo, se analisadas posteriormente tornam-se relevantes para a preparação das aulas seguintes.

Foi a partir do 1º mês de trabalho que comecei a recorrer ao uso do gravador em sala de aula, o que facilitou o processo de "escuta".

### SITUAÇÃO 4: Início de Junho - alunos do nível IV

Quase no final da aula, um aluno encontrou uma moeda e começou a "brincar" com ela entre as mãos e a carteira. O gravador estava perto dele, no entanto eu me encontrava distante e só podia ouvir o ba ruído da moeda, mas não o que ele dizia.

Ouvindo e analisando posteriormente a aula, percebi que

ele estava conversando com um outro aluno, a respeito da moeda:

Aluno A - Sem isto, a gente não faz nada! (penso que mostrava a moeda ao amigo)

Aluno B - Pois é, o salário foi tão baixo este mês!

Aluno A - Por que será que existe o dinheiro?

Aluno B - Sei não!

E logo mudaram de assunto.

Devido a esse comentário (aparentemente insignificante, e im perceptível se não houvesse o gravador), introduzi na aula seguinte uma discussão a respeito de como iniciou o dinheiro na sociedade.

### 3º O Papel do Adulto no Desenvolvimento do Trabalho

A busca nos textos escritos (posteriormente às aulas) fazia parte significativa e fundamental no processo da posterior interação dos alunos com o texto escrito. Porém, neste momento da minha procura (pes soal) entre a fala dos alunos e a busca ao texto escrito, quem estava aprendendo era eu.

Foi um dos momentos mais difíceis do trabalho, pois tinha de procurar nos livros (ou outras formas de materiais) aquilo que eu supu nha que iria ser significativo para os alunos. Não era possível prever o que um texto poderia provocar neles.

Neste processo de seleção e escolha do texto escrito, a figu ra da professora ou da bibliotecária assumia um caráter de extrema impor tância e responsabilidade perante todo o trabalho. A minha função neste momento era de articuladora e mediadora entre os TEMAS (falados pelos alunos em sala) e os TEXTOS (escritos pelos autores).

Tive de conhecer a literatura infantil e tentar encontrar nos textos um interlocutor para dialogar com os alunos em sala.

#### 4º Material Bibliográfico: Forma, Apresentação e Ilustração, como Indicadores

Acontecia também que as vezes o aluno dizia que queria ler alguma coisa sobre determinado assunto, mas ainda não apresentava condições de ler textos longos, sem figuras, o que exige uma concentração maior.

Então, mesmo que encontrasse o assunto dentro de um determinado texto, muitas vezes ele não se interessava mais, pois a forma como ele era apresentado (embora tivesse o conteúdo pedido) não era adequada àquele aluno (embora pudesse ser para um outro, ou mesmo para este mesmo aluno, mais para a frente). Tinha então, de buscar em outros textos o "assunto" que o aluno quisesse ler, porém adequando-o à forma do livro (grosso, fino, ilustrativo ou não) onde ele pudesse compreender. Logo nas primeiras aulas pude perceber isto:

#### SITUAÇÃO 5: Alunos no nível III

Uma aluna (12 anos), logo no início das aulas, ficou lendo a Margarida Friorenta (ALMEIDA, Fernanda Lopes - 1984), durante muito tempo. No entanto, o que ela "lia" (ou observava), eram os "anjos" dos sonhos da personagem Ana Maria. Depois de refletir um pouco ela disse:

- Ah dona! Eu queria ter um vestido desses! Não, não só o vestido, eu queria um vestido com estrelas!
- Como uma fada, comentei.
- Isso, eu queria ser uma fada que tem uma vara mágica, disse ela.
- E o que você iria fazer com a varinha? Perguntei.
- Ah! Eu iria me dar muitos vestidos com estrelas!

Resolvi levar-lhe o conto "Cinderela" de um livro (raro) (\*) entitulado "Histórias Maravilhosas", muito bem ilustrado em preto e branco. Imaginava que ela fosse gostar...

---

(\*)O livro não apresenta referência bibliográfica.

No entanto, apesar de ela ter "folheado" o livro, ela não o leu, pois achou:

- É muito pesado esse livro dona. É ruim de segurar!

Levei-lhe, então, na outra semana uma edição resumida de Pi nóquio(\*) onde o vestido da fada era todo estrelado, e aí ela leu ... e gostou.

### 5º A Leitura como Mediação

O papel do adulto (professora/bibliotecária), como mediador do trabalho, não se evidenciava somente por ocasião da seleção e esco lha dos textos escritos, mas esta intermediação se dava também quando eu fazia a apresentação do TEXTO (material de leitura) para os LEITORES-ALUNOS (primeiros anunciadores da temática a ser lida).

Propiciar esse momento de encontro da palavra do leitor com a palavra do autor era a tarefa do adulto que se tornava mediador. Esse era um momento de descoberta entre o autor e o leitor. Muitas vezes, eu saía da sala de aula, pois era como se fosse uma conversa a sós, que alguém precisava conversar com alguém, e eu me sentia meia intrusa nessa conversa, embora pudesse imaginar que conversa era essa.

"Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmi tindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer desta mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra

---

(\*)O livro não apresenta referência bibliográfica.

o objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação... De outro, a criação literária que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar a violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor". (26)

Por outro lado, às vezes eu me sentia um pouco tensa na apresentação desses dois personagens (autor x leitor). O meu papel era só de apresentá-los, como mediadora no diálogo.

Intrigava-me, observando a leitura dos alunos, como eles liam. Às vezes eles ficavam absortos. Às vezes procuravam outros colegas para ler. Outras vezes não liam.

Fui começando a perceber as múltiplas formas de leitura. As diversas interações existentes no momento de ler. Como se caracterizavam essas interações...

Fui começando a me dar conta das diversidades no processo da leitura e de como o instrumental simbólico criado pelos homens (os signos em geral) é social e intelectual ao mesmo tempo, e também ideológico; se ideológico, político, e se político, educacional.

O texto escrito se tornava assim um mediador nesse processo. Mas, por outro lado, eu me tornava uma mediadora. E o leitor também era um mediador. E era nessa mediação que se dava toda a construção do trabalho.

---

(26) ZILBERMANN, Regina - Sociedade e democratização da leitura. In:

Leitura : Teoria & Prática. ano(2):nº 1, 1983, p. 11.

E é nessa mediação que destaco a BIBLIOTECÁRIA TAMBÉM COMO EDUCADORA.

#### 6º A Leitura como Possibilidade de Trabalhar a Consciência Crítica

Aos poucos, foi-se evidenciando, no trabalho prático, as múltiplas funções que um texto escrito pode assumir, e como trabalhar estas funções com os alunos.

#### SITUAÇÃO 6: Final de Abril - Alunos do nível IV

Um aluno (17 anos) entrou na sala irado, e não quis conversar. Ele somente dizia:

- Eu vi, eu sei que tem isso numa revista!

Depois de algum tempo, perguntou-me sobre uma revista que estava na estante intitulada: Como Funciona (Publicação da Abril Cultural).

Procuramos juntos. Quando encontramos uma pequena coleção de cinco números, o aluno folheou até achar o que queria. Como Funciona um REVÔLVER!. Ficou muito tempo observando e lendo como este funcionava. Não quis conversar e me pediu que levasse outros livros sobre o assunto. Como ele estava muito irritado, imaginei que algo muito sério havia acontecido. Deixei os alunos em sala e pedi para que ele saísse comigo para conversarmos. Aí ele me contou muito irritado a sua história.

O menino era preto, e devo lembrar, menor. Trabalhava de varredor em um bairro rico da cidade, e quando estava passando perto da guarita do guarda, que se situava no centro deste bairro nobre, o guarda achar que ele queria "roubar" alguma coisa. Passou revista no seu corpo e apontou a arma para ele e para um amigo, que o acompanhava. Como o amigo, que era branco, começou a chorar, o guarda soltou-o, mas deixou o menino preto perto dele.

Seu amigo veio correndo até o COSEMT, para buscar ajuda com a Assistente Social. Nesse interim, o menino preto tentava explicar para o guarda onde ia, mas o guarda não queria ouvi-lo.

- Cala a boca seu neguinho sem vergonha! - repetia o garoto para mim, enfatizando o que o guarda havia dito a ele.

O garoto só foi liberado, depois que o prof. de Educação Física foi conversar com o guarda.

O menino procurou lojas de armas, para ver se conseguia comprar um revólver para matar o guarda. Como era muito caro, e ele era menor, resolveu fazer a arma. Foi por isso que procurou-me, para ver se aprendia com os livros a fabricar uma.

Resolvi levar-lhe um livro que dizia do problema do racismo. Levei (para discutirem em classe) artigos de jornais e revistas. Essas aulas se tornavam oportunas a medida que a maioria dos alunos era de cor negra. A partir delas, fui percebendo que eles se tornavam mais críticos quando liam.

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido". (27)

"A sala de aula ou qualquer outro lugar em que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que o conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do senso comum e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade". (28)

---

(27) GRAMSCI, Antonio - Concepção dialética... p.12 - Nota 1

(28) CURY, Carlos R. Jamil - Ibid. p. 115

## 7º A Leitura Como Prazer

Uma das preocupações que se evidenciou durante o trabalho era a questão das condições precárias de vida dos alunos. Em inúmeras situações, procurava-se "direcionar" a atenção deles para o fato de serem críticos diante da realidade.

Por outro lado, será que os alunos precisavam ser sempre críticos à leitura de um texto?

Será que eles não poderiam simplesmente sentir a poesia? Em que contexto o texto escrito precisa ser explicativo?

"Infelizmente, já não somos bons burgueses capazes de usufruir do prazer do texto. Infelizmente, ainda não somos suficientemente corajosos para enfrentar a perda do sujeito no gozo do texto". (29)

SITUAÇÃO 7: Início de Maio - Alunos do Nível III

Os menores haviam recebido o salário mensal neste dia e estavam muito agitados. Estava difícil para que houvesse uma interação maior do grupo.

Um menino foi até a estante e casualmente encontrou o livro O Menino Maluquinho (ZIRALDO - 1982). Pediu-me se podia sair da sala para ler. Deixei. De repente, ele abriu a porta e eufórico me pediu para que eu lesse o livro para o grupo. Vendo o entusiasmo dele, todos queriam que eu lesse. O interesse era geral.

Na medida que eu lia o livro, ia percebendo que os alunos se extravasavam com o texto. Eles riam, batiam palmas, batiam na carteira. O garoto que havia encontrado o texto comentava:

---

(29) FONTES, Joaquim Brasil - O impossível prazer do texto. In: Leitura : Teoria & Prática. ano(9), nº 6, jun., 1987. p.12

- Eu disse que o livro era gostoso, não disse, tia? Vou comprar esse livro para mim! E realmente o comprou.

## 8º A Escrita Assumindo Outras Formas

Foi-se percebendo, no decorrer do trabalho, que a escrita incorpora formas diferentes de pronunciamentos da linguagem. Neste sentido, a música, a pintura, ou qualquer outro tipo de forma de interação social, podem passar a contribuir como apoio pedagógico no processo da leitura ...

### SITUAÇÃO 8: Início de Junho - Alunos do nível IV

Um aluno sempre entrava na sala com um walk-man (aparelho de ouvir música com fone de ouvido). Apesar de ele ler todos os livros que eu indicava, eu estava sentindo que faltava "algo mais" para que eu o conhecesse melhor e realmente acertasse na escolha de livros para ele.

Pedi então, num desses dias, o aparelho emprestado e ele se surpreendeu:

- Por quê, dona?
- Ora, porque quero ouvir que músicas você gosta! Disse eu.
- Ah! tem muitas. Respondeu ele.

E relatou-me uma série delas.

Fiquei com o aparelho ouvindo durante toda a aula e descobri qual era a rádio que ele mais gostava. Chegando em casa, gravei todas as músicas, transcrevi todas as letras e apresentei-as a ele, em forma de livro, na aula seguinte.

Foi dessa forma que nossa interação se tornou muito mais profunda, e também foi a partir desse momento que o menino começou a me pedir indicações de livros espontaneamente sem que eu precisasse sugerir-lhe.

## 99 Mudança de Papéis: Leitor-Autor, Autor-Leitor

SITUAÇÃO 9: Meados de Maio - Grupo de alunos do Nível III

Certa vez, um aluno me disse que não gostava de ler. Era a terceira aula que assistia. Talvez para "brincar" comigo, disse que queria encontrar um livro que falasse. Eu disse-lhe que todos os livros falam...

Na aula seguinte, pedi para que eles falassem no gravador um conto. Cada aluno contava um pedaço de uma estória e passava para o outro continuar, do ponto onde o aluno anterior havia parado.

Na outra semana, levei-lhes o conto datilografado e com algumas páginas em branco para ilustrarem o texto. Inicialmente, eles ouviram o que falaram. Depois, distribuí os "livretos" e pedi para que cada um lesse um pedaço. Então ilustraram o texto e pediram-me para dar um nome ao conto; como surgiram vários nomes, resolvemos fazer uma eleição para que escolhessem um título. Também o conto foi lido de um grupo para outro grupo, com os autores presentes, no caso, os próprios alunos.

Foi interessante observar todo esse processo que se deu. Quando eles falaram no gravador o conto, e mesmo depois quando ouviram suas vozes, eles estavam totalmente descontraídos.

No entanto, quando leram o que haviam falado, eles ficaram muito "sérios". Todos, sem exceção, tomaram certa distância do texto escrito.

O falar e o ler apresentavam-se como dois momentos distintos, o que provocava também funções definidas. O que eles falavam era transformado no gravador, que era transformado quando virava texto, que também foi transformado quando liam novamente. E, nesses intervalos em vários instantes, transformavam o momento da leitura.

Era o eu (aluno) que estava assumindo a autoria de escrever o texto, e também era o eu que lia o texto escrito do outro (outro aluno). E no entanto todos do grupo assumiam a alternância de papéis de leitores e escritores.

Esses processos, provocavam mesmo um distanciamento do texto escrito no momento da leitura, que viabilizava uma maior objetivação, pois eles se "viam" no texto, ouviam sua própria voz, liam o que haviam falado.

Tornava-se evidente que o texto escrito passava a ser o mediador entre o escrever e o ler. Entre o autor e o leitor. Entre o individual e o social. Foi dessa forma que foi possível trabalhar a mediação do texto.

E o espaço onde foi organizado e viabilizado a mediação desses textos escritos foi exatamente na biblioteca.

#### 4.3 - A Leitura e os Aspectos Pedagógicos Transformando a Biblioteca

Como foi dito anteriormente, no início do trabalho tínhamos total ausência de material bibliográfico, e também não tínhamos um local fixo de trabalho. As aulas inicialmente se deram na Capela do COSEMT. Por tanto, havia uma precariedade total de recursos.

Conseguindo o material bibliográfico, e um local apropriado, os alunos foram solicitados a pensarem a ocupação e a organização, como também modos de viabilizar e tornar aquele espaço em um espaço de trabalho.

##### a) Ocupando e Organizando o Espaço

- Trouxeram cortina de casa e colocaram no vitró.

- Conseguiram (como?) uma estante de madeira para colocarmos os livros. Limpamos a estante.

- Conseguiram uma grande mesa (que era a do refeitório) e dois bancos grandes.

- Como alguns trabalhavam na oficina com pirógrafo, resolveram fazer uma placa de madeira (retangular), escrito "HORA DO CONTO", para ser fixada na porta da entrada, do lado de fora.

- Foi sugerida uma "caixa de sugestões" que ficasse sempre à vista, para futuros arranjos que poderíamos fazer na arrumação da sala.

- Traziam flores para a sala .... Sempre.

Os alunos sentiam que a sala era deles também.

Penso que esse procedimento tomado inicialmente foi importante pois em decorrência dele começou a se formar uma relação afetiva maior entre todos nós. A partir do instante que eu ia conhecendo mais esses alunos, e eles a mim, inevitavelmente uma relação amorosa começava a existir. Discussões de todos os gêneros surgiam em sala de aula:

- problema do pai que bebia,
- problema da mãe que batia,
- do salário baixo,
- da namorada,
- do vizinho etc.

Enfim, eram os alunos falando das suas condições de vida, dos seus desejos, das suas ambições, dos seus fracassos. Eram contextos que iam se evidenciando cada vez mais fortes, e o que se procurava fazer era trabalhar esses contextos através dos textos escritos.

Contudo, tínhamos uma quantidade razoável de material bibliográfico, divididos entre:

- livros,
- revistas,

- folhetos,
- jornais,
- fotonovelas,
- gibis,
- enciclopédias,
- dicionários.

Era importante também organizar esse material tecnicamente. Contudo, se fizesse isto sozinha, eu iria dar um trabalho pronto para aqueles alunos e receava isto, pois:

- O tempo que seria dispendido na organização do material bibliográfico iria ser muito grande, e com certeza este fator minimizaria o trabalho pedagógico.

- Comecei a duvidar nesse primeiro instante da realização do trabalho, se os critérios rigorosos de normas e técnicas (geralmente utilizados na organização do acervo das demais bibliotecas) seriam realmente indispensáveis para aquele contexto específico. Já havia passado por uma experiência semelhante por ocasião do insucesso da inauguração da biblioteca de um bairro de periferia(\*) e isto me fazia novamente levantar a hipótese da importância ou não da "perfeita organização" de uma biblioteca nesses contextos.

Porém, o material bibliográfico da sala da Hora do Conto precisava ser organizado para que fosse possível o encaminhamento do trabalho. Optou-se então em organizar o material com os alunos. Era uma organização ainda que rudimentar (pois não tínhamos também dinheiro), no entanto isto permitiu a perfeita viabilização do trabalho ao nível das crianças.

Houve uma priorização para o trabalho pedagógico, porém, nesse pedagógico, foi-se trabalhando a organização técnica do

---

(\*) Já foi referenciado no Capítulo 1.

material.

### Organizando o Acervo

No próprio processo de organização do acervo, os alunos perguntavam se poderiam dividi-lo por tamanho para ficar mais "bonito", ou por assunto(\*)

Bibliotecária - O que vocês acham?

Aluno A - Por assunto!

Aluno B - Por tamanho!

Bibliotecária - Se fossemos agrupar por assunto, como faríamos?

Aluno A - A gente precisa conhecer o assunto, né?

Aluno B - Mas, conhecer todos os assuntos?

Aluno C - A gente tinha que ler tudo, todos os livros tia?

Bibliotecária - É, teríamos que saber qual o assunto que o autor se refere no livro. Para isto precisamos ler no mínimo a Introdução, o Índice, as "orelhas" do livro (enquanto eu falava, tentava mostrar com um livro nas mãos, como é feita a organização interna de um livro). Precisamos saber do que o livro "fala" e aí então podemos agrupá-los juntos, por assunto.

Aluno A - Ah não! Vai demorar muito tempo. Vamos dividir por tamanho!

Aluno B - É tia, por tamanho.

Grupo - Por tamanho.

E assim foi feito. Agrupamos os livros por tamanho.

Pedagogicamente, foi-se trabalhando e também descobrindo as diferentes formas de organização dos livros naquele espaço.

---

(\*)Normalmente, numa biblioteca os livros são agrupados por assunto.

Foram-se descobrindo novos critérios de arrumação, de viabilização e de relação com o material escrito.

No final do semestre, quando os alunos já conheciam os assuntos dos livros, resolveram fazer uma nova organização e elaboração do material, e então eles agruparam por assunto.

Quanto às revistas, jornais e folhetos, fotonovelas e gibis, queriam separá-las também pelo tamanho inicialmente. Sugerí-lhes que separem por títulos, para que ficassem agrupadas por números de exemplares. E assim foi feito.

A única enciclopédia (Delta Larousse) foi agrupada por ordem numérica crescente e os dicionários (um de Inglês e outro de Português) ficaram juntos. Estes tipos de documentos permaneceram assim organizados até o final do trabalho.

#### Organizando o Empréstimo

Inicialmente, quando os alunos começaram a emprestar os livros para levar para casa, perguntei-lhes como eles iriam fazer para não se esquecerem de devolver. Disseram:

Aluno A - Peço para minha mãe lembrar.

Aluno B - Amarro uma linha no dedo para não esquecer.

Aluno C - Eu deixo dentro da mochila.

Bibliotecária - Será que não existe um jeito de escrevermos no livro, sem estragá-lo, para que nós possamos lembrar de devolvê-lo.

Aluno A - Ah! Vamos escrever o dia que temos que devolver.

Cada aluno, então, com um lápis, começou a escrever, na última página, a data em que teria de devolver o livro. (\*)

---

(\*) Procedimento normal em qualquer biblioteca. Trabalho feito na Papeleta de Empréstimo.

Porém, inicialmente, muitos não devolviam os livros. Perdiam, esqueciam, emprestavam. Então, por sugestão dos próprios alunos, e por estar se tornando necessário, adotamos o uso de um caderno de empréstimo. O caderno foi dividido em quatro partes (eram 4 turmas). O nome de cada aluno era escrito em uma página, e logo abaixo do nome anotavam-se os dados referentes ao material bibliográfico que estava sendo emprestado. (\*)

A importância desse procedimento se tornava mais clara no final do primeiro semestre, quando houve um aumento significativo na requisição para os empréstimos, e então os próprios alunos, percebendo a necessidade começaram a anotar no caderno de empréstimo os livros que retiravam. Isso me poupou mais tempo para a sugestão e procura de livros aos demais alunos.

Ao cabo de três meses de trabalho, os próprios alunos foram sentindo que seria preciso preservar e conservar o material bibliográfico, pois sabiam que não tínhamos dinheiro para a reposição. Eles mesmos começaram a solicitar uns dos outros que tivessem mais cuidado com os livros.

Esse sentido de responsabilidade para com a conservação dos textos escritos foi-se evidenciando de uma tal forma que, quando um livro estava sem capa, ou rasurado, o aluno que queria emprestá-lo ele próprio colocava no caderno de empréstimo ou pedia-me para anotar essas rasuras.

Fui percebendo que os alunos iam participando cada vez mais na organização, no arranjo e conservação do material. No próprio trabalho pedagógico, eu passava a eles a técnica da organização do trabalho. Era o trabalho da bibliotecária que estava sendo feito não isoladamente, mas comunitariamente. Se eu assumisse esse trabalho de organização da sala sozinha, como poderia partilhar esse conhecimento técnico com os alunos?

---

(\*)Esse trabalho é feito nas Fichas de Empréstimo e Devolução.

Toda essa experiência, esses procedimentos, essa organização e funcionamento, levaram a uma necessidade de expansão da biblioteca no sentido de se conseguir mais material bibliográfico. Os próprios alunos procuravam uma forma de ampliação solicitando à direção da escola esse material. Isso fez com que a diretora viesse conversar comigo a respeito da impossibilidade de comprá-los. Mesmo assim, não havia como não ampliar esse trabalho da Hora do Conto.

#### b) Ampliando o Espaço

O fato de os alunos emprestarem os livros para lerem em suas casas começou a abrir novas perspectivas e direcionamento ao trabalho.

Inicialmente foi-se percebendo que eles comentavam entre si a respeito do livro que haviam lido em casa. Comecei então e pedir-lhes que contassem em sala de aula para que todos do grupo soubessem da história lida. No começo hesitaram. Porém, como o interesse por aquilo que liam era maior do que a timidez de falar em classe, e como eles realmente haviam lido (e eram conhecedores do assunto) criou um "clima propício" para a desinibição e espontaneidade dos comentários em aula acerca dos assuntos lidos.

Esse procedimento adotado, de ouvir e discutir em sala de aula os assuntos lidos pelos alunos em suas casas, começou a gerar algumas consequências.

Os alunos começaram a comentar a leitura a respeito dos livros lidos, não somente no MOMENTO da Hora do Conto, mas também fora da sala de aula, com alguns colegas que não estavam inscritos na atividade.

O interesse pelo assunto dos livros divulgados fez com que os alunos não-inscritos, solicitassem o seu empréstimo. Isso abria um ESPAÇO para que a Hora do Conto se tornasse uma Biblioteca.

Então, a Hora do Conto era o lugar e o Momento da Leitura, e a Biblioteca começava a se tornar o Espaço e o Tempo da Leitura.

Como esse trabalho (inicial e espontâneo) de divulgação verbal estava surtindo resultados positivos, isto é, os alunos não-inscritos queriam emprestar os livros, então pensou-se na possibilidade de encontrar outras formas de divulgação. Foi em meados de maio que começamos a pensar juntos numa forma de divulgação dos livros da Biblioteca - Hora do Conto - para toda a escola.

Decidimos escrever resumos ou então escrever algum comentário a respeito do assunto dos livros e afixar em forma de cartazes pelos corredores do COSEMT. Os alunos assumiam a "autoria" do resumo.

Este processo repercutiu sobremaneira em toda a dinâmica do trabalho. Além de os alunos divulgarem os livros lidos, eles também tomaram para si a responsabilidade por esta divulgação. No final do 1º semestre eles "competiam" entre si, para ver que resumo estava melhor.

Como era feita essa "competição"? Qual o critério que os alunos adotaram para saber qual estava "melhor"?

O critério que os alunos elegeram era através do empréstimo, que outros alunos não-inscritos na Hora do Conto faziam do livro que havia sido resumido.

#### SITUAÇÃO 10: Final de Junho - Crianças Nível III.

Aluno não-inscrito - Dona, eu queria emprestar o "livro do resumo do Pedro", que eu li lá fora.

Bibliotecária - Pedro, qual livro você resumiu?

Pedro - As aventuras de Tainá.

Bibliotecária - Tudo bem. Pode emprestar ...

Quando o aluno não-inscrito saiu da sala, Pedro comentou, muito contente ao amigo que estava sentado ao seu lado:

Pedro                               - Essa semana foi a minha vez! Um a zero para mim!

Às vezes, eles não tinham tempo de escrever o resumo em suas casas, então, eles gravavam os comentários da história que haviam lido e me pediam para que eu transcrevesse na forma escrita para os cartazes. Às vezes, os alunos liam 3 a 4 livros por semana. Às vezes, não liam livro algum...

Não havia nenhuma obrigatoriedade para ler. Não havia nenhum tipo de cobrança que cerceava o aluno se ele não quizesse ler.

Contudo, existiam fatores de avaliações - tanto dos alunos como do próprio trabalho - extremamente significativos, o que permitia fazer constantemente uma reciclagem dos procedimentos a serem tomados.

### c) Algumas Formas de Avaliação

#### Avaliação dos alunos

No início do trabalho, o fato de a Hora do Conto não possuir notas formais em cadernetas causava-me uma "certa preocupação" no sentido de "assegurar" que os alunos permaneceriam em sala. Porém, o próprio trabalho foi mostrando a importância e a vantagem de não ha-ver cobrança para a leitura.

Isso ficou mais claro no final do primeiro semestre, quando os alunos, por estarem estudando para as provas finais de avaliação das demais disciplinas, perguntaram-me se eu não iria aplicar-lhes também uma prova de avaliação.

- Uma prova?!(Olhei-os admirada!) O que eu iria perguntar a vocês? Disse eu,
- Não sei, responderam.

Resolvi então pedir para que cada aluno individualmente fizesse uma apreciação sobre o que haviam achado da Hora do Conto e me entregassem na outra aula. Na aula seguinte, uma aluna entregou-me uma carta sobre esse assunto, elaborada pelo grupo, que resumidamente dizia:

"Dona, nós achamos que a senhora não deve dar uma prova para nós. Será que diariamente nós não estamos lhe dando uma prova de que estamos aprendendo?"

Na verdade a avaliação desses alunos da Hora do Conto era feita diariamente e individualmente, procurando respeitar o desenvolvimento e o ritmo próprio de cada um deles.

Será que poderia aplicar-lhes outras formas de avaliação? Que critérios utilizar para saber o que os alunos estavam "aprendendo" no momento em que liam? Será que se pode padronizar critérios de avaliação quando se trabalha esta relação autor-leitor?

Penso que uma biblioteca assim ganha força em relação às aulas que normalmente acontecem hoje na disciplina de Língua Portuguesa em que se "estimula a leitura".

Aqui emerge a questão do formalismo da escola com relação à atitude e ao posicionamento que se tem perante a leitura. Ler o que? Para que? Quando? O que acontece com a leitura na escola, nas aulas de Língua Portuguesa?

Indica-se um único e determinado livro para toda a classe. Cobra-se, através das fichas de Português, a obrigatoriedade da leitura. Determinam-se prazos para ler. Em última instância, na Hora do Conto foram trabalhadas todas essas questões em sala, porém de uma maneira

completamente diferente.

"Sou assim, contrária à indicação de um determinado e único li  
vro para toda uma classe, por melhor que seja tal livro. Esta imposição  
do livro único muitas vezes se exerce de boa fé, em nome de valores tão  
respeitáveis como bom gosto, valor estético, mérito pedagógico. E a ela  
se seguem outras: praz o de leitura e execução de tarefas e atividades pos  
teriores à leitura e teoricamente pretestadas por ela". (31)

#### Avaliação do trabalho

Como foi dito há pouco, devido à divulgação do trabalho, houve  
um aumento considerável do número de empréstimos feitos por alunos não-  
inscritos na Hora do Conto.

Porém, esses empréstimos eram feitos aleatoriamente, isto é,  
não se tinha realizado (e nem foi possível naquele instante) nenhum  
trabalho pedagógico com aqueles alunos que queriam emprestar os livros.  
Então, acontecia inúmeras vezes que a maioria dos alunos não-inscritos,  
emprestavam uma revista, um gibi, um livro "anunciado" no resumo, liam,  
devolviam, e não retornavam mais à biblioteca.

Esses acontecimentos me faziam comparar os procedimentos seme  
lhantes que geralmente se tomam nas demais bibliotecas. Os leitores nor  
malmente vêm até ela, emprestam os livros, lêem (será que lêem? como  
lêem?) e devolvem. Alguns voltam. Outros não. Raramente se realiza um  
trabalho pedagógico com o leitor

Contudo, foram nessas contradições de realização, estruturação  
e avaliação do trabalho, que a Hora do Conto ia se evidenciando, que a  
Biblioteca ia se propagando, que a Bibliotecária ia se tornando educado  
ra.

---

(31) LAJOLO, Marisa - Tecendo a leitura. In: Leitura Teoria & Prática.  
nº 3, julho 1984. p. 6.

## CAPÍTULO 5

### A RUPTURA DO TRABALHO

Os procedimentos metodológicos da Hora do Conto descritos no capítulo anterior foram realizados durante um semestre letivo.

Porém, outros acontecimentos referentes ao Projeto ATEMT, de ordem educacional, econômica, política e ideológica também ocorriam simultaneamente a este trabalho.

#### Aspectos Educacionais:

Embora no início a equipe pedagógica que compunha o Projeto ATEMT não tivesse informações claras e precisas a respeito dos pressupostos e dos fundamentos deste Projeto, na prática eles assumiram a responsabilidade deste trabalho, pois se sentiam comprometidos com ele.

Ao término de dois meses de trabalho, já se percebiam algumas mudanças que evidenciavam que os professores estavam se empenhando na realização do trabalho, pois por exemplo, os alunos começaram a:

- utilizar da hora do almoço para estudarem objetivando passar de nível;

- muitas vezes optavam por vir à escola e se ausentarem-se do trabalho, indicando assim uma preferência pelos estudos;

- aprender a reivindicar os seus direitos como cidadãos e trabalhadores, como por exemplo requisitavam uniforme de trabalho, livros para a sala da Hora do Conto etc.

Esses eram alguns indicadores que demonstravam que o traba

lho estava sendo bem realizado.

Ao cabo do 1º semestre letivo, portanto 4 meses de trabalho de implantação do Projeto, e pela primeira vez na história escolar desses alunos do COSEMT, a evasão escolar foi completamente nula

Devido à equipe de trabalho, o Projeto ATEMT na prática havia conquistado o seu espaço.

Porém, um trabalho assim, exige muito mais horas de dedicação, de estudo, de análise e também de sustentação financeira,

Aspectos Econômicos:

Inicialmente a Secretaria da Educação comprometeu-se financeiramente na realização do Projeto ATEMT. Apesar de não existir nenhuma justificativa plausível em acreditar que o Projeto saísse dispendioso (embora este argumento tenha sido utilizado na análise de um Relatório Avaliativo Geral sobre o COSEMT, elaborado em meados de 84 - Anexo 9), com o andamento do Projeto, a Secretaria da Educação eximiu-se desse compromisso assumido.

Analisando posteriormente a situação, obteve-se a informação de que, antes de iniciar o Projeto, a Secretaria da Educação de São José dos Campos requereu uma verba expedida pelo MEC de Cz\$ 8.000.000,00 (oito milhões de cruzeiros antigos), para a implantação do Projeto ATEMT. A verba foi concedida, porém, foi desviada de suas finalidades originais.

Contudo, se os objetivos metodológicos e educacionais estavam sendo alcançados, por que então não se tinham os recursos, os meios, para essa realização?

Dois aspectos que consigo entrever e destacar são o político e o ideológico. Eles estão interligados.

### Aspectos Políticos e Ideológicos:

Condizente com a política ideológica da "Educação para Todos", associado ao objetivo de priorizar e dinamizar os menores e o COSEMT, a gestão do PMDB (em São José dos Campos) tentou envidar esforços nesse sentido. No entanto, no início, não se "poderia prever" quais as consequências ideológicas educacionais que o projeto ATEMT iria evidenciar.

Já em meados do 1º semestre, começou a haver divergências entre a direção do Projeto ATEMT e a direção do COSEMT, referentes aos "problemas" que os alunos começaram a provocar.

Essas divergências se estenderam às respectivas chefias - cúpulas -, ou seja, à Secretaria da Educação, que cuidava dos problemas educacionais dos menores, e ao Departamento da Promoção Humana, que cuidava do trabalho dos menores.

Faço um parágrafo aqui, para entendermos melhor a finalidade do COSEMT. Politicamente, o peso da instituição nunca esteve na escola dessas crianças, mas sim no trabalho que elas realizavam.

Era através do trabalho que a Prefeitura oferecia a esses menores que os administradores do poder público se projetavam politicamente, e não através da escola.

Tanto isso é verdade que a Diretora do COSEMT (que já se encontrava neste cargo, na época do Projeto ATEMT) candidatou-se à vereadora no ano de 88. As concepções que ela possuía a respeito da Educação divergia profundamente das concepções e procedimentos que permearam e nortearam o grupo de trabalho que compunha o Projeto ATEMT.

Isso se evidenciou numa entrevista que realizei posteriormente ao trabalho com ela. Para ela, se esses menores soubessem "ler", "escrever" e "contar" estava bom. O "resto" o "trabalho ensina". Segundo a sua

convicção, os  cursos profissionalizantes  são os que capacitariam esses  me-  
nores para o trabalho , e eram nesses cursos que depositava seu interesse educa-  
cional para esses menores.

Isso evidenciava que a finalidade maior do COSEMT era  introdu-  
zir essas crianças no MERCADO DE TRABALHO , ou seja, no Processo de  Produ-  
ção Capitalista , como MÃO-DE-OBRA barata.

Convicta das suas idéias, e sentindo que o Projeto ATEMT  esta-  
va se tornando uma ameaça para a realização dos seus planos , a  Orientado-  
ra do COSEMT , procurou afastá-lo de dentro da instituição, dando por  ex-  
tinto o Projeto ATEMT  em meados de junho de 84. Como não havia nada  escri-  
to formalmente , foi fácil dinamizar esse processo de "enterrar" o  Proje-  
to ATEMT .

Esse procedimento acarretou em consequências para toda a estrutura pedagó-  
gica da escola. Houve uma mudança nos procedimentos adotados tanto  ao  
nível estrutural  como ao  nível metodológico .

#### Mudanças Estruturais

A escola voltou a funcionar no 2º semestre nos moldes de  uma  
escola tradicional . Oficialmente ela novamente passou a se chamar "Escola  
Municipal de 1º Grau José Simão" e continuou a ser uma extensão da Escola  
Otacílio Madureira de Moura. Voltaram as séries, as aulas normais ( pre-  
paradas através do livro didático ), as provas de avaliação. Com a  volta  
dos alunos em série (não mais em níveis) , havia uma heterogeneidade  nas  
idades dos alunos . Viam-se crianças de 10 anos juntamente com  adolescen-  
tes de 18 anos . As classes agora chegavam a apresentar de 30 a 45 alunos.  
Isso porque novos menores estavam se inscrevendo para trabalhar  no  
COSEMT . Os professores continuaram (exceto alguns que pediram remaneja-  
mento) pois, apesar da "pressão sofrida", se sentiam comprometidos com a  
 vida escolar  desses alunos.

Essas mudanças estruturais acarretavam mudanças metodológicas.

#### Mudanças Metodológicas

Os professores foram obrigados a voltar a utilizarem o método tradicional de ensino. A preocupação maior agora se concentrava em que esses alunos "soubessem" (ou pelo ao menos tivessem visto) todo o conteúdo programático, para que eles estivessem preparados a acompanhar uma escola regular em início de 1985. Devido a isso, os professores precisaram correr muito com o conteúdo ...

Essas mudanças na escola geraram consequências também nos alunos.

Eles ficaram muito revoltados com o término do Projeto e a volta do sistema antigo de ensino e responsabilizavam os professores pelo fato de o Projeto ATEMT ter acabado.

Do segundo semestre para frente começou a ocorrer dentro das salas de aula:

- agressões faladas,
- falta de disciplina,
- brigas dentro da sala de aula,
- falta de respeito com os professores,
- desinteresse total pelas aulas.

Já em meados de setembro, iniciaram as evasões escolares novamente.

Também, como consequência de ter acabado o Projeto, começaram a acontecer alguns "atos de vandalismo" dentro da instituição, como por exemplo:

- armários arrombados,
- salas de aula destruídas,

- muitas vezes os professores chegavam em sala e as mesas e carteiras estavam jogadas no chão.

Isso tudo dava margens a levantar suspeitas e suposições de que houvesse um movimento contrário dentro da Escola, que estava dificultando e impossibilitando levar adiante aquele espaço de trabalho. Uma das hipóteses que se cogitava nesta época era o fechamento definitivo da escola.

Portanto havia todo um "clima" de insatisfação geral:

- professores desanimados,
- desconfiança no grupo,
- falta de verbas e material pedagógico básico,
- revolta dos alunos.

Refletindo e analisando posteriormente sobre todo esse processo que extinguiu o Projeto ATEMT, com alguns professores que fizeram parte dele, conseguimos levantar alguns pontos, que "talvez" dessem um outro direcionamento a este trabalho:

- 1 - não documentamos o Projeto ATEMT;
- 2 - não divulgamos os procedimentos educacionais adotados e não tão pouco os resultados desses procedimentos;
- 3 - não reagimos às tentativas de desestruturação do trabalho.

Porém, estávamos envolvidos:

- emocionalmente;
- o tempo de duração do Projeto foi pequeno (quatro meses!) ,
- a experiência era muito nova, e por ingenuidade acreditava-se que o Projeto ainda teria um outro direcionamento.

Apesar de o Projeto ATEMT ter acabado, o projeto a Hora do Conto continuou no 2º semestre. Porém, em que condições? Quais as novas mudanças? Quais foram os efeitos sentidos pela extinção do Projeto ATEMT?

### Novas Condições de Trabalho

No início do segundo semestre, as consequências desses acontecimentos interferiam diretamente em toda a dinâmica do projeto a Hora do Conto, tanto ao nível da organização como ao nível do funcionamento.

Mudanças na Organização:

- o trabalho foi cortado para 1 hora/aula,
- com a volta das aulas em sistema de série, o grupo de alunos agora tornava-se heterogêneo em idade;
- o número de alunos aumentou de 47 para 70. Portanto, 23 alunos novos a mais.

Essas mudanças na organização do projeto A Hora do Conto fizeram com que se alterasse os procedimentos metodológicos em sala de aula. Contudo, havia uma série de questionamentos nesse instante, que fazia com que se reavaliasse todo o trabalho:

- 1) Como trabalhar a leitura nesse novo intervalo de tempo? (1 hora apenas!)
- 2) Como iria fazer para interagir e dinamizar interesses em relação à leitura, com alunos em idades tão diferentes?
- 3) Como trabalhar com os alunos novos? Dar-se-ia mais atenção a eles? Ou aos antigos?
- 4) Como trabalhar a leitura com um grupo de 35 alunos em uma sala de 2,5m X 3,5 m?

Isso tudo me angustiava muito. Por outro lado, via como necessário continuar o trabalho com esses alunos, pois:

- os alunos antigos estimulavam-se para isso,

- tinha um compromisso agora, não somente com a tese de mestrado, mas sobretudo com os alunos.

Resolvi optar então por continuar a desenvolver um trabalho mais aprofundado ao nível de leitura com os jovens das 7ª e da 8ª séries (antigos níveis III e IV) porque a quantidade de alunos novos era bem pequena nestas séries. E mesmo o próprio grupo era menor, uma média de 18 alunos.

Porém, não podia deixar de trabalhar também com os alunos da 5ª e 6ª séries (antigos níveis II e III), então resolvi fazer um trabalho com eles de âmbito mais geral, menos individualizado.

No primeiro mês de "aula" da Hora do Conto no segundo semestre já se evidenciavam os efeitos que os novos procedimentos adotados repercutiam sobre os alunos.

O fato de a escola ter voltado ao ensino tradicional exigia dos alunos um comportamento mais disciplinado, mais rígido. Os professores precisavam correr muito para dar o conteúdo programático e isto fazia com que eles não fossem mais "ouvidos", e também não pudessem falar.

Quando os alunos vinham para a sala da Hora do Conto, os procedimentos metodológicos empregados tinham como princípio conhecê-los melhor, saber os seus interesses etc. Estes procedimentos da Hora do Conto no contexto atual da Escola faziam com que os alunos (principalmente os novos) confundissem liberdade com "falta total de disciplina". Isto se evidenciava, quando eles:

- entravam em sala muito depois da aula ter iniciado,
- conversavam durante todo tempo,
- eram extremamente agressivos comigo,
- entravam em sala dizendo que não queriam ler ...

Esse comportamento dos alunos acarretou de minha parte uma

atitude mais autoritária para com eles. Portanto, menos amorosa. Contudo, queria continuar trabalhando as diversas dimensões da leitura e sabia que não podia portar-me dessa forma.

Foi então que a partir de setembro comecei a mudar totalmente meu procedimento de trabalho e comecei a explorar mais as outras formas de expressão, como a música, a pintura, o desenho. Todas as aulas eu iniciava com músicas (que eles gostavam), para que eles as ouvissem e se acalmassem um pouco. Fui percebendo que a classe no dia-a-dia ia se tornando mais tranqüila. Devagar tentava reconquistar esses menores para a leitura.

Começamos a visitar exposições de quadros, de fotografias. Começamos a comentar e discutir sobre essas outras formas de "vermos o mundo" e de registrar as coisas que vemos ...

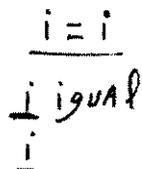
Passei a levar muitos livros só com ilustrações, sem textos escritos.

Levei-lhes um livro sobre os hierógrafos (formas de escrever com desenhos - Enciclopédia Delta Larousse, v. 6, 1960). Pedi-lhes para que eles desenhassem seus nomes, "simbolizando" as iniciais de cada nome com um desenho (veja as figuras 1 e 2).

Pedi então, depois que eles desenharam, que me falassem o que significava para cada aluno individualmente aqueles desenhos... E cada um contou uma estória de cada nome:

**Antonio:** Uma vez, um garoto roubou uma bolsa de uma dona aí muito rica, ela passou por otária para ele. Ele pegou um navio (pois estava com muito dinheiro) e foi para outro país. Comia dentro do navio ovo e tomate. Ele, depois de comer, ficava vendo as nuvens.

**José:** Um escravo foi preso pelas mãos com uma corrente. Logo chegou uma serpente e ele não sabia como fazer para se livrar do bicho. Pediu para Jesus lhe ajudar, e apareceu um ovo. Ele deu o ovo para a serpente, e ela foi embora...



ANTÔNIO

Fig. 1 - Um aluno se chamava Antonio.



JESUS



OVO

JOSÉ



SERPENTE



ESCRAVO

Fig. 2 - Outro aluno se chamava José; este aluno era preto.

Fui percebendo através desses desenhos que cada um contava um pouco (quanto ?!) de si. Fui percebendo através desses desenhos, que ti nha muito material pedagógico para trabalhar, durante muito tempo.

Sentia que precisava estudar mais para entender as inúmeras funções, e as inúmeras formas de leitura! Apesar de os interesses serem diferentes em relação ao aprendizado da leitura, tanto eu como os alunos estávamos profundamente envolvidos novamente nesse processo de ler. Eu procurava aprender porque os alunos também estavam aprendendo.

Fui começando a me dar conta que, cada letra, cada palavra , cada frase, cada capítulo, enfim, cada produção literária, pode adquirir e gerar novos sentidos e atribuições no ato da leitura.

"A leitura polissêmica se define pela atribuição de múlti plos sentidos ao texto". (32)

Esse aspecto de atribuir à leitura uma multiplicidade de sen tidos já havia ocorrido outras vezes, por ocasião da leitura do Menino Maluquinho (ZIRALDO) em sala de aula. Enquanto um garoto delirava com a leitura do livro, o outro garoto o achava totalmente burguês.

As aulas ganharam uma nova dimensão depois desses momentos. Os alunos queriam ler, perguntavam, questionavam os textos que eram leva dos.

No início de outubro, via como necessário estender esse traba lho mais aprofundado da leitura, também com os alunos da 5ª e 6ª série.

Como os procedimentos metodológicos para esse trabalho ,

---

(32) ORLANDI, Eni Pulcinelli - Ibid. p. 187

implicavam também na leitura de quase um livro semanal para cada aluno, e como o trabalho comportava em média 70 alunos, não havia condições de realizar esse trabalho sozinha. Precisava da ajuda de mais pessoas para este empreendimento.

Solicitei então a ajuda dos próprios alunos da 8ª série. De pois de colocar a eles as minhas preocupações pessoais, e os procedimentos de trabalho adotados, obtive a ajuda espontânea de três alunos para a sua execução.

Íamos então, no sábado pela manhã, até a Biblioteca Municipal para lermos, selecionarmos e emprestarmos os livros para levarmos a todo o grupo. Isto aconteceu até a segunda semana de Outubro ...

O Projeto A Hora do Conto praticamente tinha conquistado o seu espaço.

Porém, lembro-me como se fosse hoje, quando cheguei em sala em meados do mês de outubro para dar minha aula normalmente, percebi que a porta tinha sido arrombada. Abri a porta e todos os livros estavam espalhados pelo chão, os bancos e a mesa estavam do lado de fora da sala e a estante estava quebrada.

Aquela sala iria ser usada para um curso de "silk screen". Um curso profissionalizante, um curso que desse aqueles alunos a "capacidade" para que eles trabalhassem (mais uma vez) como mão - de-obra barata.

A única atitude que tomei foi elaborar uma Avaliação Final do Trabalho realizado no ATEMT, com a Atividade Hora do Conto (Vide Anexo 10).

No final do ano, a escola foi definitivamente fechada,

os alunos foram remanejados para as escolas estaduais (perto de suas residências). Os professores retornaram para suas escolas de ori  
gem.

No início de 85, todas as salas da escola foram utilizadas para a implantação de projetos de cursos profissionalizantes. (\*)

Atualmente existem dez Salas de Leitura funcionando nas es  
colas da Rede Municipal de Ensino de S. José dos Campos.

A leitura começa a ocupar espaços na sociedade, como nunca antes vistos:

- Destaca-se a sua importância nos Projetos de Incentivos Federais relacionados à Cultura (por exemplo a atual Lei Sarney).

- Discute-se sobre ela em congressos, encontros e estudos , possibilitando assim, cada vez mais, permutar reflexões críticas naque  
les que acreditam e defendem a causa da leitura.

- Idealizam-se projetos de leitura nos meios educacionais, tanto nas escolas como nas bibliotecas.

- Evidencia-se nitidamente uma preocupação maior em dívu  
ldá-la nos meios de comunicação de massa. Alguns "slogans" já se torna  
ram populares:

"Leia livros".

"A Leitura abre as asas da sua imaginação".

"Embarque nessa viagem: leia livros".

---

(\*)Só a título de informação, o COSEMT hoje conta com mais de 2.000 me  
nores. A carga horária de serviço é de 8 horas diárias. O índice de eva  
ção escolar é altíssimo.

Todos esses acontecimentos atuais em relação à preocupação existente em torno da leitura são de extrema importância e dignos de êxito, pois no fundo eles refletem o próprio avanço do processo histórico.

Porém, uma questão agora torna-se significativa para ser analisada: Por que o trabalho realizado com a leitura - A Hora do Conto - cujos efeitos estavam sendo produtivos (e isto se revela pelo depoimento posterior dos professores e dos alunos), terminou abruptamente? Na verdade a ruptura do trabalho se deu em dois momentos distintos:

O primeiro momento foi no final do primeiro semestre por ocasião do término do Projeto ATEMT. Contudo, mesmo na adversidade, ainda havia a possibilidade de se trabalhar. O segundo momento, foi quando o projeto foi violentamente impedido. Não havia mais condições de trabalho.

A posterior análise dessa ruptura aponta diretamente para a dimensão política e ideológica do processo educativo.

Os alunos que frequentavam essa "escola" em que o trabalho foi realizado não eram alunos comuns. Eles eram (e são!) menores trabalhadores. Isso implica em analisá-los relacionado-os diretamente ao processo produtivo capitalista.

Ao contrário dos alunos de uma escola comum (onde geralmente a entrada no mercado produtivo se dá de uma forma mais lenta e gradativa) os menores do COSEMT já estavam sendo utilizados no mercado produtor, como força produtora, e como mão-de-obra barata. Tornava-se evidente que esse mercado produtivo tinha muito interesse por essa força de trabalho. E por outro lado, os próprios menores queriam (e precisavam mesmo!) trabalhar.

No entanto, uma das preocupações que aqui é levantada não se relaciona ao fato de esses menores trabalharem e receberem uma remuneração (embora pequena) pelo seu trabalho. Num contexto social como o nosso, em que a taxa de adultos desempregados atinge altíssimos índices, o fato de esses menores estarem empregados proporcionava a eles um caráter de garotos privilegiados perante a sociedade. O trabalho passava a ser então um

direito adquirido. A preocupação maior se concentra em pensar e refletir que também existem outros direitos que por lei pertencem à criança.

Um deles é o direito à escola, à educação, ao aprendizado real e de fato. Esse direito é anunciado por todas as vozes em todos os cantos. Ao direito não só do ler e escrever (embora nem esse direito está sendo assistido), mas também o direito de cada cidadão, da utilização do aprendizado dessa leitura e escrita, como forma de aprimoramento pessoal e coletivo.

Esses eram alguns dos meus objetivos por ocasião da realização do projeto a Hora do Conto. Esses objetivos tomaram corpo e forma , quando se associou aos do grupo que compunha o Projeto ATEMT.

Contudo, os procedimentos metodológicos que nesses Projetos foram adotados se contrapunham com os interesses ideológicos e políticos a que a instituição se destinava...

Embora teoricamente esse direito à educação era constantemente explicitado verbalmente, praticamente esse direito foi negado.

No entanto, a escola não é um direito da criança? Como fazer então, para que esses menores trabalhadores não ficassem sem estudar? Que conteúdo curricular poderia ser dado a esses alunos que os mantivessem no processo produtivo?

Pretextualmente então, o direito dessas crianças à escola continuou a ser divulgado, porém todas as energias foram concentradas nos cursos profissionalizantes. Cursos que transformassem novamente aqueles alunos em meios de produção.

Embora os direitos legais e os discursos (da educação, da leitura etc) enfatizem a necessidade de priorizar o ser humano no seu todo, continua a existir uma distância enorme e uma oposição entre a prática e o discurso.

A análise da ruptura desse trabalho aponta ainda para questões cruciais a serem respondidas:

- Quais os objetivos da educação no Brasil?
- O que se prioriza quando se trabalha com a leitura?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma análise de uma situação específica - uma bibliotecária que realizou um determinado projeto pedagógico, em um contexto definido - uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos (S.P.), em um referido momento histórico - 83/84.

Dado um dos princípios teóricos norteadores deste estudo, que se sustenta na filosofia da praxis de acordo com o que foi proposto por Gramsci, procurou-se estabelecer relações entre a prática cotidiana e a reflexão teórica sobre ela.

Pela natureza do tema que foi pesquisado - A bibliotecária tam bém como educadora - analisou-se concomitantemente três aspectos articula dores do próprio trabalho: o aspecto da educação, da leitura e da biblioteca.

No desenvolvimento do projeto prático, a ação da bibliotecária e a ação da educadora se superpunham e se confundiam numa dada instituição-escola - e num determinado lugar - a sala de aula.

A especificidade do lugar de trabalho - instituição escolar pa ra menores trabalhadores - provocou, na análise, a emergência de questões teóricas e práticas que se tornaram altamente relevantes. Estas questões dizem respeito ao aspecto político e ideológico da educação.

Embora esses aspectos sejam considerados na análise, o núcleo da pesquisa se refere ao trabalho com a leitura, com jovens adolescentes. A análise desse processo foi levantando, entre outras, as seguintes observações: 1 - a viabilização da geração de temas com os jovens; 2 - a possibi lidade da articulação desses temas com as suas condições de vida; 3 - a ampliação de conhecimentos; 4 - a importância da leitura como mediação nesse processo.

A reflexão deste trabalho prático nas circunstâncias em que ele

ocorreu, apontou também para a contradição existente entre o discurso pedagógico sobre a leitura e o ensino e a prática da leitura, não somente nas salas de aula, mas em qualquer outro lugar em que se trabalha esta questão. Evidencia-se aqui, portanto, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto.

Este estudo procurou repensar ainda, baseado nesta experiência prática de ensino, o papel da bibliotecária, propondo novas formas de ação para esta profissional.

Dispomos, na literatura mais recente, de estudos teóricos sobre a dimensão pedagógica do trabalho da bibliotecária, como os de (MOSTAFÁ, Solange - 1985 e BARROS, Maria Helena Toledo - 1987). Parece haver, entretanto, uma lacuna no que tange a propostas práticas de ação para esta profissional. Nisto consiste a contribuição do presente trabalho.

O universo em que a bibliotecária atua é um universo basicamente livresco. É o universo dos textos escritos! Mas, ela também interage com outro universo muito complexo, que é o universo dos leitores!

Trabalhar e mediar esses dois universos é a tarefa da bibliotecária. Trabalhar tecnicamente os textos escritos mediando-os informativamente tem sido o seu papel oficial.

O que se enfatiza, e se conclui com este trabalho portanto, é que, além de mediadora da informação, a bibliotecária se torne uma mediadora de um processo de aprendizagem de construção histórica do conhecimento, através da leitura.

Para que isso ocorra, torna-se premente que a bibliotecária também participe nesse processo de investigações mais aprofundadas sobre a leitura, considerando-a no aspecto político - educacional.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de- A margarida friorenta. 5. ed. S. Paulo, Ática, 1984.
- ALVES, Rubem- Estórias de quem gosta de ensinar. S. Paulo, Cortêz, 1984.
- BADKE, Todêska- Biblioteca popular: uma experiência no bairro das laranjeiras. In: Palavra-chave, nº 4 : p. 18-19, maio 1984.
- BARTHES, Roland- Aula. S. Paulo, Cultrix, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail- Marxismo e Filosofia da linguagem: 3. ed. S. Paulo, Hucitec, 1986.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de- Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos. Campinas, TESE DE MESTRADO, PUCAMP, 1987.
- BETTELHEIM, Bruno- A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BOSI, Eclêa- Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias. Petrópolis, Vozes, 1977.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude- A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcellos- A literatura infantil: visão histórica crítica. 3.ed. S. Paulo, Global, 1984.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de- Ensino noturno: realidade e ilusão. 2.ed. S. Paulo, Cortêz, 1984.
- CHAGAS, Valnir- Educação brasileira; o ensino de 1º e 2º graus (antes, agora e depois?). S. Paulo, Saraiva, 1980.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes- Educação e lazer. In: Esc. Bibliotecon. UFMG, Belo Horizonte, vol. (2), nº 8: p. 117-130, set. 1973.
- CURY, Carlos R. Jamil- Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. S. Paulo, Cortêz, 1985.
- DUMAZEDIER, Joffre- Lazer e cultura popular. S. Paulo, Ed. Perspectiva, 1973.

- EDUCADORES apontam má qualidade do livro didático. In: Folha de S. Paulo, 39 cad., p.35. 08.09.85.
- ESCOLA ABERTA: Brasília realiza uma utopia pedagógica. In: Revista Veja, nº 738, 1982.
- FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro- Atividades com textos em sala de aula. In: Zilberman, Regina- Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 107-131.
- FLUSSER, Victor- A biblioteca como instrumento de ação cultural. In: Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG. Belo Horizonte, vol. (2), nº 12: p. 145-169, set. 1983.
- \_\_\_\_\_. O bibliotecário animador: considerações sobre sua formação. In: Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG, Belo Horizonte, vol. (2), nº 11: p. 230-236, set. 1982.
- FONTES, Joaquim Brasil- O impossível prazer do texto. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (6), nº 9: p. 8-12, jun. 1987.
- FRANCHI, Eglê- E as crianças eram difíceis: a redação na escola. S. Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, Madalena- A paixão de conhecer o mundo: relato de uma experiência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo- Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo- Educação como prática da liberdade. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. S. Paulo, Cortez, 1982.
- FREITAG, Bárbara- Escola, estado e sociedade. S. Paulo, EDART, 1978.
- GERALDI, João Wanderley- (Org.) e outros- O texto na sala de aula. Campinas, UNICAMP, c. 1984.
- \_\_\_\_\_. Prática da leitura de textos na escola. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (3), nº 3: p. 25-31, jul. 1984.
- GRAMSCI, Antonio- Concepção dialética da história. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

- \_\_\_\_\_. Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HARNECKER, Marta- Os conceitos elementares do materialismo histórico. 43. ed. S. Paulo, Global, 1980.
- HERGÊ- Tim-tim: O templo do sol.
- HUBERMAN, Léo- História da riqueza do homem. 15. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- HURTADO, M. Julialba- Por que la biblioteca debe promover la lectura. Bol. Bibliotec. Eubca, Montevideo, nº 17; p. 75-77, 1981.
- KHÉDE, Sonia Salomão (org.)- Literatura infanto juvenil: um gênero polêmico. Petrópolis, Vozes, 1983.
- LAJOLO, Marisa- O que é literatura. 5. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. Tecendo a leitura. In: Leitura: Teoria & Prática, ano (3), nº 3: p. 3-6, jul. 1984.
- LIMA, Etelvina- Biblioteca em programas de alfabetização de adultos. In: Rev. Bibliotec. UFMG, Belo Horizonte, vol. (2), nº 11: p. 133-145, set. 1982.
- LIVROS: uma indústria em alta. In: Jor. Folha de S. Paulo, FOLHETIM. p. 1-9. 15.09.85.
- LOURENÇO FILHO, M.B.- O ensino e a biblioteca. 1ª Conferência da Série Educação e Biblioteca. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional: p. 3-4, 1944.
- MAYLE, Peter- O que está acontecendo comigo? São Paulo, Nobel/Círculo do Livro, 1984.
- MARTINS, Maria Helena- O que é leitura. S. Paulo, Brasiliense, 1982.
- MARX, K. e ENGELS, F.- A ideologia alemã. 6. ed. S. Paulo, Ed. Hucitec, 1987.

- MEDINA, Carlos Alberto de- A função social do livro na atual realidade brasileira. In: Uma política integrada do livro para um país em processo de desenvolvimento, preliminares para a definição de uma política nacional do livro. Rio de Janeiro, SNEL: p. 86-162, 1976.
- MELLO, Guiomar Namó de- Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político, S. Paulo, Autores Associados, 1982.
- MILANESI, Luiz- Biblioteca pública: ordenar para desordenar. S. Paulo, Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. Forma/Formação/Fôrma do bibliotecário. Palavra-chave, nº 3: p. 3-12, out. 1983.
- MILANESI, Luiz- O que é biblioteca. S. Paulo, Brasiliense, 1983.
- MOISÉS, Leila Perrone- Roland Barthes: o saber com sabor. S. Paulo, Brasiliense, 1983.
- MORAES, Rubens Borba de- O problema das bibliotecas brasileiras. Ed. Brasília, ABDF, c. 1983.
- MOSTAFÁ, Solange- Epistemologia da Biblioteconomia. S. Paulo, TESE DE DOUTORADO, PUC, 1985.
- NAGLE, Jorge- A reforma e o ensino. S. Paulo, EDART, 1976.
- NOSELLA, Paolo- Pensamento operário: do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político. TESE DE DOUTORADO. S. Paulo, PUC-SP, 1981.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli- As histórias das leituras. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (3), nº 3: p. 7-9, jul.
- \_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. S. Paulo, Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (6), nº 9: p. 13-17, jun. 1987.
- \_\_\_\_\_. A produção da leitura e suas condições. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (2), nº 1: p. 20-25, abr. 1983.
- PERROTI, Edmir- A leitura como fetiche. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (5), nº 8: p. 3-13, dez. 1986.

- POLKE, Ana Maria- A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. In: Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG. Belo Horizonte, vol. (1), nº 2: p. 60-72, mar. 1973.
- PORTANERI, Celia M.E.- Las bibliotecas escolares y su importancia en el desarrollo educacional. In: Bol. Bibli. EUBCA, Montevideo, nº 17: p. 85-92, 1981.
- POSSENTI, Sírio- Gramática e política. In: O texto na sala de aula, Geraldini, João Wanderley-(Org.). Campinas, UNICAMP, 1984.
- RODARI, Gianni- Gramática da fantasia. S. Paulo, Summus, 1982.
- SAVIANI, Dermeval- Educação: do senso comum à consciência filosófica. S. Paulo, Cortêz, 1982.
- \_\_\_\_\_. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade. In: Rev. ANDE, vol. (7), nº 4. p. 9-12.
- \_\_\_\_\_. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. In: Cad. Pesq., vol. (42): P. 8-18, 1982.
- SCHAFF, Adam- História e verdade. 4. ed. S. Paulo, Martins Fontes, 1987.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da- Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_. O bibliotecário e a formação do leitor. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (6), nº 10: p. 5-10. Dez. 1987.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da & MAKER, James Patrick- Leitura: uma estratégia de sobrevivência. Ciência e Cultura. vol. (12), nº 30: p. 1431-1435. 1977.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante- A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. S. Paulo, Cortêz, 1988.
- \_\_\_\_\_. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. In: Leitura: Teoria & Prática, ano (4), nº 5, jun. 1985.
- \_\_\_\_\_. Transformações culturais: por onde começar? (Apostila), 1982.

YUNES, Eliana- A leitura: e o despertar do prazer de ler. In: Leitura: Teoria & Prática, ano (4), nº 6: p. 10-14, dez. 1985.

ZILBERMAN, Regina (Org.) e outros- Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 12. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. A produção cultural para a criança. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina- Sociedade e democratização da leitura. In: Leitura: Teoria & Prática. ano (2), nº 1: p. 6-12, abr. 1983.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori- Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 3. ed. S. Paulo, Ática, 1987.

ZIRALDO- O menino maluquinho. // S. Paulo, Melhoramentos, 1982.

ANEXOS

- ANEXO 1 -

PUBLICADO NO "BOLETIM DO MUNICIPIO"  
N.º 242/80 DE 14 DE julho DE 1980

DECRETO Nº 3363/80  
de 10 de julho de 1.980

Dispõe sobre a criação do Centro  
de Orientação Sócio-Educativa do  
Menor Trabalhador.

O Prefeito Municipal de São José dos Campos,  
no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o artigo 39, inci-  
so V e XIX do Decreto-Lei Complementar nº 9, de 31 de dezembro de 1969,

D E C R E T A:

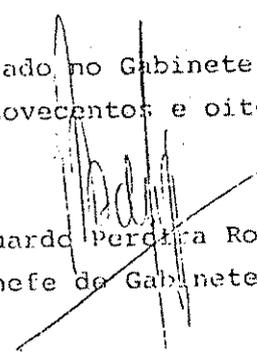
Artigo 1º - Fica criado o Centro de Orienta-  
ção Sócio-Educativa do Menor Trabalhador "ALCIDES FERREIRA SANTOS", na se-  
de do Município, subordinado ao Departamento de Promoção Humana.

Artigo 2º - Este decreto entrará em vigor na  
data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de São José dos Campos,  
10 de julho de 1980.

  
Joaquim Bevilacqua  
Prefeito Municipal

Registrado e publicado no Gabinete do Prefei-  
to, aos dez dias do mês de julho do ano de mil novecentos e oitenta.

  
Luiz Eduardo Pereira Rodrigues  
Chefe do Gabinete

- ANEXO 2 -

*A "Folha" e as respostas da sociedade à crise*

## Unicef conhece programa que orienta jovens

SÃO JOSE DOS CAMPOS — Uma comissão do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) esteve ontem nesta cidade para conhecer uma experiência inédita de amparo ao menor, que há dez anos vem sendo desenvolvida pela Prefeitura, através do Centro de Orientação Socio-Educativa do Menor Trabalhador (Cosemt). O grupo era chefiado pelo diretor-executivo da Unicef, James Grant, que no próximo sábado estará no Congresso Nacional discutindo com os deputados a situação do menor carente no País.

Após percorrer os locais de trabalho dos meninos ligados ao Cosemt — engraxates e varredores de ruas —, e visitar uma favela onde um menor, depois de fazer um curso de construção civil no Centro construiu uma casa para a família, Grant ressaltou as qualidades do programa de menores do município:

"Em todo o mundo, as grandes cidades enfrentam o mesmo desafio de integrar à sociedade os menores abandonados ou oriundos de famílias desestabilizadas. Em alguns países esses menores chegam a representar

até um terço da população. Esse programa demonstra que é possível levar aos menores técnicas de trabalho e um desenvolvimento que não os tira do convívio familiar", disse Grant.

### MODELO

O Cosemt já é considerado pela Unicef como modelo para aplicação em outras cidades do Brasil e América Latina. No entanto, James Grant acredita que "mantendo-se a mesma filosofia, o programa deve merecer as adaptações de acordo com as características de outras cidades que se interessem em aplicá-lo". E completou afirmando que "a próxima fase do trabalho da Unicef será conhecer melhor os custos necessários para a implantação de um programa deste tipo". Em seguida, Grant condenou as instituições que trabalham com menores em regime de reclusão:

"Pode-se dizer que os recursos dispendidos na reclusão de um menor são suficientes para atender a pelo menos dez crianças em um programa do tipo que São José dos Campos vem realizando", garantiu

- ANEXO 3 -

Credi-Sem por telefone da VASP - Ligou, viajou.

# AC José, falta verba para menor

Do correspondente em  
São José dos Campos

O programa de assistência ao menor carente, elaborado pela atual administração de São José dos Campos, necessita de recursos da ordem de Cr\$ 60 milhões, dos quais apenas Cr\$ 25 milhões foram incluídos e aprovados no orçamento para este ano. No entanto, através do remanejamento de verbas, será possível injetar outros Cr\$ 12 milhões, totalizando Cr\$ 37 milhões, ou pouco mais de 50% da previsão global. Os restantes Cr\$ 23 milhões terão de ser obtidos junto a órgãos estaduais e federais, como a Secretaria Estadual de Promoção Social e a Funabem — Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

Por isso, o atual assessor de desenvolvimento social da Prefeitura, Hello Augusto de Souza, que também acumula as funções de vice-prefeito e secretário de governo, manteve uma audiência com o novo secretário de Promoção Social do Estado, Carlos de Souza Queiroz, com o objetivo não só da obtenção de recursos, mas também de "fixar um perfil de entrosamento entre as políticas municipal e estadual para o setor, através da Prefeitura e da Delegacia Regional da Promoção Social, em São José dos Campos". Antes disso, já foram mantidos contatos com a diretoria da Funabem, no Rio de Janeiro, e com a presidente da Febem, em São Paulo, Maria Cecília Zilotto.

De acordo com Hello Augusto, o programa do menor carente deverá contar ainda com o apoio da iniciativa privada e, nesse sentido, também já foram mantidos os primeiros entendimentos com a Associação Comercial e Industrial de São José dos Campos, cujo presidente, Tuffy Simão, se prontificou a incluir as indústrias instaladas na cidade como co-participantes do programa, assim como os estabelecimentos comerciais.

Do programa, adianta o assessor, consta o atendimento a menores- engraxates, que serão distribuídos em pontos fixos na cidade, assim como serão credenciados pela Prefeitura. Outros 150 menores poderão atuar como "guardadores" nos estacionamento e, para as meninas, de idade entre 14 e 18 anos, haverá a opção de quatro horas de trabalho diário nas funções de limpeza e serviço de copa. "Todos os menores terão garantido o acesso aos cursos de profissionalização", acrescenta Hello Augusto. Lembrando que também a criação de creches, integradas às pré-escolas e, posteriormente, aos próprios cursos de profissionalização, completarão o ciclo de atendimento ao menor de zero a 18 anos. Segundo ele, a meta do programa é atender a 800 crianças até dezembro deste ano e 1.200 até julho de 1984.

- ANEXO 4 -

Vale do Paraíba, quarta-feira,  
23 de março de 1983

## ValeParaibano

### *Experiência com menor em São José é modelo da Unicef em todo o mundo*

O Centro de Orientação Sócio-Econômica ao Menor Trabalhador - Cosemt - de São José servirá como exemplo de uma alternativa comunitária de solução ao problema do menor, a nível internacional. Uma equipe da Unicef, organismo da ONU para a proteção à infância, esteve com uma equipe da televisão canadense esta semana aqui na cidade, filmando a experiência do Cosemt em todas as suas fases: desde o menor no seu meio ambiente original até a integração através do trabalho comunitário.

Pedro Taçon, diretor da regional sul-americana da Unicef, William Hetzer, diretor mundial de comunicações da mesma instituição, e o oficial da Unicef no Brasil, César La Rocca, estiveram em São José com a equipe da TV canadense que filmou a experiência da Cosemt. Esta mesma equipe filmou o problema do menor no Rio, São Paulo e Belo Horizonte. Até junho o filme estará concluído.

Para Taçon, o Cosemt faz uma experiência que a Unicef considera modelo, dentro do programa de alternativas ao atendimento ao menino de rua. O trabalho desenvolvido em São José, através de sua divulgação, servirá como exemplo para outras comunidades e também no sentido de o governo federal com a Funabem estruturar uma nova política de amparo ao menor, diz o representante da Unicef. "O exemplo do que pode ser feito pelo menos em nível municipal é um modelo reproduzível em outras partes, principalmente porque diz respeito à dignidade, à saúde e ao direito à vida das crianças.

William Hetzer, da Unicef de Nova Iorque, informa que este filme não será divulgado apenas na América do Norte, mas também em outros países e será reproduzido em vídeo-cassete, de maneira a facilitar sua divulgação. Segundo os cálculos da regional latino-americana, com sede na Colômbia, da Unicef, existem no Brasil vinte milhões de menores carentes e quarenta milhões no continente inteiro.

O diretor sul-americano da Unicef, Pedro Taçon, acha importante o tipo de denúncias feitas sobre a carência em que vivem as crianças e um exemplo disto é o filme *Pixote*, "que chocou os norte-americanos que perguntavam: como é possível que exista isto"? Mas, além da denúncia, Taçon diz que é muito mais importante um trabalho que "ofereça esperança ao menor".

Hélio Augusto de Souza, diretor de promoção humana da Prefeitura, setor responsável pelo Cosemt também está fazendo uma série de contatos com instituições semelhantes de outras cidades, para fazer do projeto joseense um programa-piloto. Outro plano é o de distribuir pela cidade subunidades do Cosemt, "para fazer um trabalho mais próximo ao meio ambiente em que vivem os menores".

- ANEXO 5 -

# Alunos carentes recebem atenção da rede municipal (\*)

Apresentando-se como uma das alternativas para amenizar o problema de carência alimentar da população carente, agravada com a recessão econômica que assola o País, o Programa de Hortas Domésticas objetiva fundamentalmente o retorno do hábito do cultivo de hortaliças a nível doméstico. Portanto, a administração municipal incentiva a propagação de hortas domésticas, comunitárias e escolares, possibilitando a melhoria das condições de dieta alimentar a custo reduzido, canalizando o tempo ocioso da população para a produção de alimentos.

Como sustentação do programa, a administração municipal participa com a distribuição de sementes de hortaliças, composto orgânico e manuais de olericultura, além de orientação através de palestras por técnicos em Agronomia. Além destas atividades desenvolvidas junto à população e às escolas, há todo um processo de atendimento para o preparo do solo, utilização de inseticidas, através de maquinário agrícola e inseticidas cedidos pelo Departamento de Educação.

## PROGRAMA DE BOLSAS DE ESTUDO

Tendo em vista o alto custo das unidades escolares que traz por consequência um grande índice de evasão escolar, a administração assumiu a responsabilidade de adotar um programa que, normalizando os critérios de concessão de bolsas de estudo, citasse o favorecimento de alguns, em detrimento de outros mais carentes e necessitados. Para tanto, criou-se uma comissão de estudos que, formada por elementos da equipe técnica do Depar-

tamento de Educação e membros da comunidade, elaborou o Manual de Orientação do Programa de Bolsas de Estudo, implantado a partir do corrente ano e beneficiando centenas de alunos segundo as prioridades: ensino especial (curso para excepcionais); ensino supletivo de 1.º e 2.º graus, ensino de 2.º grau supletivo profissionalizante, ensino de 2.º grau profissionalizante e ensino de 3.º grau.

## PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO MENOR TRABALHADOR

O referido projeto visa implantar uma escola de 1.º grau com orientações especiais ao menor trabalhador recente, permitindo-lhe a conclusão antecipada do curso através de um ensino individualizado, sanando o problema da evasão escolar e da defasagem-série. Todo trabalho curricular deste programa é integrado: lazer, estudo e área de produção. O projeto ATEMP — Programa de Atendimento Educacional ao Menor Trabalhador, atua em diferentes níveis de aprendizagem, enfatizando o processo de alfabetização, o reforço e o aprofundamento, gerando em todos eles o enriquecimento necessário. O objetivo principal do programa é proporcionar uma educação peral ao aluno, a nível de 1.º grau, bem como prepará-lo para o trabalho, qualificando-o profissionalmente, formação de bons hábitos, o lazer, a recreação, o convívio social e o desenvolvimento de suas potencialidades são outros objetivos do programa, implantado na atual administração.

VEICULO

DATA

PÁGINA

Boletim do Município

21/05/1994

—

AIDS-Assessoria para o Desenvolvimento Social

(\*) Cópia ilegível.

- ANEXO 6 -



Prefeitura do Município de  
São José dos Campos

## Programa - 1984-

- 16 - ampliar, sistemáticamente, o espaço para a participação das diversas comissões: a) de menores; b) de pais desses menores; c) de técnicos; d) de funcionários; e) da comunidade em geral, para melhor configuração e encaminhamento dos trabalhos necessários à permanente otimização dos objetivos do COSEMT;
- 17 - oferecer, enfim, condições para que a participação de toda a equipe do COSEMT seja bem preparada, muito bem orientada, para uma constante reciclagem das propostas de trabalho configuradas, e para o exercício de uma adequada e permanente avaliação dos resultados alcançados, para sempre mais se aperfeiçoar os objetivos norteadores da Política Social do Menor.

**DESTAQUE ESPECIAL:** merece destaque especial, antes mesmo do detalhamento dos demais projetos a serem desenvolvidos pelo COSEMT em 1984, o Projeto "ATEMT" - Atendimento Educacional ao Menor Trabalhador.

Inspirado no único análogo em desenvolvimento no Brasil, que há poucos anos vem sendo experimentado em Brasília, esse trabalho visa basicamente oferecer ao aluno uma forma de eleger seu próprio currículo escolar, compatível com o seu ritmo pessoal de aprendizagem, de modo a não se lhe exigir que ele se adapte à Escola, mas, ao inverso, a Escola se adapte ao aluno. Pretende-se, por essa metodologia, que a Escola funcione em regime de período integral, das 8 às 20 horas, sem interrupção, e durante o ano todo, de janeiro à dezembro, sem férias escolares formais, de modo a ficar permanentemente à disposição do processo de desenvolvimento do aluno. O aluno não seria obrigado, necessariamente, a permanecer por 8 anos fazendo o 1º Grau, podendo concluí-lo no tempo que sua capacidade o permita. Além da educação de base, buscar-se-ia oferecer condições para o aprendizado de matérias de conteúdo profissionalizante, pela característica mesmo de ser um projeto de atendimento educacional a Menores Trabalhadores.

Isto foi possível a partir da criação recente da Coordenadoria de Ensino do COSEMT, cuja coordenadora vem de proceder!

a estágio técnico específico em Brasília, onde assimilou toda a metodologia, ensejando assim a que São José dos Campos, através dessa Escola do COSEMT, possa vir a ser a segunda cidade do Brasil a vivenciar essa experiência decisiva à capacitação de menores trabalhadores.

DETALHAMENTO DOS PROJETOS PARA 1984: damos a seguir o detalhamento dos projetos a serem desenvolvidos pelo COSEMT em 1984:

MENORES DE 7 a 14 ANOS

- 1 - Projeto Vigia de Carro: a ser incrementado através da ampliação dos espaços hoje ocupados pelos menores, Supermercados, Paço Municipal, Empresas com grande fluxo de veículos, pretendendo-se sistematizar esse tipo de serviço, a ser prestado pelos menores sob forma de vigia de automóveis em estacionamento, que terão como renda os recursos arrecadados dos usuários.
- 2 - Projeto Horta e Plantas Ornamentais: também a ser incrementado com vistas à produção para consumo e, eventualmente, comercialização de produtos hortícolas, pela expressiva ampliação do espaço utilizado para o incremento da horta, já existente no COSEMT. Igualmente tratar-se-á da implantação definitiva do viveiro de plantas ornamentais, que servirá oportunamente para a dinamização do projeto de jardinagem. Preve-se ainda a capacitação de menores dentro desse projeto que possam vir a prestar serviços à comunidade no sentido da distribuição de sementes e orientação na implantação de hortas domésticas.
- 3 - Projeto Jardinagem: que consiste na prestação de serviços a serem oferecidos à comunidade na limpeza e arranjos de jardim e quintais, após preparação adequada. A remuneração será resultante dos recursos provenientes do pagamento pelos usuários pela prestação dos serviços. Em virtude do viveiro de plantas ornamentais que se estará desenvolvendo, este projeto poderá desenvolver, além da limpeza, o arranjo dos ambientes trabalhados.

- ANEXO 7 -

## Escola aberta

*Brasília realiza uma utopia pedagógica*

**S**em possuir um currículo definido nem conferir notas ou conceitos a seus alunos — que também não fazem exames nem passam de ano —, sem salas de aula fixas, nem carteiras, e muito menos horários rígidos, a Escola do Parque, de Brasília, tem tudo para ser uma utopia pedagógica. Mas não é. Instalada em 1981 pela Secretaria da Educação do Distrito Federal, para atender a alunos do 1.º grau que trabalham fora de casa e não dispõem de tempo para acompanhar o ensino formal, a Escola do Parque está completando um ano de funcio-

aluno também pode escolher entre cursar uma, duas ou todas as quatro disciplinas básicas que compõem o núcleo do 1.º grau: Matemática, Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais.

**MUNDO PERFEITO** — Não se impõe qualquer ritmo de estudo ao estudante. Mas, se ele quiser, pode terminar o 1.º grau em três anos, contra os oito do ensino formal. Em meados do próximo ano, oito alunos já concluirão o 1.º grau. "Queremos que a escola se adapte ao aluno e não ele a ela", diz o sociólogo Manoel Luiz de Oliveira. A afecção ao colégio é atestada pela inexistência de evasão: a Escola do Parque, assim chamada porque funciona no Parque da Cidade, a maior área verde de Brasília, começou com 89 alunos, está



"Clube" de confeitaria: a profissionalização com 6 000 salgadinhos semanais

namento ininterrupto com a reputação de ser uma experiência vitoriosa. "É a primeira escola aberta do Brasil", proclama Eurides Brito, secretária da Educação do Distrito Federal.

Ali, tudo é diferente do ensino formal. As salas de aula são chamadas de "recantos" e as atividades opcionais, de "clubes". Antes de matricular-se, o aluno é submetido a uma série de entrevistas, cujo objetivo é descobrir suas aptidões, dificuldades e necessidades pessoais. "Havendo vaga, não recusamos nenhum candidato", diz a professora Lígia Lourenço, diretora da escola. O aluno não é obrigado a assistir às aulas. Os 25 professores, todos com curso superior, estão sempre à sua disposição, das 8 às 20 horas, ininterruptamente. Não há férias e a escola só não funciona aos domingos. O

com 125 e até agora não registrou uma única desistência.

Parte desse apego pode ser atribuído ao interesse pelos "clubes". Dos 125 alunos matriculados, 22 participam da confeitaria, dezesseis do artesanato e quinze da orquestra. A confeitaria produz, e entrega sob encomenda, 6 000 salgadinhos e doces por semana. O artesanato vende objetos em feiras da cidade e a orquestra cobra para apresentar-se. Setenta por cento do dinheiro arrecadado ficam com os alunos. Além disso, esses "clubes" funcionam como disciplinas profissionalizantes. "Quando Deus fez o mundo havia um grande defeito", diz Adilson Campos Braga, 15 anos, office-boy do Banco do Brasil. "Mas quando conheci a Escola do Parque o mundo ficou perfeito." ●

- ANEXO 8 -

DOAÇÕES DE LIVROS E REVISTAS DA BIBLIOTECA  
MUNICIPAL PARA A BIBLIOTECA DO A.T.E.M.T.  
(Atendimento Educacional do Menor Trabalhador)

RELAÇÃO DOS LIVROS

- 001 - STEVENSON, George D. - Mamíferos. s.l.d. s.d. Melhoramentos, 48p.  
002 - BIRAM, Brenda - Gatos. s.l.p. Melhoramentos, s.d. 48p.  
003 - MOLMAR, Ferenc - Os Meninos da Rua Paula. R. J. ed. de Ouro, s.d. 231p.  
004 - DOSTOIEVSKI - Crime e Castigo. R. J. ed. de Ouro, s.d. 271p.  
005 - PAHLEN, Ruite - E Eles Verão a Deus. S. P. Melhoramentos, s.d. 361p.  
006 - MOTT, Odette Barros. - Aventuras do Escoteiro Bila. S. P. Brasiliense,  
1976, 51p.  
007 - DEMOR, Daniel - Robinson Crusoe. S. P. Melhoramentos, 1974, 147p.  
008 - BURROUGHS, Edgar Rice - Tarzan e a Cidade de Ouro. S. P. Record, 1963,  
197p.  
009 - WYSS, Johann Rudolf - Robinson Suíço. S. P. Melhoramentos, 1967, 192p.  
010 - JARDIM, Luis - Proezas do Menino Jesus. R. J. José Olímpio, 1976, 124p.  
011 - HOMER, Homero - Casa das Rocas. S. P. Ática, 1977, 94p.  
012 - MOREIRA, Baltazar de Godoy - Rio Turbulento. s.l.p. ed. do Brasil, s.d.  
110p.  
013 - ALMEIDA, Lúcia Machado - O Caso da Bobboleta Atira. S. P. Ática, 1978,  
95p.  
014 - DOPRÉ, Maria José - A Ilha Perdida. S. P. Ática, 1977, 127p.  
015 - ALMEIDA, Lúcia Machado - O Escaravelho do Diabo. S. P. Ática, 1974, 128  
016 - REZENDE FILHO, José - Tônico. S. P. Ática, 1978, 95p.  
017 - ALMEIDA, Lúcia Machado - Xisto. S. P. Brasiliense, 1976, 84p.  
018 - NORONHA, M. Teresa - Férias em Xangri-lá. S. P. Brasiliense, 1973, 84p.  
019 - SWIFT, Jonathan - As Viagens de Gúliwer. R. J. Minerva, 1961, 97p.  
020 - A PRINCESA PERDIDA; Coleção Amigo da Infância, Brasil Ed. v.5 157p.  
021 - LOBATO, Monteiro - Fábulas. S. P. Brasiliense, 1973, 107p.  
022 - LOBATO, Monteiro - Emília no País da Gramática. S. P. Brasiliense, 1978  
126p.  
023 - LOBATO, Monteiro - A Reforma da Natureza. S. P. Brasiliense, 1974, 70p.  
024 - LOBATO, Monteiro - Geografia de Dona Benta. S. P. Brasiliense, 1976,  
166p.  
025 - LOBATO, Monteiro - Reinações de Narizinho. S. P. Brasiliense, 1972, 200  
026 - LOBATO, Monteiro - Memórias da Emília. S. P. Brasiliense, 1973, 102p.  
027 - LOBATO, Monteiro - O Pipapau Amarelo. S. P. Brasiliense, 1977, 133p.  
028 - LESSA, Orígenes - O 13º Trabalho de Hércules. R. J. Ed. de Ouro, s.d.  
160p.  
029 - CONY, Carlos Heitor - Quinze Anos: A Juventude como ela é, R. J. ed.  
de Ouro, s.d. 141p.  
030 - Cony, Carlos Heito - Um Ianque na Corte do Rein Arthur. R. J. s.d. ed.  
de ouro, 205p.  
031 - SALES, Herberto - Aventuras de Huck. R. J. ed. de Ouro, s.d. 208p.  
032 - SALES, Herberto - As Filhas do Dr. Marck. R. J. ed de Ouro, s.d. 191p.  
033 - BUCKERIDGE, Antony - Graças a Johnny. R. J. ed de Ouro, s.d. 239p.  
034 - SANTIAGO, Luiz de - Operação Macaco Velho. R. J. ed. de Ouro, s.d. 174p  
035 - A VIDA DE RICARDO CORAÇÃO DE LEÃO - trad. de Adonias Filho. R. J. ed. de  
Ouro, s.d. 139p.

(Continuação)

- 36 - DANIKEN, Erich Von - De Volta às Estrelas. S. P. Melhoramentos, 1970, 182p.
- 37 - RACHAUS, Jorge - A Grande Bofetada. Brasília, TAO, 1979, 97p.
- 38 - REMARQUE, Erich Maria - Nada de Novo no Front. S. P. Edibolso, s.d. 224
- 39 - O MUNDO FABULOSO DO PETRÓLEO; R. J. Petrobrás, 1974, 56p.
- 40 - FROMM, Erich - O Coração do Homem. R. J. Zahar, 1965, 169p.
- 41 - FREYRE, Gilberto - Casa Grande e Senzala. R. J. José Olympio, 1961, 389p.
- 42 - OLIVEIRA, Alaide Lisboa de - Meu Coração. S. P. Nacional, 1967, 229p.
- 43 - GREENE, Graham - O Americano Tranquilo. R. J. Civilização Brasileira, 1964, 245p.
- 44 - HALLIY, Arthur & CASTLE, John - Voando para O Perigo. R. J. Nova Fronteira, 1958, 196p.
- 46 - MANTENHA-SE FÍSICAMENTE EM FORMA; S. P. Bestseller, s.d. 80p.
- 47 - MÉTODO DE CORTE CENTESIMAL; SIMPLIFICADO. B. H. s.c.p. s.d. 127p.
- 48 - DUNCAN, Oswaldo - Karatê sem Mestre. s.l.p. Ed. de Ouro, s.d. 127p.
- 49 - BERTOLINI, Madre - Mundo Submerso: Poemas Santos, A Tribuna, 1981, 84p.
- 50 - ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE - R. J. Delta, 1960, 15v.
- 51 - ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE; Anuários. 1966. R. J. Delta, 1966, 634p.
- 52 - MAGALHÃES, Alvaro - Dicionário Enciclopédico Brasileiro. Porto Alegre, Alosa, 1947, 1581p.
- 53 - FERNANDES, Francisco - Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa. Porto Alegre, Globo, 1950, 915p.
- 54 - FERNANDES, Francisco - Dicionário de Verbos e Regimes. Porto Alegre, Globo, 1950, 623p.
- 55 - BIBLIOTECA DE SELECÇÕES; R. J. Ypiranga, 1962, 3 tomos.
- 56 - ATLAS HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. s.l.p. MEC, s.d. 27p.
- 57 - BRAMELD, Theodor - O Poder da Educação. R. J. Zahar, 1967, 154p.
- 58 - MOTA, Guilherme (org) - ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ Brasil em Perspectiva. S. P. DIFEL. 1981, 367p.
- 59 - AZEVEDO, Fernando de - A Educação e seus Problemas. S. P. Melhoramentos, s.d. 261p.
- 60 - MONROE, Marion & ROGERS, Bernice - Preparando para a Leitura. R. J. Livro Técnico, 1967, 186p.
- 61 - NAGLE, Jorge - A Reforma e o Ensino. S. P. Edart, 1976, 109p.
- 62 - MENEZES, Cláudio - A Mudança; Análise da Ideologia de um Grupo de Migrantes. R. J. INL, 1976, 135p.
- 63 - TEIXEIRA, Anésio - Pensamento e Ação. R. J. Civilização Brasileira, s.d. 326p.
- 64 - TEIXEIRA, Anésio - Educação No Brasil. S. P. Ed. Nacional, 1976, 385p.
- 65 - FOLQUIÉ, Paul - O Existencialismo. S.P. D.E.U. 1955, 142p.
- 66 - CADERNOS DE FORMAÇÃO CULTURAL; Psicologia do Homem, Psicologia da Mulher. Belo Horizonte, Gente Nova, s.d. 93p.
- 67 - WEIL, Pierre - A Criança, O Lar, A Escola. R. J. Civilização Brasileira, 1960. 179p.
- 68 - MARCUSE, Herbert - Eros e a Civilização. R. J. Zahar, 1968, 232p.
- 69 - WURBRAND, Richard - Era Karl Nark um Satanista? s.l.p. Voz dos Martes, s.d. 75p.
- 70 - AGUAYO, A. M. - Didática da Escola Nova. S. P. Nacional, 1959, 406p.

(CONTINUAÇÃO)

- 1 - MATTOS, Lís Alves de - Primórdios da Educação no Brasil. R. J. Aurora, 1959, 303p.
- 2 - TORRES, Artur de Almeida - Moderna Gramática da Língua Portuguesa. S. P. Fundo de Cultura, 1964, 272p.
- 3 - CLAPA REDE ED. - A Educação ~~XXXXXX~~ Funcional. S. P. Ed. Nacional, 1958, 294p.
- 4 - LUZURIAGA, Lorenzo - História da Educação e da Pedagogia. S. P. Nacional, 1972, 285p.
- 5 - LAMBERT, Jaques - Os dois Brasis. Porto Alegre, Globo, 1976, 222p.
- 6 - MARQUES, Juracy C. - A Aula como Processo. Porto Alegre, Globo, 1976, 222p.
- 7 - LAC-TSE, Tao te King: O Livro que revela Deus. S. P. Alvorada, s.d. 203p.
- 8 - MARITAIN, Jaques - Rumos da Educação. R. J. Agir, 1968, 306p.
- 9 - OCTAVIO, Ricardo - Minhas Memórias dos Outros. R. J. Civilização Brasileira, 1978, 260p.
- 0 - SANTOS, Luís Martins - Diltley, Jaspers y la comprension del enfermo Mental. Madrid, Paz Montaló, 1955, 311p.
- 1 - RADIOATIVIDADE - Coleção primeiros passos na Ciência, s.l. Melhoramentos, s.d. 14p.
- 2 - GALÁXIAS - Coleção primeiros passos na Ciência. s.l. Melhoramentos, s.d. 14p.
- 3 - MOLECULAS - Coleção primeiros passos na ciência. s.l. Melhoramentos, s.d. 14p.
- 4 - SOLOS - Formação e conservação; série Persona. S. P. Melhoramentos, 1977, 160p.
- 5 - WEIL, Pierre - Relações Humanas na Família e no Trabalho. S. P. Nacional, 1959, 211p.
- 6 - HILLYER, V. M. - Geografia Pitoresca para as Crianças. S. P. Nacional, 1967, 301p.
- 7 - AIHARA, Herman & HUSHI, Michio - Macrobiótica: filosofia e fisiologia, s.l. Sol Nascente, s.d. 77p. apostila.
- 8 - PEIXOTO, Vicente - Aritmética e Geografia. S. P. Melhoramentos, sd. 75p.
- 9 - SALGADO, Plínio - Como Nasceram as Cidades do Brasil. S. P. Voz do Oeste, 1978, 195p.
- 0 - HOROWITZ, Caroline - 40 Brinquedos para Dias de Chuva. S. P. Melhoramentos, s.d. 94p.
- 1 - ALVES, Oscar Leite - Novo Método de Taquiografia. S. P. Saraiva, 1973, 102
- 2 - PENTEADO, José de Arruda - Curso de desenho. S. P. Nacional, 1960, 112p.

RELAÇÃO DAS REVISTAS

- 1 - REVISTA GEOGRÁFICA UNIVERSAL - R. J. Editora Bloch  
1974 - 1 (1), Outubro.  
1975 - 5 (2), Fevereiro.  
8 (2), Maio.  
10 ( ), Agosto.  
1976 - 11 ( ) ; Agosto  
16 ( ) ; Janeiro  
19 ( ), Abril.
- 2 - MEDICINA E SAÚDE - S. P. - Editora Abril  
Nºs. 3, 4, 5, 7, 8, 46, 47.
- 3 - OS ANIMAIS - R. J. - Editora Bloch;  
Nºs. 2, 3, 9, 11, 44, 46.



- ANEXO 9 -

6

(E) - Com vistas à participação do menor no processo de educação formal, o COSEMT desenvolveu em 84, através do Deptº de Educação, o ensino de 1º grau, sob a forma do projeto ATEMT, onde o aluno elegia o seu próprio curriculum escolar, isso compatível com seu ritmo pessoal de aprendizagem.

Tratando-se de um experimento cujo objetivo era o de absorver o menor desestimulado e com rendimento baixo, consideramos avaliativamente através dos continuados índices de evasão à sala de aula, que o projeto ATEMT nesse momento, deveria passar por uma avaliação quanto ao seu conteúdo.

No entanto assistimos à sua extinção em decorrência do alto custo do referido projeto.

A partir de Agosto os alunos (176 no total) foram re-direcionados para a escola formal no próprio COSEMT. A partir de Outubro a diretoria da escola iniciou o processo de transferência / desses menores para as escolas dos bairros de origem, por não terem perspectiva de continuidade da escola do COSEMT.

O fato, analisado sob o ponto de vista social, preocupa por serem esses menores incapazes de acompanharem um ensino cujo conteúdo formal é inadequado à capacidade de rendimento e potencialidade individual, decorrentes da realidade estrutural e social dessas crianças.

F) - Visando dinamizar o programa educativo no que se refere à promoção de cursos profissionalizantes dos menores do COSEMT, foi viabilizado através da Secretaria da Educação, cursos / para serem ministrados nas dependências desse órgão. No sentido de sanar o problema de baixa frequência dos menores em atividades programadas pelo COSEMT, problemas esses constantes, foi sugerido a adoção de cláusula contratual inteirando o menor e responsáveis da obrigatoriedade de participação em cursos e outras programações, sob pena de eliminação do quadro de menores dessa Prefeitura. Com a Programação dos cursos profissionalizantes, o COSEMT, efetivou a

- ANEXO 10 -

AVALIAÇÃO FINAL DO TRABALHO REALIZADO NO ATEM COM A ATIVIDADE:

"HORA DO CONTO"

Aos companheiros educadores: (em ordem alfabética)

Cida

Cristina

Eliana

Eliane

Flávia

Heloisa

João Mendes

José Antonio

Marilene

Nair

Nancy

Sandra

Tania

Vera

Yone

Dentre os lugares que trabalhei até hoje, sem sombra de dúvidas, este foi um dos mais significativos para mim. Isto porque o fator que norteou o meu trabalho aqui, envolveu aspectos emocionais muito intensos, sendo o maior deles, a ESPERANÇA.

Esperança que se iniciou no dia do meu primeiro encontro com a Diretoria da Secretaria da Educação (Setembro/83).

Esperança que se concretizou na primeira reunião com todos os professores(08.03.84), inclusive Leni, Manoel e Glória que hoje já não estão mais com a gente, quando nos foi apresentado o projeto ATEMT. Desculpem-me esqueci da Célia.

Esperança que atingiu o apogeu na sala de aula, quando eu via e sentia os olhinhos das crianças brilharem com a leitura de um livro de aventuras, sonharem com um livro de poesias, rirem com um conto engraçado, questionarem um livro burguês, chorarem com um romance

...iste, intimidarem-se (ou não) diante de um livro sobre sexo.

- Consegui! Deus do céu, consegui! (pensava eu).

Até que enfim, a biblioteca escolar não será mais um local passivo, mofento, silencioso, "arrumadinho" dentro da escola!

Até que enfim as estantes vivem desarrumadas, pois não dá <sup>tempo</sup> para arrumar! Os alunos querem ler, querem cheirar, revirar, olhar, sentir enfim, o que pulsa dentro de duas capas.

Até que enfim, a biblioteca conseguiu um espaço dentro da grade curricular. Turmas organizadas (4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> séries), para lá se dirigem, e assim o trabalho de incentivo à leitura <sup>(\*)</sup> se torna muito mais produtivo e intensivo.

Até que enfim, posso enxergar esses alunos quando estiverem adultos, lendo e questionando os textos que porventura lhes caírem nas mãos, e esse questionamento na certa, passará para a sua própria vida. Diante do mundo, das pessoas, eles não se tornarão seres passivos, mas sim seres ativos e fazedores da própria história....

Até que.....

Não tenho mais sala! Ela precisou ser utilizada para a implantação de um curso profissionalizante.

PROFISSIONALIZANTE

PROFISSIONAL

PROFISSÃO

TER UMA PROFISSÃO

NÃO EDUCAÇÃO

NÃO À EDUCAÇÃO

SIM AO MEIO DE PRODUÇÃO

(Desculpe Zé Antonio. Isto foi uma primeira tentativa de poesia concreta! ?)

Já ouvi diversas vezes esta frase:

- "Será que não é mais interessante para essas crianças terem

(\*) Hoje eu não mais definiria esse trabalho como "incentivo à leitura", mas sim um trabalho de interação, de diálogo, de negociação (emi) entre autores e leitores.

uma profissão, do que um estudo?"

Para responder a esta questão, e também para finalizar me valho de um texto de Rubem Alves, e o transcrevo abaixo:

### DA INUTILIDADE DA INFÂNCIA

"O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

- Que é que você vai ser quando crescer?

- Pergunta inevitável, necessária, providente, que ninguém questiona.

-Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico!

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho(e ao seu, obviamente)... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista...

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que "vai ser quando crescer", mas que simplesmente é, por enquanto... É que ele sofre de leucemia e, por isto mesmo, não vai ser um médico, nem mecânico e nem ascensorista. Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos "os futuros possíveis e gloriosos" e dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, se aproxima dela com toda ternura e lhe diz: "Se tudo correr bem, iremos ao zoológico no próximo domingo..."

É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança.

São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança

Eu me lembro daquelas propagandas curtinhas que se fizeram na televisão, por ocasião do ano da criança deficiente, para provar que ainda havia alguma esperança, para dizer que alguma coisa estava sendo feita. E apareciam lá, na tela, as crianças e adolescentes, cada uma excepcional a seu modo, desde síndrome de Down até cegueira, e

aquilo que nós estávamos fazendo com elas... Ensinando, com muito amor, muita paciência. E tudo ia bem até que aparecia o ideólogo da educação dos excepcionais para explicar que, daquela forma, esperava-se que as crianças viessem a ser úteis, socialmente... E fiquei a me perguntar se não havia uma pessoa sequer que dissesse coisa diferente, que aquelas escolas não eram para transformar cegos em fazedores de vassouras nem para automatizar os mongolóides para que aprendessem a pregar botões sem fazer confusão... Será que é isto? Sou o que faço? Ali estavam crianças excepcionais, não-seres, que virariam seres sociais e receberiam o reconhecimento público se, e somente se, fossem transformados em meios de produção. Não encontrei nem um só que dissesse:

Através desta coisa toda que estamos fazendo esperamos que as crianças sejam felizes, dêem muitas risadas, descubram que a vida é boa... Mesmo um excepcional pode ser feliz. Se uma borboleta, se um pardal e se uma ignorada rãzinha podem encontrar alegria na vida, por que <sup>estas</sup> estas crianças, só porque nasceram um pouco diferentes....?

Voltamos ao pai e ao seu filhinho leucêmico.

Que temos a lhes dizer?

Que tudo está perdido? Que o seu filho é um não-ser porque nunca chegará a ser útil, socialmente? E ele nos responderá:

Mas não pode ser... Sabe? Ele dá risadas. Adora o jardim zoológico. E está mesmo criando uns peixinhos, num aquário. Você não imagina a alegria que ele tem, quando nascem os filhotinhos. De noite nós nos sentamos e conversamos. Lemos estórias, vemos figuras de arte, ouvimos música, rezamos... Você acha que tudo isto é inútil? Que uma criança não é, que ela só será depois que crescer, que ela só será depois de transformada em meio de produção?

E eu me pergunto sobre a escola... Que crianças ela toma pelas mãos...

Claro, se a coisa é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e suculento repolho e, quem sabe, em saboroso chucrute? Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje... Ora, a muda do repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças gordas que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que delas se obterá....utilidade social.

Reconheçamos: as crianças são inúteis...

Entre nós inutilidade é nome feio. Já houve tempo, entretanto, em que ela era a marca de uma virtude teologal. Duvidam? Invoco Santo Agostinho, mestre venerável que declara em De Doctrina Christiana: "Que há coisas para serem usufruídas, e outras para serem usadas". E ele acrescenta: "Aqueles que são para serem usufruídas nos tornam bem-aventurados". Coisas que podem ser usadas são úteis: são meios para um fim exterior a elas. Mas as coisas que são usufruídas nunca são meio para nada. São fins em si mesmas. Elas nos dão prazer. São inúteis.

Uma sonata de Scarlatti é útil? E um poema? E um jogo de xadrez?  
Ou empinar papagaios?

Inúteis.

Ninguém fica mais rico.

Nenhuma dívida é paga.

Por que nos envolvemos nestas atividades, se lhes falta a seriedade do pragmatismo responsável e os resultados práticos de toda atividade técnica? É que, muito embora não produzam nada, elas produzem prazer.