

Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 45 (set.dez.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n45>



Alik Wunder: alick.wunder@gmail.com

Realização



Apoio



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL	2
Marcus Pereira Novaes	
Marcelo Vicentin	
Rosana Baptistella	
Luis Gustavo Guimarães	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ARTIGOS	3
A POTÊNCIA DE ESPAÇOS COMO EJA E CRAS PARA UMA NOVA LEITURA SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER.....	3
Susana Angelin Furlan	
Débora Sara Ferreira	
IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA...	15
Ana Lúcia de Araújo Claro	
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva	
Henrique Costa Brojato	
DE NOVO ESSA MESMA HISTÓRIA... UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DO LEITOR POPULAR NO PROGRAMA ‘CONTA PRA MIM’	23
Luzmara Curcino	
Adriana Cícera Amaral Fancio	
EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS	34
Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
Carlos Pereira de Melo	
Camilla Borini Vazzoler Gonçalves	
DA PARÁFRASE À POLISSEMIA: (IM)POSSIBILIDADES DE LEITURA(S) EM SALA DE AULA	45
Letícia Moraes Esposto	
Filomena Elaine Paiva Assolini	
AS CONVERSAS ESCRITAS NOS GRUPOS DE <i>WHATSAPP</i> DE SALAS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ALUNOS	56
Rosangela Eliana Bertoldo Frare	
LITERATURA INFANTIL: UM ENCONTRO COM A INFÂNCIA DO MUNDO	66
Juliana Bruna Freitas	

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PENSADAS A PARTIR DOS SABERES TECIDOS ENTRE OS CAMPOS FORMATIVOS-PRÁTICOS	77
Crislainy de Lira Gonçalves	
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães	
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: UM OLHAR PARA O PROGRAMA “CONTA PRA MIM – GUIA DE LITERACIA FAMILIAR”	86
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Maria das Dores Soares Maziero	
Giovanna Rodrigues Cabral	
SOBRE FORMAR LEITORES E ESCRITORES EQUILIBRISTAS: DAS POSSIBILIDADES DO ESPAÇO-ESCOLA.....	97
Lara Jatkoske Lazo	
Eliane Aparecida Bacocina	
RESPEITO AOS QUADRINHOS: O CASO TINA	106
Claudia Regina Lemes	
Paulo Roxo Barja	
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS DOCENTES A PARTIR DO PNAIC	114
Tatiana Andrade Fernandes de Lucca	
Andréia Osti	
A OFERTA DE CICLOS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO CONTINUADA	151
Lady Lourdes Soares Medeiros	
Jackson Santos Vitória de Almeida	
Maralice Souza Neves	
RAUL DA FERRUGEM AZUL: DISCUTINDO O PAPEL DO ESPECTADOR DE <i>BULLYING</i> A PARTIR DA LITERATURA	164
Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros	
PRÁTICAS DE LEITURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL ...	176
Ricardo Rodrigues Nascimento	
Givaldo Cavalcanti	
João Batista Gonçalves Bueno	
A JOVEM PIANISTA, A DISTINTA AMADORA, A DILETANTE: NOTAS SOBRE O APAGAMENTO DO FAZER MUSICAL FEMININO COMO PROFISSÃO	187
Patrícia Amorim de Paula	

SUMÁRIO

LUTAS E RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR –1982.....	200
Maria Clelia Pereira da Costa	
QUANDO A ARTE E A INFÂNCIA CHAMAM PRA DANÇAR A CIÊNCIA: INVENÇÕES, AFETAÇÕES E EQUILIBRISMOS	210
Élida Santos Ribeiro	
Laís de Paula Pereira	
“HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO...” LITERATURA INFANTIL, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA EM UM CENTRO DE TRABALHO COMUNITÁRIO	222
Sheila Daniela Medeiros dos Santos	
AS BRINCADEIRAS NO RECREIO: AÇÕES VOLITIVAS NOS TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	232
Vania Maria Batista Sarmanho	
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro	
José Anchieta de Oliveira Bentes	
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: LEITURA E GINÁSTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA	243
Lucas William Moreira da Silva	
Arnaldo Pinto Junior	
RODAS DE LEITURA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	256
Márcia Cabral da Silva	
Claudia Fernandes de Amorim de Oliveira	
Patrícia Fernandes de Barros Ferreira	
INSTRUÇÃO/ATIVIDADE CRIADORA: CONTRASTES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA .	266
Aliene Araújo Villaça	
Maria de Fátima Cardoso Gomes	
AVALIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DAS PESQUISAS NACIONAIS	277
Aline Gasparini Zacharias-Carolino	
Andréia Osti	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ENSAIOS	290
CARTA A POETAS E ESCRITORES PLURAIS: DEVANEIOS A PARTIR DO DEVIR-OSTRA, DO DEVIR-MARGEM, DOS DEVIRES... DO DEVIR-POESIA	290
Eliane Aparecida Bacocina	
A LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE LEITURAS .	304
Alzira Fabiana de Christo	

SUMÁRIO

CAMINHAR E ESCREVER: LINHAS FUNÂMBULAS PROLIFERANDO CIDADES	312
Kátia Maria Kasper	
André Pietsch Lima	
Gabriela de Sousa Tóffoli	
Thalita Alves Sejanos	
SENTIDOS DE ENSINO DE LEITURA REVELADOS EM OBRAS DE ANNE-MARIE CHARTIER E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES DA DOCÊNCIA FABRICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	322
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães	
Crislainy de Lira Gonçalves	
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	
UMA LEITURA FOUCAULTIANA DAS CARTAS DE SÊNECA: CUIDADO DE SI, ESCRITA DE SI, LEITURA DE SI	330
David da Silva Pereira	
Silvana Dias Cardoso Pereira	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – COMUNICAÇÕES ORAIS	340
ESPERANÇA EQUILIBRISTA: LEITURA EM MEIO A ADVERSIDADES	340
Ezequiel Theodoro da Silva	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	346
O CONTO QUE AS CAIXAS CONTAM: UMA METODOLOGIA LÚDICA PARA CONTAR HISTÓRIAS.....	346
Janayna Alves Brejo	
ANTROPOFAGIA E PARANGOLÉ NA TERRA DE MAKUNAIMA: VIVENDO E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS PLURAIS	358
Ivete Souza da Silva	
A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM IDADE ESCOLAR	370
Carla Patrícia Vasconcelos Seixas	

Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 45 (set.dez.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n45>

Expediente

Editores

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas/SP, Pref. Mun. de Valinhos/SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Renata Aliaga, Instituto Federal de São Paulo, SP, Brasil

Arte

Alik Wunder: alik.wunder@gmail.com

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Pereira Novaes
Marcelo Vicentin
Rosana Baptistella
Luis Gustavo Guimarães

Escutou-se um: **caía a tarde feito um viaduto** ou, até mesmo, ardiam vidas em chamas como uma floresta, entre Marias e Clarices – como certa vez me lembrou Carlitos e Emyra Waiãpi. Também Elis, avisou-nos um dia que **a lua tal qual a dona do bordel** – um desses bordeis descritos por Nelson, mas onde bem poderia estar Dandara, **pedia a cada estrela fria**, dessas que cada vez mais têm dificuldades em aparecer em nosso céu, ao lado de – Ruths, Fernandas e Cecílias, por **um** mínimo de possibilidade de se conseguir **um brilho de aluguel**.

Via-se, entre fumaças **e nuvens lá no mata borrão do céu**, Cora, Conceição, Carolina, Lygia, Rachel e tantas outras que, outrora, as páginas dos livros **chupavam as manchas torturadas** e reinventavam por palavras e imagens a necessidade de gritar: **que sufoco!** ... Mas quem seria louco, ou atrever-se-ia como **bêbado com chapéu coco**, figurar entre Fernando, Chico, Machado, Joel, Graciliano, ou Jorge. Pois, Guimarães sim, **fazia irreverências mil, pra noites do Brasil**. Não o seu ou **meu Brasil**, mas o nosso Brasil recheado de diversidade. Estes, equilibristas que **sonham** e sonhavam, **com a volta do irmão do Henfil, com tanta gente que partiu** e que ousaram construir a escrita **num rabo de foguete** através de palavras que – tecidas na tênue linha negra do espaço, aparentemente, em branco – provocaram sentidos diversos no encontro com o leitor, fizeram-no chorar, **chorar a nossa pátria**, nossa **mãe, gentil** e fértil, onde já **choraram Marias**, Marieles. Marisas **e Clarices**.

Pode-se dizer que é **no solo do Brasil**, um país múltiplo e dinâmico, **mas que sabemos passar por uma dor, assim, pungente**, que foi pensado o 22º COLE, tendo como objetivo realizar uma reflexão acerca das Leituras Plurais oportunizadas por Escritas Equilibristas, tantas vezes, malabaristicamente manejadas em meio a adversidades.

Não há de ser inutilmente que foi realizada a 22ª edição deste evento, organizado pela Associação de Leitura do Brasil. Tais como “os caracóis” dos cabelos de Caetano, evocados por Roberto em anos de chumbo, **a esperança** não cessou sua **dança** e o chamado realizado pelo COLE, buscou fortalecer reflexões acerca das experiências e pesquisas com/sobre leitura e educação, em movimentos de criação nas interfaces entre palavras, imagens, corpos e sons, dispostos a andar **na corda bamba de sombrinha**, atrevendo-se a continuar, ir além, **em cada passo dessa** ou daquela **linha**. Em tempos em que se **pode**, e até parece que se busca, **machucar**, também se pode criar, proliferar afectos, escritas, arte e poesia. **Azar** de quem se fechou no ressentimento, pois o 22º Cole deu espaço a uma **esperança equilibrista**, pois **sabe que o show de todo artista**, o pensamento-aula de todo professor, e a experimentação rigorosa de todo cientista, **tem que continuar**.

Desse modo, terminado o 22º Congresso de Leitura do Brasil, a Revista Linha Mestra n. 45 continua o movimento iniciado pelo evento e reúne parte dos artigos, ensaios, relatos de experiência e outras experimentações em escritas e imagens, resultantes das apresentações de trabalhos dos participantes do congresso, em um primeiro dossiê. Um segundo dossiê, a ser lançado em nosso próximo número, trará os demais textos oriundos desse evento, também submetidos à Revista, de forma a fazer proliferar e reverberar uma certa esperança, que se faz em escrita, e que busca equilibrar o jogo de crenças no mundo, através de pensamentos e ações preocupados e interessados em valorar a vida.

Desejamos a todas e todos uma ótima Leitura.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ARTIGOS

A POTÊNCIA DE ESPAÇOS COMO EJA E CRAS PARA UMA NOVA LEITURA SOBRE A CONDIÇÃO DA MULHER

THE POWER OF SPACES SUCH AS EJA AND CRAS FOR A NEW READING ON THE CONDITION OF WOMEN

EL PODER DE ESPACIOS COMO EJA Y CRAS PARA UNA NUEVA LECTURA SOBRE LA CONDICIÓN DE LA MUJER

Susana Angelin Furlan¹
Débora Sara Ferreira²

Resumo: Este artigo traz reflexões acerca da narrativa de duas educadoras-pesquisadoras. Ancora-se metodologicamente pela pesquisa autobiográfica e pesquisa narrativa, dispondo-se a olhar à condição da mulher. Ao transitar pelos espaços da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), as indagações, no que concerne à nossa condição e de todas as mulheres, tornam-se evidentes. À primeira vista, estes espaços não apresentam os mesmos objetivos, porém, ao se encontrarem, discursivamente, no grupo de pesquisa ESCRIARTE, evidenciou-se que eles poderiam ser potentes, no sentido de proporcionarem leituras sobre a condição da mulher, em dinâmicas que envolvam as duas instituições. Partimos, assim, de importantes reflexões proporcionadas por um amplo arcabouço cultural, como o livro “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, o conto “uma galinha” de Clarice Lispector, a música “Desconstruindo Amélia”, interpretada pela cantora Pitty, e o curta-metragem “Vida Maria”, dirigido por Márcio Ramos.

Palavras-chave: Narrativas; condição da mulher; empoderamento.

Abstract: This article brings reflections about the narrative of two educators-researchers. It is anchored, methodologically, by autobiographical research and narrative research, and it is available to look at the condition of the woman. As we move through the spaces of Youth and Adult Education (EJA) and the Social Assistance Reference Center (CRAS), the questions, with regard to our condition and all women, become evident. At first sight, these spaces do not present the same objectives, however, when they meet, discursively, in the research group ESCRIARTE, it was evidenced that they could be powerful, in order to provide readings about the condition of the woman, in dynamics involving the two institutions. Thus, we start from important reflections provided by a broad cultural framework, such as the book “Room of eviction” by Carolina Maria de Jesus, the short story “a chicken” by Clarice Lispector, the song “Desconstruindo Amelia”, performed by singer Pitty, and the short film “Vida Maria”, directed by Márcio Ramos.

Keywords: Narratives; woman's condition; empowerment.

Resumen: Este artículo trae reflexiones sobre la narrativa de dos educadores-investigadores. Está anclado, metodológicamente, por la investigación autobiográfica y la investigación narrativa, y está disponible para observar la condición de la mujer. A medida que avanzamos por los espacios de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y el Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS),

¹ Universidade Estadual Paulista, Campus IB.

² Universidade Estadual Paulista, Campus IB.

las preguntas, con respecto a nuestra condición y a todas las mujeres, se hacen evidentes. A primera vista, estos espacios no presentan los mismos objetivos, sin embargo, cuando se encuentran, discursivamente, en el grupo de investigación ESCRIARTE, se evidenció que podrían ser poderosos, con el fin de proporcionar lecturas sobre la condición de la mujer, en dinámicas que involucren a las dos instituciones. Así, partimos de importantes reflexiones aportadas por un amplio marco cultural, como el libro "Habitación de desahucio" de Carolina María de Jesús, el cuento "un pollo" de Clarice Lispector, la canción "Descosntruindo Amelia", interpretada por la cantante Pitty, y el cortometraje "Vida María", dirigido por Márcio Ramos.

Palabras clave: Narrativas; condición de la mujer; empoderamiento.

Devaneios iniciais

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a condição da mulher a partir da experiência de duas educadoras-pesquisadoras que tiveram, como lugares de pesquisa, dois espaços distintos³: uma sala de aula do 5º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola pública, na cidade de Rio Claro – SP, bem como o Centro de Referência de Assistência social – CRAS, localizado em Capivari, interior de São Paulo.

Entendemos que esses espaços suscitam discussões – que serão narradas ao longo deste texto– que permitem refletir acerca dos modos de ser, ou de tornar-se mulher, nos dias atuais, em um diálogo intenso com a história cultural (CHARTIER, 2002). Este artigo é resultado de oficinas-poéticas realizadas na Educação de Jovens e Adultos-EJA, bem como de observações dos grupos socioeducativos dos espaços do CRAS. A metodologia empregada foi a pesquisa autobiográfica e a pesquisa narrativa, em que o diferencial em relação a outras metodologias se encontra no poder de narrar histórias, interpretar e dar sentido ao que vivemos (DELORY-MOMBERGER, 2011). A pesquisa narrativa, segundo Oliveira e Satriano (2017), é fruto de um ser humano criativo e ativo no ambiente em que se encontra, capaz de uma leitura de si e do mundo que lhe permita diferentes análises de contextos sociais e emocionais.

Optamos pela pesquisa narrativa e autobiográfica, porque tais caminhos metodológicos nos ajudam a refletir sobre os modos de ser ou de tornar-se mulher, por meio das narrativas de mulheres, tendo por base as oficinas realizadas com as estudantes da/na EJA, bem como as observações realizadas no CRAS, com as mulheres usuárias dos programas sociais, e que estavam nos grupos dos relatos que ouvimos, vimos e nos embasamos. Salientamos que a reflexão acerca de nossa condição está imbricada neste texto-poema, afinal somos mulheres que escrevem sobre mulheres e, sobre si mesmas...

A narrativa, segundo Benjamin (1994, p. 205), é uma “forma artesanal de comunicação”, ou seja, ela não visa a ser um relatório formal de tudo o que aconteceu, mas contar a realidade a partir de um observador. Sendo assim, vai ao encontro do que pretendemos aqui apresentar, pois visa a entender uma realidade específica (condição da mulher) a partir de duas observadoras-mulheres que partilham suas histórias e refletem sobre um tema.

Como base teórica às observações, apresentam-se os conceitos da Psicologia Cultural. Nessa vertente, entende-se que a narrativa deve ser fruto da construção mental do narrador, “uma conexão entre o singular e o universal na qual se pode abstrair o sentido atribuído” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2017, p. 383). São vários os campos de saber que contribuem com elementos para este estudo e proposições de análise, ressaltando que este trabalho favorece tomada de posição que possibilita mudanças tanto para as pesquisadoras como para as mulheres participantes, bem como para a interlocutora que tem acesso ao debate narrado, contribuindo

³ Pesquisas aprovadas pelo comitê de ética número: 28105220000005465.

para a emergência de um sujeito relacional, ou seja, daquele que é compreendido através das relações que estabelece com outros indivíduos.

Na pesquisa narrativa, bem como na autobiográfica, identificamos que, ao contarmos histórias, em muitas situações nos colocamos como narradoras, sendo assim, é possível compreender que a autora e narradora são a mesma pessoa. No caso específico deste artigo que apresentamos, as narrativas das mulheres da/na EJA, bem como das mulheres do CRAS, irão se imbricar em nossa própria narrativa, pois, de acordo com Oliveira e Satriano (2017, p. 372): “não se nasce sujeito, se constitui um”. Sendo assim, a fluidez é a marca do texto, visto que o inusitado e a (re) leitura fazem parte da história narrada.

As diferentes condições das mulheres: o CRAS como espaço(s) de interlocução e (re)invenção de si

Chamo-me Susana, sou professora de educação física da rede municipal de Capivari e doutoranda do programa de pós-graduação em educação do Instituto de biociência Unesp, em Rio Claro. O interesse de pesquisar o Centro de Referência à Assistência Social surgiu enquanto trabalhava no local, no período que antecedeu meu ingresso na pós-graduação. Neste espaço, descreverei aspectos de minha pesquisa, ao narrar as experiências de observação de mulheres que se encontram no CRAS e cuja narrativa mostra diferentes condições de ser mulher hoje.

A equipe do CRAS conta com psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, e profissionais da educação física, onde, no ano de 2018, fui a profissional de educação física. Segundo a Secretaria Especial de Desenvolvimento Social (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2015), o CRAS é a porta de entrada da assistência social. Um local público, localizado nas áreas de maior vulnerabilidade social, que tem por objetivo fortalecer a convivência com a família, bem como a comunidade. O CRAS promove a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial e de outras políticas, pelo que possibilita o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social, tornando-se referência para a população local e para os serviços setoriais.

Os grupos socioeducativos me despertaram particular interesse, porque eram grupos, em que as discussões, que eram planejadas e mediadas pelos profissionais, ajudavam a problematizar questões da vida e dar certa autonomia nas decisões. Na primeira fase da minha pesquisa de doutoramento, observei os grupos e participei das discussões. Presenciei grupos de adolescentes, de crianças, de adultos e idosos. Os temas que surgiram nas discussões foram: condição da mulher, suicídio, masculinidade frágil, violência doméstica, entre outros.

Destaco, primeiramente, a exibição do curta-metragem intitulado Vida Maria (2006), dirigido por Márcio Ramos. Cabe salientar que, em dois momentos distintos, o filme foi socializado com dois grupos diferentes: o grupo do Renda Cidadã – composto na ocasião por apenas um homem; e o grupo de Adolescentes – composto por 7 homens e 7 mulheres. O objetivo dessa socialização foi a discussão acerca de como as mulheres são retratadas no documentário, bem como da vida como um ciclo, e assim pensar nos modos de ser ou tornar-se mulher nos dias atuais, em um constante diálogo com a história das mulheres.

Nesse caminho, faz-se preponderante contextualizar o programa do Renda Cidadã. Salienta-se que é um programa de transferência de renda do governo do estado de São Paulo e tem, por objetivo, atender famílias em situação de pobreza, com renda mensal familiar de até meio salário-mínimo. As ações devem ser integradas aos serviços de Proteção Social Básica dos CRAS. Os beneficiários do programa devem: garantir a presença (75% de assiduidade) das crianças entre 6 e 15 anos na escola; comprovar as vacinações obrigatórias; e controlar a frequência nas ações complementares oferecidas pelo CRAS. Essas ações complementares são

atividades que buscam ampliar a oportunidade de desenvolvimento de proteção e inclusão social, sendo serviços socioeducativos, e o apoio à formação e capacitação.

A primeira narrativa que socializarei ocorreu em um desses serviços socioeducativos que visam a estimular o diálogo, as trocas de experiência e a construção de novos saberes. Ao serem indagadas pela assistente social acerca da vida de Maria, a mulher do curta-metragem apresentado, muitas mulheres compartilharam suas inquietações.

Dona Lurdes afirmou que conseguiu romper com o ciclo das mulheres que não conseguem estudar. Ela conta que veio do Maranhão, muito nova, e que começou a estudar quando chegou em Capivari, mas, por depender de ônibus, visto que morava na área rural, o seu pai a proibiu de estudar para ajudar a sua mãe. Em contrapartida, disse, ainda, que os irmãos homens puderam estudar. Há de se destacar que, pelo fato dela ser mulher, teve de ficar em casa. Hoje, se orgulha, porque todos os filhos estudam, inclusive suas duas meninas. Ela não sabe ler e escrever e afirma que “não é ninguém”, mas as filhas serão “alguém na vida”.

No momento do depoimento de Dona Lurdes, muitas mulheres que estavam no grupo concordaram e disseram que ocorreu a mesma coisa com a mãe, ou com uma mulher da família, ou com elas próprias. No debate, a assistente social reafirma que é difícil romper com o ciclo da condição da mulher: não ter “autorização” para estudar e ter de ficar em casa e cuidar dos trabalhos domésticos, bem como das crianças menores.

Uma das mulheres participantes, Verônica, refletindo acerca do documentário acima citado, afirma que é como preconceito, quando só as mulheres é que têm que ficar em casa e cuidar dos filhos. Ela relata muita dificuldade para cuidar deles, porque seu marido não a ajuda com a sua educação e nem com os serviços domésticos. Relata que conseguiu, com muita dificuldade, fazer a laqueadura (procedimento médico para esterilização) na sua última gravidez, e se mostrou indignada, pois, o médico pediu uma autorização do marido, feita à mão, para que, enfim, pudesse aprovar a cirurgia.

As discussões partiram de relatos e caminharam a conclusões. Somente com estudos e discussões, as mulheres podem sair da condição de, apenas, “donas de casa”, para fazer algo que realmente querem, como muitas relataram. A vontade de saber ler e escrever, por exemplo, como relata Dona Lurdes, significa um modo de se sentirem “alguém” na sociedade que tem voz e vez.

O estudo intitulado “Bolsa Família, autonomia feminina e equidade de gênero: o que indicam as pesquisas nacionais?” de Bartholo, Passos e Fontoura (2017) discute a relação do papel feminino nos programas sociais que têm no CRAS ações complementares. Destaca que a titularidade feminina dos programas é embasada em análises empíricas que entendem que a mulher utiliza o dinheiro em prol de toda a família. Acredita-se no uso instrumental da mulher pelo Estado como forma de demonstrar a eficiência do governo e, ainda, de reforçar o papel feminino de cuidado. A mulher é colocada, desse modo, com a responsabilidade de mediar a relação entre o Estado e a família, o que se justifica sob o argumento de que elas conhecem melhor a necessidade da família.

Nesse sentido, temos as exigências da área da saúde e educação, que geram um aumento da responsabilidade e elevação do tempo gasto pela mulher nas atividades de cuidado, ao atribuir somente para ela essas funções. A educação demanda grande tempo, deslocamento para levar e buscar os filhos na escola, reuniões, bem como a saúde, que requer, ainda, longas esperas nos locais de atendimento da saúde pública brasileira, além da necessidade de adequação aos seus horários de funcionamento (BARTHOLO; PASSOS; FONTOURA, 2017).

Porém podemos mencionar que a renda direcionada à titularidade da mulher pode ampliar a sua decisão e gerar autonomia em relação aos gastos. A provisão de renda pela mulher vem como contraponto à divisão sexual do trabalho, em que o dinheiro é obtido, tradicionalmente pelo homem. Com essa renda, e seus afazeres, a mulher fica sem tempo para outros trabalhos, mas há de se considerar que se o trabalho que teria de fazer para conseguir o mesmo valor fosse

em situações degradantes e com condições financeiras sem razoabilidade, o benefício flexibilizaria as jornadas mais árduas ou liberaria desses trabalhos, além de permitir sonhos e expectativas de mudança de vida, que pode incluir sair de relações conjugais falidas.

Dessa forma, é relevante trazer, em debate, que a mulher quer ser reconhecida para além dos cuidados maternos, sendo assim, a renda em seu nome traz mais benefícios do que malefícios, levando-se em conta a condição destas mulheres nos dias de hoje: sendo um público de baixa renda, que deve ir aos grupos do CRAS e participar de suas ações.

A segunda narrativa a ser destacada é o momento em que o curta-metragem foi socializado para a discussão com um grupo de adolescentes. Salienta-se algo interessante: havia a mesma quantidade de meninos e meninas. A discussão ocorreu de um modo diferente: algumas adolescentes disseram entender a situação da “Maria” relatada no curta-metragem, mas que as experiências delas eram diferentes.

Uma das meninas, chamada Tereza, relatou que aquela situação – não poder estudar para ter que ajudar em casa – poderia ter ocorrido com a sua mãe, mas que não era a sua realidade. Ela pensava em ser professora e, assim, estava estudando para que, depois, pudesse fazer uma faculdade de pedagogia, e que um marido não poderia impedi-la. Ela entende que o mundo atual, ainda, é machista, mas que as mulheres podem fazer o que quiser. Elas foram relatando suas perspectivas de futuro e traçando um paralelo com o documentário compartilhado: são meninas que se posicionam nesse debate e entendem que, por meio do estudo e do trabalho, podem ter uma realidade diferente.

Conhecemos a história de Vitória, uma menina de 12 anos que foi expulsa de casa após ter engravidado do seu namorado. O caso já era conhecido do CRAS, e Vitória participa do grupo de mães e filhos que busca aproximar o laço maternal, que tem de ser fortalecido, cuidado. A gravidez na adolescência é um assunto que tem sido debatido com aprofundamento e, nesse dia, as mediadoras procuraram falar sobre as perspectivas de futuro, as responsabilidades e os problemas que a maternidade que traz. Muitos adolescentes começam a repensar algumas falas.

Nos grupos, que visitei, conforme a pesquisa foi sendo realizada, percebi que a presença masculina era menor, salvo, nos casos, grupos de adolescentes e crianças, em que essa presença era relativamente igual à feminina. Em grupos como renda cidadã, alfabetização, artesanato, e mães e filhos (grupo exclusivo para o público feminino), grupos de família, a presença masculina era, de fato, muito menor.

No grupo dos adolescentes, estava presente a discussão que tange ao relacionamento abusivo, que foi um assunto aprofundado em uma apresentação realizada pelos mediadores do grupo socioeducativo. Salienta-se que esse assunto foi levantado pelas meninas, quando elas discutiam sobre o machismo em nossa sociedade. Nesse dia, no grupo, presenciei uma discussão acalorada sobre o que eles e elas entendiam desse tipo de relacionamento, bem como as mudanças possíveis na nossa sociedade, ao analisar a condição da mulher e do que a sociedade espera dela. As discussões, cheias de questionamentos e representações acerca dos modos de ser mulher, foram perpassadas, muitas vezes, pelos meninos, e tratadas como “mimimi”. Nessa discussão, foram socializadas algumas matérias sobre feminicídio e sobre como a mulher é vista na sociedade, em que sempre é considerada submissa, mas que, na qual, aos poucos, vai empoderando-se.

Empoderar é uma palavra denominada pela Organização Mundial da Saúde – OMS (1998), como um processo social, cultural psicológico ou político, através do qual indivíduos tornam-se capazes de expressar suas necessidades, explicitar suas preocupações, perceber estratégias para uma tomada de decisão em qualquer esfera de sua vida, para tomar decisões que satisfaçam suas necessidades. As mulheres, nesse debate conduzido pelo CRAS, poderiam identificar sinais e até sair de relacionamentos abusivos, identificando-os nas primeiras pistas.

Penso que ter acesso às narrativas de diferentes mulheres no CRAS, me fez repensar a minha própria condição como mulher, e entender o CRAS como um local de emancipação de mulheres,

visto que, conforme aponta Djamila Ribeiro (2017), é necessário ouvir o outro e ouvir o que é o lugar do outro a partir da consciência do seu lugar e dos seus privilégios, para que, assim, possamos discutir e combater as desigualdades sociais que levam, também, a diferentes condições de ser mulher hoje.

As oficinas-poéticas na Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço de (re)invenção da própria história

Chamo-me Débora, sou professora na rede municipal de Limeira – SP e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro. Meu interesse pela temática das mulheres surgiu na feitura do meu projeto de mestrado, bem como das minhas vivências com mulheres do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) da Unesp de Rio Claro, durante a minha graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

O PEJA é um projeto de extensão universitária da UNESP de Rio Claro que tem por objetivos desenvolver atividades de ensino para pessoas com escolaridade incompleta; promover a formação de educadores entre alunos da graduação; e gerar conhecimentos no campo da educação de jovens e adultos, a estreitar laços entre ensino, pesquisa e extensão, pilares fundamentais da universidade pública. Foi na extensão universitária que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Ler e escrever entre pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS: uma análise de suas práticas cotidianas”⁴. O projeto inicial tinha por objetivo refletir sobre as diversas formas e táticas (CERTEAU, 1994) cotidianas de ler e escrever por pessoas pouco escolarizadas, no contexto do SUS. O estudo referido foi realizado com uma educanda do projeto que se chama Dona Cleide.

Por esse trabalho, foi possível conhecer a vida de uma mulher idosa que se dizia e se via como “analfabeta” e que voltou aos estudos na idade adulta, ao procurar o projeto de extensão. Dona Cleide, que foi proibida por seu pai de ir à escola no período regular, afirmava que tinha uma vontade imensa de voltar a estudar. Cabe salientar que a pesquisa foi desenvolvida por meio de um diário – um caderno “quase” escolar –, em que ela escrevia cotidianamente; também tabulamos conversas – em uma entrevista aberta –, que nos proporcionaram conhecer a sua história e seus embates cotidianos.

Por meio das atividades, durante os encontros, Dona Cleide escrevia cotidianamente sobre questões que lhe saltavam aos olhos, desde os motivos de estar no PEJA até atividades do dia a dia, que considerava importante registrar. Apesar das dificuldades em ler e escrever, ela não se calou e, em um ato de resistência, escreveu a “sua vida” no caderno. Acrescenta-se a isso que a entrevista realizada possibilitou conhecer um pouco mais de sua história. Ao ser perguntada sobre o porquê de não frequentar a escola em período regular, Dona Cleide afirmou que seu pai dizia que escola era para homem e que “menina-moça” cresce, aprende a escrever e faz cartas para namorado. Em suma, este foi o motivo expresso por Dona Cleide: não tinha permissão do pai para estudar. Nesse momento, por essa fala específica, foi possível compreender os embates que ela enfrentara para frequentar a escola no período regular. Saliento que, a partir desta história, comecei a refletir acerca da condição das mulheres pouco escolarizadas.

Após a feitura do meu TCC, já referido acima, iniciei meu Mestrado em Educação na Unesp de Rio Claro – SP. A partir de minhas inquietações, que permeavam a condição de vida das mulheres no Brasil afora, e em constante diálogo com minha orientadora, decidimos que meu projeto de mestrado seria realizado no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, e que o objetivo inicial seria o de refletir sobre a condição das mulheres, a partir das narrativas daquelas

⁴ O Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado ao Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, em 2016, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo e coorientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Bacocina. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155743>.

que se encontrassem na sala de aula. A pesquisa de campo foi iniciada no mês de abril de 2018. Nesse momento, muitas indagações me atravessavam, pois era recorrente minha insegurança em realizar uma pesquisa de campo em um lugar novo, com pessoas diferentes. Fui surpreendida pela vida: aquele grupo de mulheres marcou a minha formação enquanto pesquisadora, educadora e ser humano. Posso afirmar que, nunca, esquecerei da minha pesquisa de mestrado, pois ela está imbricada em minha vida.

Como anunciado no início desse artigo, partilharei minhas inquietações e devaneios que têm relação com a condição da mulher, a partir das oficinas poéticas realizadas em uma sala de aula do 5º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola pública, na cidade de Rio Claro – SP. Essa relação entre o que foi produzido, enquanto narrativas das mulheres participantes do estudo, bem como da minha própria condição enquanto mulher e pesquisadora, será o fio condutor desse breve relato. As oficinas-poéticas já mencionadas acima foram intituladas: Imagens que produzem sentidos, que produzem vida; Imagens que vazam: histórias contadas por mulheres; Um olhar-vida para o conto *Uma Galinha* de Clarice Lispector⁵, *Desconstruindo Amélia*, desconstruindo-me...⁶; *Respeita as mina*: uma reflexão sobre a música⁷; Partilhando afetos: *Quarto de despejo*⁸. Saliento que, por questão de ordem, não será possível trazer todas as oficinas poéticas no decorrer deste texto, porém elas se encontram disponíveis na minha dissertação de mestrado, já disponível no repositório da Universidade Estadual Paulista⁹.

Na oficina poética intitulada “Imagens que produzem sentidos, que produzem vida”, foi possível, por meio de imagens de mulheres ocupando espaços em diversos setores da sociedade, conhecer a vida das participantes do estudo, bem como acerca das opressões por elas vivenciadas. Após a breve apresentação das imagens, conversamos acerca dos papéis que as mulheres, atualmente, ocupam na sociedade. Perguntei às educandas se elas percebiam mudanças nas atividades que as mulheres realizam nos dias atuais, quando pensamos no passado e fazemos uma comparação. Mais que depressa, Franciele se manifestou:

Em Minas Gerais, tem uma região no Sul, que as mulheres saem lá de Minas Gerais e vem trabalhar no cafezal, tudo braçal. Eu sei disso aí, porque eu morava lá e eu vinha no ônibus, é tudo braçal. Onde a máquina não vinha, elas vêm e trabalham. Quer dizer, mudou muita coisa? Não mudou tanto assim, né? (FRANCIELE, 2018).

Naná, também, expressou a sua opinião sobre as mudanças atuais nas atividades das mulheres:

Que agora eles estão dando mais oportunidade para a mulher, né? Porque tem muitas empresas que não dá oportunidade pra mulher: “ah! mulher não sabe fazer isso”, e, se for ver, a mulher se dedica mais que certos tipos de homens, né? Eu acho. Porque, tipo lá atrás, no tempo da minha avó e da minha mãe, era difícil encontrar uma mulher dirigindo transporte. Hoje tá mais fácil; de vez em quando você vê uma mulher no ônibus, uma mulher na carreta; já tá

⁵ In: Laços de Família. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 33-36.

⁶ DESCONSTRUINDO Amélia. Intérprete: Pitty. Compositores: Mário Lago e Ataulfo Alves, Interpréte: Pitty. Deckdisc, 2009, 1 CD.

⁷ Respeita as Mina” é primeiro single da cantora Kell Smith, lançado no Dia Internacional da Mulher. In: RESPEITA as minas. Intérprete: Kell Smith. Compositor: Kell Smith. Midas Music, 2017, 1 CD.

⁸ Carolina Maria de Jesus. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

⁹ A Dissertação intitulada “Ser ou tornar-se mulher- por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si” foi apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Disponível em: ferreira_ds_me_rcla.pdf (unesp.br).

mais. Mas não é bem fácil de chegar até aonde elas tão. Aí você vê um carro ali que não sabe nem estacionar numa vaga, e cabe dois carros, você olha e é um homem. Aí falam: aí eu achei que era uma mulher! Aí, dá uma raiva! Aí, teve um acidente! Só podia ser mulher, né? (NANÁ, 2018).

Ao indagar acerca das oportunidades para as mulheres, percebe-se que há várias leituras por parte das participantes, como os trechos transcritos acima apontam. Franciele acredita que não mudou muito, e Naná entende que os tempos são outros, bem como as oportunidades para as mulheres.

Já na oficina poética intitulada “Um olhar-vida para o conto Uma galinha de Clarice Lispector”, foi possível compreender as apropriações e leituras de mundo das mulheres, a partir do conto de Clarice. As educandas haviam afirmado que não se sentiam seguras ao realizar leituras muito extensas, portanto levei o conto dividido em partes, para que cada uma pudesse ler um fragmento.

Em um primeiro momento, houve a distribuição dos trechos, que estavam numerados na sequência, para facilitar a leitura. Nesse encontro, Naná e Franciele compartilharam, um pouco mais, de suas histórias. Quando refletimos sobre a analogia presente no conto: Uma galinha, da Clarice, muitas questões surgem. A galinha tinha fugido, porém foi capturada para servir de almoço. Quando, com medo da situação, bota um ovo, tudo muda, e a família começa a valorizá-la. Podemos pensar na questão da maternidade, em que a sociedade, por meio dos discursos, supervaloriza aquelas mulheres que se tornam mães. As mulheres que optam por não ser mães sofrem o preconceito de uma sociedade com raízes patriarcais. Franciele compartilhou a sua história e a opressão que sofria do ex-marido, comparando-as à situação de prisão da galinha. Ela, também, compartilhou um pouco mais da história de sua família:

Estou escrevendo uma história para o professor de português, e eu estou escrevendo a história da minha mãe, pensando a vida da minha mãe, que aconteceu na vida da minha mãe. Minha mãe, até de facão ele (referindo-se ao ex-marido de sua mãe) batia na minha mãe. A minha mãe tinha marca nas costas dela, atrás, de facão, ela mostrava pra nós. Quando ele tinha raiva dela, sabe aqueles facão? Não era facão, era podão, que falava aquela época, aquele mais largo assim, né? Porque era assim: na época ela casou com ele, tinha treze anos. E aí só foi tendo filho, filho, filho... Ela teve onze filhos com ele. E ele era assim: ele saía para as farras, ele era cantador de viola, ele ia, fazia as cantorias dele, lá ele arrumava duas, três muié, ficava com elas e quando enjoava, voltava pra dentro de casa. A minha mãe era obrigada a aceitar, se ela não aceitasse, ela apanhava, ele batia nela! E assim foi, até ela inteirar os onze filhos; quando ela inteirou os onze filhos, que ela viu que a situação dela estava muito difícil: ela perdeu dois casal de gêmeos, de fome, porque ele não trazia comida pra dentro de casa, dava para as outras mulheres, mas não dava pra eles, né? Aí o que ela fazia? Para não ter mais filho, que não tomava remédio naquela época nada, né?; aí era assim: eles dormiam em rede, lá no Ceará a maioria não tem cama, é só na cidade, você vai na roça, lá é tudo rede. Aí o que ela fazia: quando era dia, que os meninos falavam assim: "mamãe, eu vi papai na cidade"; aí, o que ela fazia: ela catava todas as redes dos filhos dela, colocava tudo dentro das bacia com água e colocava tudo os menino pra dormir com ela, pra ele não dormir com ela. Para ela não poder ter mais filho (FRANCIELE, 2018).

Através do forte relato de Franciele, é impossível não rememorar as histórias das mulheres de minha família e os embates que elas enfrentaram na vida. É possível, por meio deste relato, compreender como as histórias de mulheres próximas a nós nos atravessam poeticamente. E movimentam a nossa vida...

Após a leitura compartilhada do conto, perguntei às educandas: saberia a mulher, naquela época, lidar com a própria liberdade? Franciele, mais que depressa, respondeu:

Eu acho que não, ela está tão acostumada com aquilo, tipo: quando a gente fica muito presa a uma coisa e fala assim: "que a gente não consegue!" Eu, por exemplo, meu filho fica brigando comigo: "mãe, vc tem de resolver a vida da senhora!" Mas é que eu não tenho o costume, tudo era meu marido que fazia. E como que a mulher faz? Aí, agora, de pouquinho em pouquinho, que a gente vai pegando, lá atrás (referindo-se ao passado), era também desse jeito elas não dariam conta! Porque elas não tinham nem pra onde ir, não sabiam nem o caminho que tinham de tomar para começar a vida delas (FRANCIELE, 2018).

Através da leitura do conto realizada pelas mulheres estudantes, é possível compreender a relação que se estabelece com o que é lido e com o que é vivido. Saliento que essa relação se torna potente e poética, na medida em que dispara reflexões sobre a própria vida, bem como embates acerca da condição das mulheres. Nessa direção, compreendemos a importância do encontro com a literatura em sala de aula. Pode a literatura ser um instrumento de reflexão e emancipação?

Nesse caminhar de vida e poesia, torna-se impossível não afirmar que essa temática de pesquisa está imbricada em minha vida. Ao tecer as linhas poéticas do meu estudo, se faziam imprescindíveis a reflexão sobre a minha vida e os meus embates enquanto mulher. Essa relação do meu estudo com a minha própria vida me fez compreender as injustiças e opressões que eu passava e passo, bem como a história das mulheres de minha família. A força das mulheres, vozes que se interconectavam nas reflexões sobre a minha condição, nas diversas vozes de mulheres do meu entorno, como da minha família e as mulheres estudantes da EJA, bem como das autoras e autores que embasaram o estudo, foram como fios poéticos e éticos que trouxeram potência para a pesquisa já referida nesse texto. Quando iniciei as leituras para a feitura poética deste texto, não fazia ideia da amplitude dessa temática. Nesses momentos de encontros e leituras, era impossível não refletir sobre a minha condição de mulher. Portanto, meu olhar foi se modificando e se transformando no decorrer das leituras-encontros. Tecer reflexões acerca das condições da mulher é, de fato, um exercício de resistência. Digo isso, pois os tempos se fazem sombrios para as sonhadoras como eu. E sonhar tem sido um exercício de resistência...

Portanto, nesse pulsar de inquietações e compreensões acerca dessa temática, é impossível não indagar, como fica a vida depois do conhecimento? Como tecer reflexões sobre a condição da mulher, estando nessa condição? É possível um distanciamento do que estudamos, quando influencia diretamente em nossa vida?

No caminho, indagações. Tantas...

Devaneios finais: a Educação de Jovens e Adultos – EJA e CRAS como espaços de formação política de mulheres

No que tange aos trabalhos pedagógicos realizados, é possível aproximar sentidos e significados acerca de ser ou tornar-se mulher, em um diálogo intenso com a História Cultural, e que são revelados a partir dos relatos das mulheres presentes no CRAS e na EJA, bem como refletir na relevância da formação política de mulheres. Sendo assim, algumas aproximações com autores contribuíram para compreensões acerca das práticas discursivas que permeiam a condição da mulher, como apresentadas pelas próprias participantes. Chartier (2002) traz algumas reflexões sobre as percepções do mundo social. O autor afirma que tais imposições são produzidas por discursos que não são neutros: “As representações do mundo social assim construídas, embora

aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (p. 17). Sendo assim, ao produzir estratégias e práticas, alguns grupos tendem a impor suas concepções, valores e domínio sobre outros grupos, como podemos observar nos relatos acima, que remetem a relações tensas entre situações de opressão vividas e a tomadas de decisão. Que espaços podem ser pensados com vistas a essas condições (im)postas?

Ainda nessa direção, é possível compreender que, ao seguir certos padrões de submissão impostos desde o início do patriarcado, as mulheres estão de acordo com a “ordem das coisas”. São naturalizados discursos que ditam regras, no que concerne ao feminino (mulher nasceu para ser mãe, mulher deve ser dona de casa, os estudos não são necessários), e imposições chegam como inerentes a eles, portanto essa lógica de domínio dispensa uma justificação. Bourdieu (2016, p. 21) afirma que “a divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’ como se diz, por vezes, falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável”. O autor caracteriza o que vem a ser a violência simbólica: é uma violência suave, invisível, e até mesmo insensível; ela não vem com alarde.

Através de representações cristalizadas no imaginário das pessoas, podemos avançar nas indagações e reflexões acerca do feminino. Nessa direção, Tedeschi (2012) trata das representações acerca do corpo feminino, e que carregam grande influência dos filósofos. De acordo com o autor, Platão e Hipócrates argumentavam, pautados em Aristóteles, que a inferioridade das mulheres era proveniente do corpo “frio”, sendo elas, portanto, frágeis por natureza, motivo pelo qual deveriam ficar presas nos intramuros da domesticidade. Essas “verdades” inquestionáveis perpetuaram-se durante muito tempo. Podemos compreender que as mulheres, de uma forma ou de outra, (re)existiram nas pluralidades do cotidiano, e isso é uma questão que se faz potente e pertinente, quando conhecemos a história das mulheres. A construção dos discursos, ao longo da humanidade, que resultam em práticas culturais e representações dos modos de ser da mulher, em que a docilidade e os cuidados com a família são constitutivos de uma “natureza” feminina, é um caminho para pensarmos a questão da maternidade.

Nessa direção, devemos observar que não podemos cair na armadilha de acreditar que a maternidade é igual para todos os grupos de mulheres, pois a experiência da maternidade se faz diversa, de acordo com o contexto social em que as mulheres estão inseridas. Mas as representações acerca da maternidade como um “dom divino”, sendo as mulheres consideradas, em alguns períodos da história, como “seres místicos”, estiveram presentes durante o decorrer da humanidade, e essas construções acerca dos modos de ser da mulher as confinaram nas atividades voltadas para o lar.

É através das representações cristalizadas no imaginário social, no que concerne à condição da mulher, que podemos avançar nas indagações e reflexões acerca de temáticas que trazem à superfície pontos que conectam quem narra às suas palavras que compõem temas que, de certo modo, escapam aos discursos sintonizados com uma visão de dominação. Neste caminho, é possível refletir sobre a relevância de articular e (re)pensar os espaços educativos e políticos, para que as mulheres possam ir ao encontro do conhecimento, refletir acerca da própria condição e reinventar a vida, se necessário. Casos como os explicitados por mulheres da Educação de Jovens e Adultos como Franciele, Jhenny, Naná, Ágata e Paty, ou, no Centro de Referência à Assistência Social, como Dona Lurdes, Verônica, Tereza, Vitória e tantas outras...

Nesse caminho, temos que, por meio da pesquisa realizada na EJA, bem como do trabalho realizado no CRAS, tecer reflexões acerca da condição da mulher, por ela mesma, bem como da relevância das oficinas poéticas, enquanto um espaço privilegiado do ato de narrar. Como oficinas poéticas, consideramos modos de narrar que tomam corpo a cada encontro, num contínuo dialógico entre integrantes de um grupo que se constitui, porque há problemáticas que as/os afetam intensamente, mediadas por materiais culturais que disparam manifestações subjetivas intensas e trazem à superfície, sentidos do vivido e da vida. Lembrando, com Rancière (2002), que a partilha de vida e poesia é um ato de emancipação intelectual

Referências

- BARTHOLO, L.; PASSOS, L.; FONTOURA, N. 2331 Bolsa família, autonomia feminina e equidade de gênero: o que indicam as pesquisas nacionais? In: *Texto para discussão IPEA*. Brasília / Rio de Janeiro: IPEA, set. 2017. Acesso em: 07 fev. 2021.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano, vol. 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Alges/Portugal: Difel, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista* [online], v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021
- MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Centro de Referência de Assistência Social. *Centro de Referência de Assistência Social – Cras*. [S. l.], 22 jun. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>. Acesso em: 04 dez. 2018.
- OLIVEIRA, V. M.; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun. 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. *Glossary of health promotion terms*. Geneva: World Health Organization; Division of Health Promotion; Educations and Communications; Health Education and Health Promotion Unit, 1998.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- TEDESCHI, L. A. *As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica*. UFGD: Dourados-MS, 2012.
- VIDA Maria, Direção: Márcio Ramos, Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2006. 1 vídeo (8 min e 35 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_hum4&t=15s.

Sobre as autoras

Susana Angelin Furlan. Graduada em Educação física pela FCT-Unesp, campus de Presidente Prudente, graduada também em Pedagogia pela Unicesumar. Mestrado em Educação pela FCT-

Unesp campus de Presidente Prudente e doutoranda em Educação pelo Ib-Unesp, campus de Rio Claro.

E-mail: susanaangelin20@gmail.com.

Débora Sara Ferreira. Graduação em Pedagogia pelo IB-Unesp, campus de Rio Claro, Mestrado em Educação pelo Ib-Unesp, campus de Rio Claro e Doutoranda em Educação pelo Ib-Unesp campus de Rio Claro.

E-mail: dsaraferreira@gmail.com.

IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA

PEDAGOGUE'S IDENTITY: A PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTIC ANALYSIS

IDENTIDAD DEL PEDAGOGO: UNA ANÁLISIS FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA

Ana Lúcia de Araújo Claro¹

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva²

Henrique Costa Brojato³

Resumo: Este artigo objetiva analisar criticamente como os pedagogos escolares participantes de um programa de formação continuada compreendem a construção da sua identidade profissional em seu cotidiano de atuação. A análise de cunho fenomenológico hermenêutico, utilizou o protocolo de observação de um dos encontros do programa de formação continuada intitulado “Identidade profissional do pedagogo” e memoriais construídos pelos 16 pedagogos como instrumentos de pesquisa. Infere-se que a identidade dos pedagogos se apresenta como um processo em construção, sendo materializada no fazer pedagógico, na prática educativa, mas por outro lado engendra em situações por vezes contraditórias de resistência, acúmulo de atribuições e estado de solidão, afinal, são profissionais responsáveis pela sua própria formação e pela formação do professor.

Palavras-chave: Educação; pedagogo escolar; identidade profissional.

Abstract: This article aims to critically analyze how the school pedagogues' participants of a continuous education program comprehend the construction of their professional identity in their daily work. The phenomenological-hermeneutic analysis, used the observation protocol of one of the meetings of the continuous education program named “Pedagogue's Professional Identity” and memoriais built by 16 pedagogues as research instruments. It is inferred that the pedagogue's identity shows itself as a process under construction, which is being materialized in the pedagogical practice, in the educational practice, but on the other hand the identity process engenders in situations sometimes contradictory of resistance, accumulation of assignments and a state of solitude, after all, they are professionals responsible for their own education and for teacher education.

Keywords: Education; school pedagogue; professional identity.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente cómo los pedagogos escolares que participan en un programa de educación continua comprenden la construcción de su identidad profesional en su trabajo diario. El análisis fenomenológico-hermenéutica utilizó el protocolo de observación de uno de los encuentros del programa de educación continua titulado “Identidad profesional del pedagogo” y memoriales construidos por los 16 pedagogos como instrumentos de investigación. Se infiere que la identidad de los pedagogos se presenta como un proceso en construcción, que se materializa en la práctica pedagógica, en la práctica educativa, pero por otro lado se engendra en situaciones en ocasiones contradictorias de resistencias, acumulación de atribuciones y un estado de soledad, al fin y al cabo, son profesionales responsables de su propia formación y de la formación del profesorado.

Palabras clave: Educación; pedagogo escolar; identidad profesional.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Introdução

Este artigo aborda a questão da construção da identidade profissional de pedagogos escolares, de diferentes seguimentos de atuação, participantes de um programa de formação continuada. Esse tema surge em um contexto de constantes incertezas vivenciadas pelos profissionais, relacionadas aos desafios cotidianos, que demandam por aprofundamentos e definições sobre os limites e potencialidades de sua atuação. Portanto, esta pesquisa⁴ teve como objetivo analisar criticamente como os pedagogos escolares participantes de um programa de formação continuada compreendem a construção da sua identidade profissional em seu cotidiano de atuação.

O interesse de investigar essa temática emerge a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores vinculados à Linha de pesquisa “Teoria e Prática na Formação Docente” e ao projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem, Conhecimento e Identidade do Pedagogo”, desenvolvido no período de 2018 a 2020, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A metodologia tem um cunho fenomenológico hermenêutico, utilizou o protocolo de observação de um dos encontros do programa de formação continuada intitulado “Identidade profissional do pedagogo” e memoriais construídos pelos 16 pedagogos como instrumentos de pesquisa.

A importância desta análise se dá pelo pedagogo constituir-se como um profissional fundamental na organização do trabalho pedagógico. É ele quem orienta, organiza e articula os momentos de reflexão teórica, relacionados às situações do cotidiano escolar. É um profissional que lida com os fatos, os contextos e as situações relacionados com sua prática educativa (LIBÂNEO, 2001).

A organização desse artigo se constitui da seguinte maneira: inicialmente discute-se o conceito de identidade a partir de teóricos como Dubar (1997), Ferreira e Pooli (2017) Da Silva (2013) e Real (2019) e explora-se o conceito sobre identidade profissional do pedagogo. Na sequência apresenta-se a metodologia de pesquisa, seguida pela descrição e análise dos dados e as considerações finais.

Identidade profissional do pedagogo

A identidade é concebida como um processo de sucessivas socializações e, portanto, aberta a muitas interpretações. No contexto atual, os sujeitos vivenciam crises das identidades, fenômeno que pode estar relacionado com “a teorização da crise econômica que o mundo ocidental acaba de atravessar” (DUBAR, 1997, p. 21). Entretanto, o autor ressalta que não se pode atribuir essa crise somente às questões econômicas, pois existem outros aspectos que podem estar atrelados a essas mudanças, especialmente as novas configurações das relações sociais.

Na perspectiva de Ferreira e Pooli (2017, p. 21) a identidade pode ser compreendida como uma forma de “acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamentos. É uma forma de ancorar nossas expectativas e angústias dando-lhe um porto seguro, mesmo que o mar da contemporaneidade esteja envolto em constantes tempestades”. Assim sendo, tais crises identitárias fazem parte da sociedade contemporânea e essas transformações podem desencadear incertezas, ansiedades e angústias. Pode-se inferir que tais sentimentos e percepções sobre essas constantes mudanças trazem implicações no processo de construção das identidades, sejam elas pessoais ou profissionais.

⁴ Pesquisa integrada ao projeto intitulado “Aprendizagem, Conhecimento e Identidade do Pedagogo”, desenvolvido no período de 2018 a 2020, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Em se tratando do pedagogo, sua identidade vai se constituindo “por uma forma de saber-domínio do conhecimento, objeto de campo, de ser-atribuições da ordem ética e deontológica, de fazer-domínio dos saberes da prática profissional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 4). Portanto, são saberes que se constituem como base para a consolidação da prática educativa, entre o fazer e o saber do pedagogo escolar no seu cotidiano escolar.

Assim sendo, a identidade profissional é o que caracteriza o indivíduo para exercer determinada função. Além disso, o autor destaca que a identidade se constitui como um processo reflexivo e que sofre influências significativas da nossa identidade pessoal e social (REAL, 2019).

Da Silva (2013, p. 116) afirma que a identidade do pedagogo se constitui “diariamente num processo histórico, dialético e social”. Ainda, que a identidade não é algo inato ou adquirido, mas sim um processo em permanente reconstrução e ressignificação da singularidade do pedagogo que vai sendo configurada pelas experiências em sua prática educativa.

Diante dessas questões, se faz necessário compreender como a identidade profissional do pedagogo escolar se constitui, principalmente, por meio dos sentidos e significados trazidos por eles, caminhando para leituras possíveis sobre a importância da formação continuada e da práxis cotidiana nos diversos contextos escolares.

A metodologia de pesquisa

A metodologia adotada para este estudo se fundamenta na abordagem fenomenológico-hermenêutica. Sendo assim, todas as ações, falas, bem como circunstâncias de local, condições físicas e emocionais dos sujeitos envolvidos são consideradas a partir do olhar do pesquisador integrado no fenômeno (GADAMER, 2007). Os dados colhidos são interpretados como fenômenos, que se evidenciam num dado momento para interpretar a dinâmica dos acontecimentos apresentados por meio de valores, posicionamentos, crenças, atitudes e intenções, fruto das relações intersubjetivas humanas.

Esta epistemologia apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, uma interpretação aberta a outras interpretações, buscando ver, de forma contextualizada aquilo que se apresenta. Por meio dela é possível tratar os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das ciências humanas. Isso se dá na atitude interpretativa, onde o sujeito e o objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas que se mostram no discurso e das relações estabelecidas no fenômeno.

Os instrumentos utilizados para a análise foram o protocolo de observação de um encontro de formação continuada e o memorial descritivo. Por meio do protocolo de observação absorveu-se os três modos de ser do fenômeno como ele se apresenta a partir do que é dito, do que é manifestado por meio da linguagem corporal e do mundo exterior (PICHON-RIVIERE, 1986). Os registros em protocolo de observação foram realizados por dois pesquisadores, que ao final do registro aproximaram os dados observados, agrupando-os, descrevendo-os e interpretando-os, procurando responder aos objetivos deste artigo.

Já os memoriais descritivos tratava-se de relatos feitos pelos pedagogos escolares sobre a sua trajetória pessoal e profissional. Neles estavam os motivos da escolha pela profissão, os acontecimentos mais significantes na sua caminhada pessoal e profissional por meio de uma narrativa escrita e individual, oportunizando a atitude reflexiva e consequente compreensão de si mesmo no processo da respectiva construção profissional. A consigna⁵ apresentada para a construção do memorial foi: *“Você fará uma narrativa escrita, contando sua história profissional, de tal forma que destaque os momentos mais importantes da aprendizagem que viveu (em família,*

⁵ O termo consigna refere-se à “maneira como se formula o pedido da tarefa, que ao ser oferecida pelo grupo, promove algum tipo de mobilização de ação do grupo” (PORTILHO *et al.*, 2018, p. 59).

com amigos, na escolha – desde a educação infantil até sua formatura e primeiras ações profissionais) que tenham contribuído para a formação do profissional que você é hoje”.

A partir destes instrumentos de pesquisa, os aspectos relacionados à construção da identidade profissional do pedagogo no seu cotidiano da atuação foram agrupados e analisados, procurando captar os sentidos que esses sujeitos revelam. Buscando respeitar os princípios éticos em pesquisa, os profissionais não terão suas identidades reveladas, sendo nomeados pela letra P seguida de um número.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-PR (CAAE nº 87390517.8.0000.0020).

Descrição e interpretação dos dados

Na leitura dos memoriais, apreendeu-se no horizonte hermenêutico que a forma como cada pessoa define a identidade profissional dos pedagogos se apresenta de maneiras distintas. Observou-se nos relatos que a identidade profissional é atravessada por memórias da infância, por meio de brincadeiras e relações – ora positivas, ora negativas – e que algumas expectativas já eram criadas em relação ao ser professor na relação com os familiares dos pedagogos, conforme ilustrado nos trechos dos seus memoriais:

Da Educação Infantil, a formação em Magistério, cresci numa única escola – Instituto de Educação do Paraná – minha mãe também trabalhou nesta instituição, então eu sempre “me senti em casa”. Me sentia acolhida pelos Professores e sempre admirei a competência deles (P8).

Terminei o ginásio, minhas irmãs então professoras em uma cidade pequena me incentivaram a fazer o magistério e lá fui eu. No terceiro ano elas arrumaram uma escola para eu começar a dar aulas no município. No começo, não gostei nenhum pouco, mas foram se passando os anos e eu percebi que tinha nascido para ser professora (P3).

No ensino médio minha mãe me matriculou no magistério, pois seu sonho era ser professora não conseguiu concretizar tão sonho devido a várias situações, então se realizaria tendo uma filha professora, lembro com um misto de alegria que os primeiros dias ia e volta do colégio chorando pensava que minha timidez era um empecilho para eu ser professora, conversei com mamãe e está pontuou que seria uma superação da timidez que ser professora era maravilhoso. Na verdade, me apaixonei pela profissão ao cursar Adicionais de Educação infantil, foi a partir desse curso que escolhi cursar Pedagogia (P6).

Minha trajetória histórica profissional, simplesmente, se traduz a grandes pessoas que tive como referência e grandes exemplos dentro da família. Desde meus primeiros anos de vida escolar, numa escola rural denominada Escola Municipal Princesa Isabel, município de Assis Chateaubriand, oeste do Paraná, região onde vivi minha infância e juventude, tive o privilégio de ter como professoras duas tias, Tia Dina (1ª e 2ª séries) e tia Ramira (3ª e 4ª séries), estas, irmãs de meu pai (em memória) que além de me alfabetizarem, também me ensinaram o caminho do bem, os valores da humanidade, entre estes, o respeito que eu e meus colegas de classe deveríamos ter por aqueles/as que ensinam todos os dias à várias crianças e jovens, o conhecimento para a vida – Os/As professores/as. Acredito que tais ensinamentos oriundos de pessoas amáveis e inspiradoras, comungados aos momentos felizes dessa fase me levaram a escolher a docência como profissão (P13).

Compreende-se, a partir dos relatos, que tais expectativas sobre a futura profissão foram tomando forma por meio da formação inicial, geralmente no magistério, assim como por meio de figuras significativas que fizeram parte do processo educativo de cada participante, habitualmente identificado como professores. Contudo, a análise dos instrumentos também demonstrou que, ao assumir a função de pedagogo escolar, diversos desafios se apresentaram para cada participante devido ao ser-pedagogo se distanciar da construção previamente idealizada, desde as lembranças infantis, até as vivências da formação inicial, da atuação como professor ou em outra função administrativa escolar.

Também houve relatos em que a temporalidade mnêmica se mostrou mais restrita ao momento da formação inicial, seja ela do magistério, seja a partir do ensino superior, no curso de pedagogia. Nesses memoriais, a construção do que vem a ser a identidade do pedagogo apresentou diversos desafios, que estão atrelados à generalidade da Licenciatura em Pedagogia, afinal, atuam nesse campo não somente profissionais que se ocupam de domínios educativos, mas também aqueles que se dedicam às “atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições” (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

O curso de Pedagogia não revela, historicamente, uma identidade esclarecedora a respeito da atuação do profissional pedagogo, desde sua formação geral até as habilitações específicas, como evidenciadas por Libâneo (2010). Na busca por suprir as necessidades educacionais vividas nos diferentes momentos históricos, o pedagogo torna-se um profissional ora especialista, ora generalista, por isso, há a necessidade de especificar o pedagogo que atua na escola, reconhecendo-o como pedagogo escolar e como acontece sua formação continuada.

Esse fenômeno foi observado em falas relacionadas à diversidade da prática do pedagogo, que, apesar de terem sido relatadas nos memoriais como momentos de grande aprendizado por aquelas que atuaram nesses contextos diversos, apontaram o quanto a formação inicial do pedagogo deveria abarcar tal diversidade.

Na roda de conversa vivenciada pelos pedagogos no encontro de formação, os participantes deveriam discutir sobre a identidade profissional do pedagogo. Alguns trechos das falas ilustram suas percepções:

Acho que ainda está em um processo de construção. [...] O pedagogo ficou uma coisa mais eclética, meio quem faz tudo, o próprio curso nos dá um leque muito grande de atuação (P13).

É ainda difícil de se articular, de deixar claro, e qual é a função, qual é o meu fazer de pedagogo. Já vem de uma formação que é uma formação junto com a docência, de uma carreira que as vezes está ligada com a docência, é algo não é um conceito claro, a gente entende que algumas tarefas são pertinentes do fazer do pedagogo, mas quando a gente fala de identidade profissional é algo [...] bastante subjetivo, até mesmo para nós pedagogos (P5).

Para mim é tentar ser especialista em prática educativa, pensar em como eu organizo o processo para que o sujeito possa aprender, que condições esse sujeito precisa ter (P10).

É fenomenologicamente evidente, no diálogo hermenêutico realizado, que a desigualdade social nos contextos de atuação, assim como a forma como cada instituição estabelece o que é a função do pedagogo, também se apresentam como pontos de estranhamento/distanciamento do processo de apreensão identitária do ser-pedagogo. No caso da desigualdade social, os pedagogos se viram nos relatos frente a demandas de mediação, que muitas vezes não percebem como pertencentes ao processo de qualificação do ensino e da aprendizagem da comunidade escolar (PINTO, 2011).

Já em relação à construção da função em cada contexto, percebeu-se muitas vezes que a escola apresenta um espaço vivencial da profissão deslocado da ideia que cada pedagogo idealizou sobre sua identidade profissional, com demandas burocráticas e mediações na ausência de professores, impactando diretamente na construção – ou confusão – identitária por meio de uma restrição espaço-temporal. E esse processo de restrição, que se dá por meio da linguagem a partir da cultura de cada instituição escolar, acaba por prejudicar a identificação entre a pessoa que atua como pedagogo e aquilo que se dá na vivência de cada contexto de atuação. Nesse sentido, a cultura escolar se articula nos seguintes aspectos:

Nas práticas e rituais da ação educativa; [...] No ritmo em que as aulas são organizadas, nos modos, normas e instruções de relação e comunicação didática na aula, entre professores e alunos e entre os alunos; Nos modos organizativos, formais (direção, assembleias) e informais (formas de tratamento, saudações, atitudes, grupos, conflitos, formas de comunicação), modos de funcionamento do corpo docente e relações entre seus atores – professores, alunos e famílias; Nos discursos, palavras, expressões, frases, modos de comunicação, representações mentais e rituais que dão sentido e coesão ao conjunto (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 30).

A escola, por mais que esteja integrada e sujeita a contextos socioculturais mais amplos, produz sua cultura interna revelada por meio de valores, representações, expectativas e crenças dos diferentes atores que ali transitam e, portanto, a cultura escolar não é imposta ao ambiente, mas se constrói e se desenvolve na interação social (NÓVOA, 1995).

Logo, num exercício fenomenológico hermenêutico, chegou-se ao sentido próprio do modo de apreensão do que vem a ser a identidade do pedagogo junto aos participantes. Pode-se compreender, num horizonte hermenêutico, que a identidade do pedagogo é vista por esses profissionais como processo em construção, que não se limita a uma forma definitiva de ser-pedagogo, mas que se abre de forma eclética e diversa a diferentes contextos de atuação, mesmo considerando apenas o contexto escolar. Por isso, esse sentido profundo do fenômeno identitário precisa ser o ponto de partida para a abertura à transformação da prática cotidiana, para que cada pedagogo possa vir-a-ser não a partir do fechamento identitário em-si, mas por meio de uma abertura para sofrer transformações individuais, que reflitam na construção de maior autonomia diante do seu fazer cotidiano.

Algumas considerações

Com base nas análises realizadas, foi possível observar aproximação com a literatura sobre o assunto, já que a identidade dos pedagogos se apresentou, a partir da descrição e interpretação dos memoriais e do protocolo de observação de um dos encontros do programa de formação continuada, como um processo em construção, um devir-a-ser, pois é construída na prática e no fazer cotidianos, sendo na organização do próprio trabalho pedagógico que o devir-a-ser característico da identidade profissional se constitui.

Considera-se que a identidade profissional do pedagogo escolar se engendra em situações por vezes contraditórias de resistência, acúmulo de atribuições e estado de solidão e, que ele reconhece a sua importância como profissional responsável pela formação do professor e busca por formação específica para si mesmo. É o profissional essencial para que a vida na escola aconteça, pois é ele quem dá suporte às iniciativas pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo em que articula as orientações advindas da rede de ensino ou da direção escolar, buscando atender às necessidades dos

estudantes e demais membros da comunidade escolar. Portanto, necessita de formação continuada que oportunize a reconstrução da sua identidade de forma permanente.

A formação continuada de pedagogos escolares precisa estar atrelada a uma instituição aprendente, aquela que valoriza a experiência desses profissionais da educação, bem como cria condições para que eles participem da tomada de decisões, princípio de uma escola democrática. Para tanto, é preciso que participem coletivamente da construção do projeto pedagógico e que possam conhecer a realidade da escola, assim como os limites da sua ação para poder escolher alternativas adequadas àquele contexto, a fim de proporcionar o envolvimento e compromisso de todos os profissionais da instituição na ação, especialmente, gestão, pedagogos e professores.

Nesse sentido, Pimenta (1999) reitera que a identidade do pedagogo se constrói por meio da análise permanente dos significados sociais da profissão, na validação de práticas significativas consagradas culturalmente. Mas também, a identidade do pedagogo vai sendo construída nas relações estabelecidas, nos contextos e instituições que faz parte, na construção dos sentimentos de pertença, na participação e construção profissionais como seres históricos (LINS, 2016).

Referências

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

DA SILVA, V. *Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas*. 2013. 163 p. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, V. M. R.; POOLI, J. P.; Pedagogos construindo suas identidades: entre a descrição e escolhas. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. especial, n. 1, p. 19-37, jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/zmSqjyP7HfB8F6XxcLL8LNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 out. 2021.

GADAMER, H. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LINS, J. B. *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34

PINTO, U. A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTILHO, E. M. L. *et al.* *A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

REAL, H. R. *A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada*. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas?: la respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação brasileira: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

Sobre os autores

Ana Lúcia de Araújo Claro. Mestre em Educação (UTPPR), Especialista em Coordenação/Supervisão (PUCMG) e em Psicopedagogia (PUCPR). Pedagoga e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, da PUCPR / Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ana.claro13@hotmail.com.

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva. Doutora em Educação (PUCPR), mestre em Educação (PUCPR), especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (IBPEX) e em Psicopedagogia (PUCPR). Pedagoga e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) / Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: clausers@gmail.com.

Henrique Costa Brojato. Psicólogo, mestre em Educação (PUCPR), pesquisador do Grupo de Pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) / Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: costabrojato@gmail.com.

**DE NOVO ESSA MESMA HISTÓRIA...
UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DO LEITOR POPULAR NO
PROGRAMA ‘CONTA PRA MIM’**

**THAT SAME STORY AGAIN...
AN ANALYSIS OF REPRESENTATIONS OF THE POPULAR READER IN THE
PROGRAM ‘CONTA PRA MIM’**

**DE NUEVO ESA MISMA HISTORIA...
UN ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL LECTOR POPULAR EN EL
PROGRAMA ‘CONTA PRA MIM’**

Luzmara Curcino¹
Adriana Cícera Amaral Fancio²

Resumo: Analisa-se, neste trabalho, representações do leitor no programa de incentivo à literacia familiar “Conta pra Mim” (BRASIL, 2020), com foco no excessivo didatismo das orientações e nos falsos endereçamentos de público.

Palavras-chave: Leitor popular; programa de incentivo à leitura; Conta pra mim.

Abstract: This paper analyzes representations of the reader in the program to encourage family literacy "Conta pra Mim" (BRASIL, 2020), focused on the excessive didacticism of the guidelines and the false addressing of the public.

Keywords: Popular reader; reading incentive program; Conta pra mim.

Resumen: Este trabajo analiza las representaciones del lector en el programa de la alfabetización familiar "Conta pra Mim" (BRASIL, 2020), centrándose en el excesivo didacticismo de las directrices y el falso direccionamiento del público.

Palabras clave: Lector popular; programa de fomento de la lectura; Conta pra mim.

Políticas, programas e projetos de promoção da leitura

Não é de hoje que se afirma a urgência e a necessidade de programas de fomento à leitura no Brasil e que devem ser assumidos, sobretudo, por iniciativa governamental, voltados especialmente para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade³, afinal é papel do Estado promover e mediar certos pactos

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

³ No Brasil, a desigualdade socioeconômica condena um número importante de famílias a viver em condições de extrema vulnerabilidade, o que aliena, em especial os membros mais jovens, de direitos básicos, como o de moradia, alimentação, saúde e educação decentes. A esse respeito, ver Carvalho (1995); Petrini (2003); Gomes e Pereira (2005), entre outros. No que concerne à cultura, esses membros mais jovens dessas famílias vulneráveis socioeconomicamente são privados, muito cedo, das condições fundamentais para que possam vir a ser leitores. É indispensável o papel do Estado e de políticas públicas interligadas que respondam simultaneamente às necessidades materiais e culturais de seus cidadãos de maneira o mais igualitária possível e urgente. Embora nossa história forneça exemplos de políticas públicas voltadas, por exemplo, para o fomento da leitura, a maior parte delas não esteve à altura do desafio, como bem observaram Britto (1999, 2015), Abreu (2001a), Soares (2001). Algumas, no entanto, deram passos importantes embora tenham sido precocemente interrompidas, conforme demonstraram Amorim (2006) e Marques Neto (2010, 2017).

sociais, necessários para nossa vida em conjunto, em sociedade, estabelecendo um contrapeso à lógica capitalista naturalizada do ‘cada um por si’ e do ‘que vença o melhor’.

Também não é de hoje que testemunhamos a proposição, financiamento e realização, por parte de diferentes governos, de projetos e campanhas em prol dessa prática que, em muitas ocasiões, foram formulados a partir de pressupostos equivocados e que eram efetivamente pouco comprometidos com a realidade social local. Boa parte deles esteve, portanto, desde o início, fadada a obter frágeis e inconsistentes resultados.

O que muitos desses programas, projetos e campanhas ignoraram – por inconsciência, negligência ou estratégia⁴ – é a relação direta e necessária entre as condições sociais e materiais de existência dos indivíduos e as práticas culturais que eles exercem ou não, e que eles podem exercer ou não em função dessas condições⁵. Este é o caso do programa que aqui analisamos.

A leitura é uma dentre várias práticas culturais que só encontra lugar, guardada e possibilidade de ser plenamente realizada se garantidos, minimamente, certos direitos materiais a todos os membros de uma sociedade. Não se pode esperar que as pessoas se tornem leitoras, apenas com a reativação sem fim das mesmas propagandas que pregam em terra de convertidos ao reiterarem, até com um certo grau de cinismo, que ‘ler é bom’⁶. Claro que é bom. Isso todos nós sabemos. Sabem disso sobretudo todos aqueles que não puderam se tornar leitores, no sentido pleno do termo, e que sofrem todo dia, na carne, as consequências dessa falta, em uma sociedade que discrimina seus cidadãos também em função de seus dotes culturais⁷.

Dizemos ler é bom, ler é importante, ler muda vidas, e atuamos como sociedade, em um ‘descuido’ programado e antigo e de diversas facetas, que vem sistematicamente impedindo que a maioria dos brasileiros acedam igualitariamente à escola, ao saber de prestígio, às práticas culturais legitimadas, tais como a leitura, e aos objetos materiais que dão acesso a esse saber e ao exercício dessas práticas, tais como o livro. Como sociedade, convivemos com uma oferta restrita, irregular, e ainda mais perversa em alguns casos quando se seleciona obras e versões de obras em função da origem social daqueles para quem são destinadas em programas governamentais. Não se democratiza a leitura com o acesso a livros ruins, com ideias equivocadas, em usos utilitaristas. O descuido com o tipo de obra disponibilizada é também uma forma de alienação relacionada à formação leitora, como o que ocorre com as adaptações de contos de fada que foram produzidas como parte do material didático do programa aqui em análise.

Em geral, programas como este e suas ações não se inscrevem em projetos mais amplos e articulados com outras medidas, que assim enfrentem em conjunto as verdadeiras razões que impedem à maioria de nós de ter acesso à leitura e de nos tornarmos, efetivamente, leitores. Essas razões, embora conhecidas, são sistematicamente ignoradas, silenciadas e obliteradas na elaboração desses programas⁸.

⁴ Segundo Darcy Ribeiro (2018), a crise da Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.

⁵ Uma honrosa exceção de nossa história de projetos, programas e políticas públicas equivocadas na promoção da leitura é aquela encampada por José Castilho Marques Neto, responsável pela Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que estabelece estratégias para a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, formulada após amplo debate com todos os agentes e setores envolvidos, baseada no conhecimento da realidade brasileira.

⁶ Uma série de campanhas de promoção da leitura foi construída com base em mitos, descolados da realidade dos sujeitos e de suas práticas, conforme discutido por Luiz Percival Leme Britto e Valdir Barzotto (1998); Britto (1999; 2015); Varela e Curcino (2014).

⁷ Tal como observa Curcino (2020), justamente aqueles que são sistematicamente alienados do direito à leitura têm plena consciência de seu papel determinante de sua condição uma vez que essa prática é usada regularmente como justificativa para a naturalização e manutenção das diferenças sociais, para explicar por que as pessoas são pobres e outras não, e para perversamente responsabilizar os indivíduos pela “decisão” de ser ou não leitor.

⁸ A respeito desse descaso estratégico ver Freire (1987); Soares (2001) e Silva (1997).

As condições sociais, econômicas e culturais responsáveis pela vergonhosa desigualdade brasileira são, não por mera coincidência, as razões que impedem a maioria dos brasileiros de se tornarem leitores plenos. Tal como afirmam, entre outros, Paulo Freire (1987), Márcia Abreu (2001b) e Luiz Percival Leme Britto (2015), aqueles que no Brasil não são leitores são justamente os mesmos sujeitos que não têm moradia, terra, trabalho digno, saúde e educação de qualidade.

Não se trata de mera coincidência. Se não deve negar a relação necessária, evidente, de causa e consequência entre não ser leitor e não ter casa, nem trabalho, nem formação digna. Não se pode negar também que um dos empecilhos para alguém se formar leitor é justamente aquele da impossibilidade de sua identificação com a versão idealizada, romantizada e despolitizada acerca da leitura e do que é ser leitor. Em geral, de tudo o que ouvimos sobre a leitura vemos, em grande medida uma exaltação alienada quanto a seu poder de mudança dos sujeitos e de suas condições de vida. A leitura, de fato, pode desempenhar esse papel dependendo do que se entende por leitura, do que se quer promover quando se promove a leitura, dos compromissos honestos, igualitários, humanizados e políticos de quem a fomenta, e do que se faz para garantir sua difusão e sua força emancipadora e crítica. Sem esse compromisso, a ênfase nesse poder da leitura pode inclusive ser um meio de justificar porque alguns na sociedade são melhores que outros, se esforçaram mais, se formaram leitores, e por isso merecem ter acesso a bens e condições mais dignas que outros não merecem por não terem se esforçado. Uma lição que aprendemos com a Análise do Discurso de tradição francesa, na qual se inscrevem autores como Michel Pêcheux (2008) e também algumas obras de Michel Foucault (1999), é a de analisar o enunciado em seu acontecimento, ao mesmo tempo ligado à materialidade específica do enunciado efetivamente formulado e às condições históricas de sua produção, que implicam nos perguntarmos quem fala, de onde fala, segundo que inscrição ideológica, de que posição discursiva. Mais do que reproduzir discursos validados e tornados consensos sociais sobre a leitura, é preciso sempre nos perguntar de onde partem e com que objetivos. Mais do que afirmar que é importante ler e ler para as crianças, seria importante para qualquer iniciativa governamental minimamente responsável garantir a possibilidade de ler a todos os cidadãos, garantir esse direito inalienável à leitura⁹.

Apesar de já termos caminhado bastante, no campo dos estudos sobre a leitura, quanto a essa compreensão dos diversos fatores que participam decisivamente da formação de um leitor, assistimos hoje à promoção de um programa governamental de incentivo a essa prática aos moldes desse modelo propagandístico antiquado, populista, pouco eficaz e excludente, que reativa discursos idealizados e hegemônicos sobre essa prática e que, a reboque, reiteram a transferência de responsabilidades do Estado para os indivíduos. Este programa do governo atual traz uma série de marcas das demais ações por ele encaminhadas. Investe em ações que visam incutir ainda mais esse paralelismo entre ler e melhorar de vida ao mesmo tempo em que conduz políticas econômicas e sociais segundo as quais se isenta da responsabilidade pública quanto à garantia que isso de fato se dê. A irresponsabilidade estratégica de sua gestão econômica compromissada em atender as elites econômicas nacionais e internacionais predatórias das riquezas e bens públicos, necessita de programas culturais, educacionais que a blindem ou a justifiquem, que naturalizem as ideias perversas do ultraliberalismo e da meritocracia, de modo a justificar porque parte da sociedade goza de privilégios e a outra, a maioria de nós, não.

E um exemplo de indiferença em relação a essas condições sociais, assim como de reativação de discursos cínicos sob a forma de propagandas de promoção da leitura que repetem o que em geral é sabido de todos, é o do programa do governo federal atualmente em vigor, de

⁹ Entre as contribuições fundamentais de intelectuais brasileiros sobre a leitura como um direito, ver Candido (2004), ao defender o papel humanizador da ficção e especialmente da leitura literária, o estudioso afirma ser este um direito incompressível, fundamental, que não pode ser negado, tal como outros direitos humanos.

iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra Mim* (BRASIL, 2019c; 2020), engajado na promoção da prática de ‘literacia familiar’.

Em 11 de abril de 2019, quando se completaram 100 dias do governo eleito. Entre as ações que tradicionalmente se apresenta nessa ocasião simbólica para a política como sendo aquelas que darão o ‘tom’ a toda a gestão em curso, nos mais diferentes setores da administração pública, o governo federal, por meio de decreto do Ministério da Educação (MEC) sob a batuta do ex-ministro Abraham Weintraub, lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de responsabilidade da Secretaria de Alfabetização (SEALF). Segundo afirmou Carlos Francisco de Paula Nadalim, secretário encarregado dessa política, o objetivo do PNA é o de “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019a, p. 7). Entre as ações dessa política, foi instituído o referido programa *Conta pra Mim*, por meio da portaria n. 421, de 24 de abril de 2020 do MEC (BRASIL, 2020).

O referido programa, tal como se apresenta, é destinado a promover o que designa como “literacia familiar”, a saber, uma série de condutas educacionais que adultos responsáveis por crianças, tanto aquelas ainda não escolarizadas quanto aquelas que já frequentam a escola nas séries iniciais, devem dominar para garantir uma melhor formação dessas crianças. Esse público adulto genérico é a quem se dirige grande parte das ações do programa com vistas a orientar e auxiliar suas atitudes, em especial, no estímulo à leitura, contemplando, sobretudo, crianças provenientes de famílias socialmente carentes. Na portaria que institui o programa *Conta pra Mim*, afirma-se que “é considerado público-alvo do programa *todas as famílias brasileiras, tendo prioridade* aquelas em *condição de vulnerabilidade socioeconômica*” (BRASIL, 2020, p. 181, grifos nossos).

Como justificativa de sua relevância e urgência, os promotores dessa política dizem basear-se em “pesquisas que mostram [haver] entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, um abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2020b, [n. p.]). Ainda segundo o programa, “crianças criadas em lares onde os pais promovem a Literacia Familiar se tornam melhores leitores e estudantes mais bem-sucedidos” (BRASIL, 2020b, [n. p.]).

Entre as práticas que se visa estimular, observa-se a prioridade outorgada à leitura. Ela se encontra explicitada em diferentes documentos e materiais que instituem e compõem o programa, como na nota do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, quando afirma que a PNA “pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e de ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura” (BRASIL, 2019a, p. 5).

É possível, até aqui, afirmar i) a centralidade da leitura no conjunto das práticas que o programa visa fomentar; ii) a destinação prioritária, ao menos na letra da lei, às “famílias pobres”, em “condição de vulnerabilidade socioeconômica”; iii) o pressuposto de que as crianças com essa origem são aquelas menos expostas a práticas necessárias para sua formação cultural, leitora; iv) a reiterada afirmação de que o programa e as ações recomendadas sustentam-se em uma perspectiva científica sólida, consequente, autossuficiente e efetivamente eficiente.

Nada na política de alfabetização e no programa *Conta pra mim* foge às linhas de força ideológicas da política do atual governo. Por um lado, seu estilo declarativo, segundo o qual se reitera seu caráter não ideológico, em benefício do alegado caráter técnico que nortearia suas decisões. Estamos diante aqui de uma estratégia argumentativa que havia sido empregada ao longo de toda a campanha eleitoral do atual governo: a de negar a realidade de que suas posições e decisões políticas fossem ideológicas, como o são toda e qualquer posição e decisão política; e a de condenar o caráter ideológico na política como se fosse algo exclusivo da esquerda e, assim sendo, como se isso fosse algo ruim. Por outro lado, se observa o profundo alinhamento desse governo a ideias e práticas da direita e extrema-direita norte-americanas e europeias, muitas vezes em conflito

com o alegado patriotismo ou nacionalismo também muito explorado na campanha política bolsonarista. Para validar ‘tecnicamente’ a política educacional priorizada por este governo, se ignorou a produção científica, reconhecida nacional e internacionalmente, de pesquisadores brasileiros que há décadas se dedicam aos estudos sobre a alfabetização e sobre o ensino e fomento da leitura no Brasil considerando nossa realidade social, e se adotou uma terminologia técnica importada, da qual é um exemplo flagrante o emprego do termo “literacia”, derivado do inglês “literacy”, para a designação conceitual de práticas já identificadas, descritas e estudadas no Brasil, e sobre as quais dispomos de uma ampla bibliografia qualificada, sob a designação “letramento”.

A questão que deve reter nossa atenção nessa escolha terminológica, conforme pondera Clécio Bunzen (2019; 2021), não se resume apenas à mera predileção por um termo técnico concebido e empregado em outros países. A questão implica um posicionamento ideológico bem específico: aquele de buscar termos em outras culturas para se distinguir de toda a tradição de estudos realizados sobre a alfabetização por pesquisadores brasileiros de renome, e aquele de reduzir a semântica desses termos à promoção de práticas comprometidas com a ideologia de desmonte do Estado, da escola pública, de sua função socializadora, de modo a justificar práticas como a de *homeschooling* à americana.

O programa também representa bem o ultraliberalismo político-econômico adotado pelo atual governo quando, mesmo em ações do Estado para a promoção da formação cultural da população, se transfere a responsabilidade deste para esta, vista não como uma coletividade marcada por divisões sociais e hierárquicas que excluem a maioria, mas como resultante da soma de indivíduos responsáveis diretamente por seu sucesso ou infortúnios. Ao outorgar às famílias a responsabilidade por determinadas ações educacionais, sob o pretexto de garantir um melhor desempenho das crianças em atividades escolares, o programa atualiza não apenas a ideia de estado mínimo, mas de estado bem ao estilo de Pilatos, que transfere obrigações e que lava as mãos de seu papel como agente fundamental para a manutenção do ainda muito frágil pacto social estruturado em nossa constituição.

É com vistas à análise discursiva mais pontual de alguns enunciados oriundos do conjunto documental que institui e divulga o programa *Conta pra mim* que, neste artigo, buscamos apreender algumas representações da leitura e dos leitores.

O incentivo à leitura em *Conta pra mim*: um real que se ignora ou o mero cinismo de classe?

Dos materiais que compõem o acervo de textos relativos ao programa, o Guia de Literacia Familiar se destina, conforme anunciado no documento, a orientar os pais ou responsáveis quanto às práticas a adotar e quanto ao modo de empreendê-las. Para isso, é preciso fazer a propaganda do caráter ‘técnico’ de sua formulação e de suas proposições, é preciso convocar e apresentar conceitos que garantam o ‘lastro’ científico necessário em programas nacionais destinados a intervir na educação no país. Para afirmar o caráter científico, mas também inovador da proposta, os enunciadores do Guia apresentam uma explanação o mais detalhada possível do principal conceito norteador da proposta, o de “Literacia Familiar”:

Literacia Familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, **a leitura e a escrita**, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.

É interagir, conversar e **ler em voz alta com os filhos**. É estimulá-los a **desenvolver**, por meio de estratégias simples e divertidas, **quatro habilidades fundamentais**: ouvir, falar, **ler e escrever**!

Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, **curtindo** momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, **brincando com livros** e palavras.

Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de *Literacia Familiar* são acessíveis a todos! **Bastam duas coisas: você e seu filho!** As práticas de *Literacia Familiar* podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência. *Literacia Familiar* é o reconhecimento de que **os pais são os primeiros professores de seus filhos** (BRASIL, 2019c, p. 13, grifos nossos).

Nessa definição apresentada no Guia, observamos tanto a preocupação em ter ‘um conceito científico para chamar de seu’ como também um excesso de didatismo, expresso entre outros elementos pela: i) repetição da designação “Literacia Familiar”; ii) pelo emprego de um léxico simples com a presença de termos da oralidade, como gírias (“curtindo”); iii) por uma representação gráfica enumerada da sintaxe de períodos compostos divididos como se fossem períodos simples, estruturados de forma acumulativa e por coordenação. Essas escolhas linguísticas das formas de enunciar adotadas pelos enunciadores no texto deste Guia parecem responder à imagem genérica, simplista e enviesada que é feita do público para o qual o programa se destina, conforme a portaria que institui o programa, a saber: “*todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica*” (BRASIL, 2020a, Art. 2º, grifo nosso).

Esse excessivo didatismo também responde a essa imagem miserabilista do público-alvo, ao se afirmar, no texto do próprio Guia, e nessa sequência enunciativa, que “**Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!**” (BRASIL, 2019c, p. 13, grifo nosso).

Para se justificar socialmente, o programa *Conta pra mim* é destinado prioritariamente às famílias em “condição de vulnerabilidade socioeconômica”. No entanto, uma série de ações de divulgação do programa destoam dessa destinação. Talvez a mais grave delas seja a do lançamento do programa nos principais Shoppings Centers das capitais brasileiras.

Em um ato talvez não falho de reconhecimento das contradições do programa, o enunciador, ao apresentar a proposta, recorre a uma série de negativas metalinguísticas, que são semânticas ou pragmaticamente ambíguas. Essas negações (“não é preciso ter muito estudo”, “[nem] materiais caros”, “nem morar em uma casa equipada”) refutam por antecipação críticas prováveis e plausíveis em relação à proposta¹⁰. Ao se afirmar algo por meio da negação antecipada de críticas, visa-se contra-argumentar, previamente, as denúncias do caráter alienado da proposta e do profundo desconhecimento, ou indiferença, de seus formuladores em relação à realidade das famílias brasileiras, de suas reais condições materiais e econômicas, que são o empecilho efetivo à formação leitora da maioria da população.

Antecipando o questionamento da viabilidade do programa, o texto do Guia afirma enfaticamente que “**As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos!**” (BRASIL, 2019c, p. 13, grifos nossos). Essa afirmação parece ser aquela da ordem mística que se atribui a falas performativas, aquelas que uma vez enunciadas, uma vez a ação afirmada enunciativamente, logo, a ação é realizada. Nessa promessa de que todos são convidados para o banquete, não se diz que poucos são os escolhidos. Com uma consulta rápida a dados sociológicos obtidos e divulgados pelo Censo nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e outras pesquisas nacionais, seria possível saber que essa afirmação da acessibilidade a todos é tão ficcional quanto as adaptações dos contos de fadas propostas pelo programa.

¹⁰ A negação metalinguística é caracterizada como uma negação que se contradiz para refutar um discurso. Entre vários autores que a definem, ver Indursky (1990), em complemento às considerações de Ducrot (1987) e Negroni (2009).

Ignora-se a realidade da maioria das famílias brasileiras ao se pressupor: i) que os pais ou adultos responsáveis a quem se dirigem as ações do programa sejam alfabetizados e que disponham de um grau de letramento que lhes permita acessar todo esse material disponibilizado virtualmente no site do MEC de modo a poderem se dedicar às práticas ali sugeridas; ii) que as famílias sejam constituídas por mais de adulto responsável, quando sabemos que a maioria de nossas famílias é monoparental, com mulheres como provedoras da família, com duplicação ou triplicação de turnos e obrigações; iii) que estes adultos disponham de meios materiais para acessar virtualmente esses materiais (internet, computador, celular, impressora); iv) que disponham ainda de tempo, atributo essencial tanto para prover a atenção às necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, saúde, segurança) quanto suficiente e de qualidade para realizar as ações previstas no Guia; v) de espaço adequado, confortável, digno, tranquilo e seguro necessário para se promover essas práticas enumeradas no programa, em especial a da leitura; v) que disponham de energia e humor, assim como condições culturais, psicológicas, intelectuais e afetivas para exercitar essas práticas de forma lúdica, serena, prazerosa com os filhos, tal como idealizada no programa “curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras” (BRASIL, 2019c, p. 13).

Nada mais alheio à realidade da maioria das famílias brasileiras!

Por isso, é extremamente falacioso afirmar que “*Bastam duas coisas: você e seu filho!*” (BRASIL, 2019c, p. 13). Além de não ser verdade, há com este tipo de enunciação uma transferência perversa de responsabilidades do Estado para os indivíduos, que em concorrência à escola, e sem uma formação específica, sem tempo e dinheiro, e por isso reféns das prioridades de sobrevivência do dia a dia, ainda mais diante das políticas atuais que intensificaram a precarização das condições de trabalho, ainda assim, são esses indivíduos aqueles que são instados a se encarregar dessa formação paralela ou antecipada à atuação da escola.

Além da indiferença a esses aspectos materiais concretos da vida da maioria das famílias brasileiras, e da arrogância e cinismo implicados nessa proposta alienada, é preciso considerarmos ainda outro empecilho decisivo para o sucesso que se visa obter com ações como estas. Trata-se de um empecilho de ordem simbólica, da ordem da identificação. A maioria das famílias brasileiras, dadas suas carências socioeconômicas, é obrigada a antecipar junto a seus filhos o senso de realidade, de necessidade e de obrigação a que suas condições sociais a submetem, e isso desde muito cedo, de modo a, de antemão, os filhos das famílias pauperizadas terem de escolher aquilo que já lhes foi destinado socialmente¹¹, e com isso terem de otimizar suas ações priorizando aquelas com finalidades pragmáticas mais imediatas e necessárias a sua sobrevivência.

Em paralelo aos documentos oficiais que regem e apresentam as diretrizes do *Conta pra mim*, há os materiais de divulgação do programa, compostos de propagandas audiovisuais e de vídeos promocionais de circulação na TV e em vários canais da internet. Neles é ainda mais flagrante o desencontro entre a representação das famílias para as quais se destina o programa e as famílias brasileiras propriamente ditas.

As famílias ficcionais dos vídeos, nessa sua representação distópica de propaganda de margarina, são compostas de casais heterossexuais representando os avós, os pais e suas crianças, bem-vestidos, em encontros festivos familiares (festas natalinas), em casas confortáveis, decentes e decoradas. Em uma dessas casas-cenário podemos ver, entre cortinas, quadros, tapetes e móveis de design, uma lareira acesa. É o típico cenário de casas de famílias de classe média ou alta, particularmente do sul e sudeste do país, e não necessariamente coincidente com as casas da maior parte das famílias brasileiras, e de modo algum parecida com as casas onde residem aquelas em “vulnerabilidade social”.

¹¹ Essa “escolha” dos indivíduos, de antemão induzida pela classe a que se pertence, é abordada de forma incisiva e esclarecedora por Bourdieu e Passeron (2014).

Lançada a propaganda audiovisual, em dezembro de 2019, nos principais canais de TV, suas imagens ilustram a contradição entre o que é enunciado sobre o público a que se destinam as ações do programa e o público representado nesses vídeos.

É inegável a disparidade entre o que é afirmado no texto da “lei” e a realidade das famílias brasileiras, bem como há uma disparidade do que é mostrado no material de promoção do programa com a existência material de nossas famílias. Parece haver entre esses enunciados, materializados nesses dois gêneros e nessas diferentes linguagens do material de institucionalização e de divulgação do programa, uma pronta e imediata incoerência, uma espécie de dissonância entre o que se enuncia como objetivo em um gênero e o que se mostra como representação do ideal no outro, entre as famílias anunciadas como sendo o público-alvo principal do programa e as famílias representadas nos vídeos de propaganda.

As imagens da lareira, da grande e iluminada árvore e de seus enfeites de Natal¹², dos muitos presentes, dos gestos dos membros da família reunida para festejar essa circunstância com mesa farta, representam cenas, rituais e pessoas idealizados, sem uma relação empírica com a realidade concreta da maioria dos brasileiros. É flagrante o abismo social entre a realidade dos *herdeiros* encenados e estetizados nesses vídeos e os *não-herdeiros* a quem são dirigidos o programa e seus materiais¹³. O público-alvo principal ao qual o programa diz se dirigir torna-se uma abstração propagandística. Ele não apenas não é conhecido e reconhecido em sua especificidade, em sua existência, pelos responsáveis pelo programa, como também é apagado e invisibilizado em sua existência precária, nesses vídeos com famílias da publicidade de margarina. Trata-se, em grande medida, de uma violência simbólica em relação a essas famílias e suas vidas não representadas.

Algumas considerações

O que assistimos hoje, no Brasil, no que diz respeito ao fomento da leitura é uma versão requentada, populista e alienada quanto às devidas ações e medidas a serem adotadas no incentivo qualificado e massivo à realização dessa prática, sobretudo nas séries iniciais.

O excessivo didatismo das orientações, as contradições ou os falsos endereçamentos de público e os frágeis pressupostos, tanto teóricos quanto metodológicos, da proposta que se apresenta como científica, técnica, e pretensamente infalível, relacionam-se a representações miserabilistas do povo brasileiro, com soluções perversas de transferência de responsabilidades institucionais e coletivas do Estado para a iniciativa privada, individual, familiar, demonstrando seja um profundo desconhecimento da realidade das famílias brasileiras, seja uma cínica indiferença a suas condições materiais, a sua estrutura, a suas penúrias e a sua exposição constante às violências simbólicas e físicas que sua condição social precarizada lhes impõem, de forma naturalizada.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a, p. 139-157.

¹² Vídeo de propaganda do programa *Conta pra mim*, disponibilizado em 05 de dezembro de 2019 no Portal do MEC, em seu canal no Youtube, como parte da Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk&t=14s>.

¹³ Essas categorias, de “herdeiros” e de “não-herdeiros”, foram propostas por Bourdieu e Passeron (2014) para explicar como sujeitos provenientes de camadas distintas da sociedade naturalizam precocemente as divisões sociais e as distribuições desiguais dos bens de consumo em função do acesso de que dispõem aos mesmos.

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais [...] vol. 1*. Campo Grande, 2001b, [n. p.]. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

AMORIM, Galeno. *Políticas públicas do livro e leitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA política nacional de alfabetização/secretaria de alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*. Brasília, edição: 70-A, seção: 1 – extra, p. 15, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 78, p. 181, 24 de abril de 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Evidências. *Política Nacional de Alfabetização – PNA*, 2020b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim#literacia_familiar. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A leitura e sua promoção. In: *No lugar da leitura – biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. p. 24-44.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 101-107.

BRITTO, Luiz Percival Leme; BARZOTTO, Valdir Heitor. Promoção X mitificação da leitura. *Em Dia: Leitura & Crítica*, Campinas, ago. 1998, [n. p.].

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

BUNZEN, Clécio. Letramento e/ou literacia? Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita. [Entrevista cedida a] Portal CENPEC Educação. CENPEC, 09 de dezembro de 2019, [n. p.]. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BUNZEN, Clécio. A "literacia familiar" substitui o que a escola pode fazer? *In: Troca de ideias. Centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE. FaE/UFMG, 06 de agosto de 2021, [n. p.].* Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/a-literacia-familiar-substitui-o-que-a-escola-pode-fazer.html>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A priorização da família na agenda da política social. *In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A família contemporânea em debate.* São Paulo: Cortez, 1995. p. 11-21.

CURCINO, Luzmara. Infames e penetras no universo da leitura: princípios da arqueologia foucaultiana em uma análise de discursos sobre essa prática. *Moara*, v. 1, n. 57, p. 74-91, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/8874>. Acesso em: 27 set. 2021.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In: DUCROT, Oswald. O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* – aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2005.v10n2/357-363/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história.* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MARQUES NETO, José Castilho. Livro e biblioteca em tempos sombrios. *In: FERREIRA, M. M. (Org.). Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios.* São Luís: EdUFMA, 2017. p. 31-54.

NEGRONI, Maria Marta García. Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, jan./jun. 2009, p. 61-82.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, 2008.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família.* Bauru: EdUSC, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Editora Global, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 18-29.

VARELLA, Simone Garavello; CURCINO, Luzmara. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. *Revista Desenredo*, v. 10, p. 337-354, 2014. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4157/3091>. Acesso em: 15 set. 2021.

Sobre as autoras

Luzmara Curcino. Professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar).

E-mail: luzcf@ufscar.com.

Adriana Cícera Amaral Fancio. Graduada em Letras e em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) desta mesma Universidade e Pesquisadora no Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar).

E-mail: adriana.cicera@hotmail.com.

EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS

CURRICULUM EXPERIMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MOVEMENTS TO CREATE POSSIBLE WORLDS

EXPERIMENTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN INFANTIL: MOVIMIENTOS PARA CREAR MUNDOS POSIBLES

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni¹

Carlos Pereira de Melo²

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves³

Resumo: Este texto busca entrar em relação às conexões, as linhas de fuga e de resistências criadas num plano de composição que engendra currículos em movimentos rizomáticos. O desejo de cartografar as invenções cotidianas das crianças e professoras nos agenciamentos curriculares da Educação Infantil surge diante da problematização: como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçotempos* de produzir conhecimentos na perspectiva de um currículo inventivo, de criação de mundos possíveis? A cartografia é usada como caminho metodológico para acompanhar os movimentos curriculares inventivos, sempre abrindo ao campo dos possíveis: rachando, quebrando, desviando e mudando de direção nas (des)conexões. Os intercessores teóricos convidados para embarcar nessa cartografia são Deleuze e Guattari, Kastrup, Carvalho. Conclui que os agenciamentos coletivos levam professoras e crianças a experimentações curriculares, em movimentos de criação e invenção de mundos possíveis.

Palavras-chave: Currículos; educação infantil; experimentação.

Abstract: This text seeks to address the connections, the lines of flight and resistance created in a compositional plan that engenders curricula in rhizomatic movements. The desire to map the everyday inventions of children and teachers in the curriculum of Early Childhood Education arises from the problematization: how the multiple experiences lived by children in their various spaces-times of producing knowledge from the perspective of an inventive curriculum, of creating possible worlds occur? Cartography is used as a methodological path to accompany inventive curricular movements, always opening to the field of possibilities: splitting, breaking, deviating and changing direction in (dis)connections. The theoretical intercessors invited to embark on this cartography are Deleuze and Guattari, Kastrup, Carvalho. It concludes that collective agencies lead teachers and children to curricular experiments, in movements of creation and invention of possible worlds.

Keywords: Resumés; child education; experimentation.

Resumen: Este texto busca abordar las conexiones, las líneas de fuga y resistencia creadas en un plan compositivo que engendra currículos en movimientos rizomáticos. El deseo de mapear las invenciones cotidianas de niños y docentes en el currículo de Educación Infantil surge de la problematización: ¿cómo las múltiples experiencias vividas por los niños en sus diversos espacios-tiempos de producir conocimiento desde la perspectiva de un currículum inventivo, de crear posibles ocurren mundos? La cartografía se utiliza como un camino metodológico para

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

² Secretaria de Educação de Serra/ES.

³ Universidade Federal do Espírito Santo.

acompanhar los movimientos curriculares inventivos, siempre abriéndose al campo de posibilidades: escindir, romper, desviar y cambiar de dirección en (des) conexiones. Los intercesores teóricos invitados a embarcarse en esta cartografía son Deleuze y Guattari, Kastrup, Carvalho. Concluye que las agencias colectivas conducen a maestros y niños a experimentos curriculares, en movimientos de creación e invención de mundos posibles.

Palabras clave: Curriculum; educación infantil; experimentación.

Um pouco de ar para conspirar...

Este texto é um convite para instaurar uma conspiração que, segundo Guattari (1987), significa respirar junto; é um convite ao leitor para entrar em relação aos encontros traçados durante as andanças realizadas nos territórios da Educação Infantil em movimentos de pesquisa com o grupo IV⁴. Sem inaugurar dualismos com as políticas curriculares, buscamos as conexões inventadas, as linhas de fuga e de resistências criadas num plano de composição que engendra currículos outros, em movimentos rizomáticos em uma unidade de Educação Infantil no município de Serra, ES.

A ideia de cartografar as invenções cotidianas das crianças e professoras nos movimentos de agenciamentos curriculares da Educação Infantil surge diante da problematização: como se dão as múltiplas experiências vividas pelas crianças nos seus vários *espaçotempos*⁵ de produzir conhecimento na perspectiva de um currículo inventivo, de criação de mundos possíveis?

Recorremos, então, às linhas de pensamento tecidas com as experimentações de infâncias, de currículos, de docências experienciados no cotidiano escolar junto aos intercessores teóricos convidados para essa composição: crianças, professoras, Deleuze, Guattari, Kastrup, Carvalho e tantos outros que nos atravessam, nos constituem e nos provocam a acompanhar movimentos de vida e criação de possíveis.

A cartografia é usada como caminho metodológico para acompanhar os movimentos curriculares inventivos que se (des)configuram no território da Educação Infantil, sempre abrindo ao campo dos possíveis: rachando, quebrando, desviando e mudando de direção nas (des)conexões e se espalhando por todos os cantos. Esses movimentos de experimentações curriculares são engendrados pelas linhas de vida que ora se compõem e ora se decompõem, fazendo surgir múltiplas possibilidades de currículos que se movem na medida em que a vida insiste em perseverar no cotidiano escolar.

Problematizamos as políticas de currículos na relação com os movimentos de invenção de conhecimentos tecidos pelas crianças e professoras e, em meio a essas inventividades, cartografamos as resistências estabelecidas no encontro com as prescrições das políticas curriculares. Entendemos que esses movimentos de criação de campos possíveis são ressignificados cotidianamente nos agenciamentos entre formas e forças presentes no plano de imanência.

Fazeres cotidianos com as crianças: transbordando currículos

Como andarilhos no território da infância, seguimos em voos, pousos, paradas e olhares. Olhares profundos como a “[...] figura da cigana oblíqua e dissimulada que dá corpo ao olhar do cartógrafo” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170). Com a nossa presença marginal – condenada a vagar entre as paisagens empreendidas pelos territórios selvagens, indolentes, bárbaros, nômades –, com a nossa maquinaria de pesquisadores, vamos minando todo tipo de sedentarismo. Os nossos olhares desconfiam da fixidez e abre portas ao devir. Os nossos olhares

⁴ Inferência feita ao grupo de crianças de 4 anos na Educação Infantil do município da Serra, Espírito Santo.

⁵ Aprendemos, com Nilda Alves, a necessidade de junção de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões.

de ciganos desterritorializam as formas e os territórios, abrindo-se ao encontro com os devires que surgem como um exercício de erosão no território escolar, não permitindo nada se assentar para persistir insistentemente no meio, no entre (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Nesse caminhar, estabelecemos aproximações e distanciamentos “[...] entrelaçados pela diferença e pela arte de desenhar a infância com a multiplicidade de elementos que compõem inúmeros sentidos, histórias, cantos, silêncios, cores, cheiros, diversos sabores” (MEDEIROS, 2012, p. 3). Criamos outros estilos traçados e (des)ritmados com o desejo de entoar um verso, uma melodia, ou evidenciar, talvez, que andamos em busca de acompanhar as criações inesperadas e inusitadas nas relações construídas entre o aprender e o ensinar; para olhar os movimentos da vida e pensar em seus devires como produção de si e dos outros (KASTRUP, 2001).

Para isso, tratamos de abandonar as ideias e padrões que nos constituíram como professores e tentamos nos conceber sem identidade fixa, para entrar em relação aos dados produzidos durante o movimento da pesquisa de campo. Com um olhar atento aos movimentos dos cotidianos, tentamos trazer à tona as coreografias inventadas, os passos bailarinos de professoras e crianças dançantes, que não são dados de antemão nem estão em nenhum lugar pedagógico definidos a priori.

O que está em jogo na pesquisa transforma-se, por sua vez, em uma unidade impossível, porque as formas e os conteúdos pedagógicos são esvaziados de elementos representacionais, questionados quanto à suposta generalidade e universalidade, interrogados sobre a especialidade, particularidade e contingência de suas existências. Tudo é uma questão de topologia, de superfícies, de escavações, de vazamentos, de linhas que não param de remeter umas às outras (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170).

Linhas padronizadas de um modelo escolar são fissuradas, desorganizadas, rompidas, bifurcadas atravessadas, para produzir outros currículos a partir de corpos coletivos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), inventados nas práticas pedagógicas atravessadas que provocam rupturas, por partirem dos movimentos vividos nos cotidianos escolares. Construir caminhos outros, criar atalhos são ações das crianças e cartografar os movimentos dessas criações sugere a experimentação das

[...] diversas entradas e saídas pelo território da educação infantil no miudinho do vaivém dos passos, das conversas, dos silêncios, dos cheiros de tantos personagens, e, também dos improváveis elementos do plano (organizacional) dos territórios envolvidos nos encontros produzidos com esses descaminhos, talvez, chamados de trilhas. Descaminhos enquanto criação de contornos, rachaduras, passagens ‘secretas’ de um estilo de ser que provoca erosões no modelo de retas definidas e bem direcionadas do relevo ideal da escola. Vastos territórios do espaço da pesquisa cartográfica: invenção de paisagens com a vida que dá mil voltas, que se desprende e se multiplica com a potência de cada encontro (MEDEIROS, 2012, p. 9-10).

Com os olhares atentos, movimentando-nos pelo meio, fomos entrando em relação aos movimentos estabelecidos com ordens e disciplinas, assim como com as linhas estratificadas de um currículo linear. Por essa perspectiva, são estabelecidos onde as crianças precisam caminhar, sentar, brincar; quando brincar, como brincar, quando comer... Tudo para tornar mais fácil a organização do trabalho. A professora advoga para si que é necessário estabelecer a ordem nesse lugar, pois, a ela é dada a responsabilidade pelos pequenos andarilhos que não têm um plano estabelecido para os caminhos que deverão ser percorridos na etapa da Educação Infantil.

Mas, os currículos transbordam...

Ouvimos as vozes das professoras e as conversas das crianças que ecoavam pelas janelas da escola. A movimentação agitada atravessava as frestas da porta. Um olhar atento passa pelo buraco da porta provocado pela ausência da maçaneta. As afecções remetem-se ao estado do corpo afetado ao mesmo tempo que indicam a presença do corpo que afeta, enquanto os afetos se conectam com a ideia de passagem de um estado a outro, tendo como variação correlativa os corpos afetantes (CARVALHO, 2009, p. 88),): “[...] os afectos estão relacionados com os contextos nos quais se desenvolvem e bastante afetados e produzidos pelos encontros entre indivíduos com laços em comum”. Não é possível impedir a curiosidade do vizinho que deseja saber o que se passa ao lado. Um momento de narração de histórias, a agitação das crianças, a realização das atividades de mesa, o silêncio, o choro, a confiança, a insegurança, tudo que não cabe nos códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estamos falando de um tudo que os objetivos curriculares codificados não conseguem medir, pois não dão conta das intensidades, dos momentos que só podem ser sentidos por quem vive as experiências no território da Educação Infantil.

Estamos falando de políticas curriculares que historicamente insistem em anunciar objetivos de ensino e aprendizado homogêneos, desconsiderando a diferença do tempo e espaço de cada criança em seus processos formativos ao longo das suas experiências de vida. Por isso, colocamos contrários à proposição da BNCC como produção maquínica de subjetividade, pois, apostamos na produção de linhas de intensidade e multiplicidade (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017), para destacar que tudo está conectado e não há como separar os movimentos aprendentes, pois

[...] a infância como outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (LARROSA, 2010, p. 185).

Se o sol lá fora, com os seus raios opalescentes, revela o parquinho como lugar para as crianças brincarem, a janela revela aos habitantes da sala que o sol se cobriu de nuvens para revelar momentos de chuva. Tudo fica escuro rapidamente, bem na hora de irmos fazer uma atividade importante: a atividade do brincar. As cortinas são recuadas para permitir a revelação do que a chuva tem para dar. Encantadas com a chuva, as crianças pedem que se abram as janelas, pois lá fora tem algo a ser visto. Mas o tempo passa, e logo a água que cai sobre o telhado, encontra frestas, penetra, atravessa e chega até a sala. Aquela água que indica preocupação para a professora, pois teme que as atividades das crianças sejam molhadas, começa a entrar pela sala. Rapidamente, algumas crianças tocam a água, pulam, pisoteiam para dizer que há, entre esses corpos, um encontro. Crianças e chuva se compõem. A professora, depois de guardar o material, não tarda a lembrar que a atividade de brincar ganhou um novo sentido e tão logo ganharia outro território. Uma criança diz à professora: “Tia, a gente pode ir para a sala dos brinquedos?”. E lá vamos todos: crianças, professora e pesquisadores.

Vamos cartografando movimentos micropolíticos traçados pelas crianças que caminham despreocupadas pelo ambiente, observando cada detalhe, sem a intenção de ordenar, condenar, elogiar, olhando de modos diferentes para os lugares comuns onde estão habituadas a caminhar, como se estivessem numa rua, à deriva de um caminhar vagante. Elas passam alegremente pelos corredores e, nos seus passos, tudo é vida, tudo é prazer, é invenção. Tudo vai se dando como o primeiro raiar do sol. Cada passo é a combinação que leva a outros movimentos e, assim, se dissipa como uma orquestra em que o embalo dos bailarinos evidencia os movimentos das pernas, dos braços, da cabeça, do corpo inteiro, para imprimir diversas notas de pura intensidade.

Elas não são sinfonicamente harmoniosas como propõem os currículos prescritos. Elas perambulam em estado de captura para se conectarem às cenas que veem. Olham para aquilo que ninguém viu. Inventam um currículo constituído pelas afecções encontradas pelo caminho e, atravessadas por essas linhas de vida, vão colocando-nos em relação às experiências durante o seu percurso. Nesses movimentos, provocam a constituição de professoras engendradas em diferentes linhas. Elas “[...] ensinam no tumulto das ruas os mitos heroicos da meninice [...] E dão aos homens que passam preocupados ou tristes uma lição de infância” (BANDEIRA, 2000, p. 28).

Ao percorrermos os caminhos traçados pelas crianças, somos capturados a produzir um movimento com aquilo que nos afetou. Capturamos e somos capturados nos diferentes movimentos que os caminhos singulares vão nos provocando. Somos afetados pela vontade de percorrer lugares próprios pelas bordas dos currículos e quebrar a ideia de percorrer mapas traçados, mas criar o próprio caminho, abrindo para outras possibilidades, instaurando “[...] um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um modelo, ou de uma ordem preestabelecida” (SILVA, 2012, p. 92).

Vê-se uma professora caminhar pelas bordas do mapa e disposta a cair fora do perímetro, supostamente delimitado, para experimentar outras forças, conduzida por afetos e afecções, movimentando-se em todas as direções. Nesses entremeios, nos encontros aleatórios, com as diversas afecções, os devires acontecem. Devires de uma andarilha que escapa das placas das estradas, fugindo das ideias da representação, para aproveitar cada segundo do instante vivido e provocar os pequenos a pensar, pois observa que um instante é sempre passageiro. Sabe que cada descoberta, cada fissura avistada são pensamentos que se cruzam nas intensidades, para permitirem outros movimentos aprendentes.

Uma das forças que nos afetam são as negociações construídas pelos diálogos entre professora e crianças e entre crianças consigo mesmas. Há duas passagens que trazemos aqui do diário de campo que enunciam essas práticas. As crianças e professora sentam para fazer as atividades de mesa⁶. Antes da atividade, as crianças pedem que a professora conte uma história. A professora prepara-se para contar a história, e misturamo-nos às crianças para assistir à narração. Nós, ainda recentes no território, sentamos ao lado de uma delas, com o nosso diário de campo, um caderno de capa azul, e, diante da nossa presença, outra logo se apressou em perguntar: “Tia, eles são crianças? Eles estão no meio das crianças?”. A professora olhou para elas e falou. “Eu também não sei se eles são crianças, mas vamos pensar um jeito de descobrir?”. Elas responderam: “Vamos!”. “Vou falar no ouvido de vocês uma coisa, mas vocês não podem falar com eles. É o segredinho nosso”. A professora disse: “Vou falar bem baixinho no ouvido de cada um de vocês e eles não podem saber”. Então, a professora seguiu falando ao “pé” de ouvido de cada um o seguinte: “Nós vamos descobrir se eles são crianças, ou não, se no dia das crianças eles comerem algodão doce”. Assim que ela fala ao ouvido de cada uma, ela pergunta: “Quem aqui consegue guardar segredo”? As crianças responderam: “Euuuuuuuuu!” Uma criança, sentada ao nosso lado, é perguntada por nós: “O que a professora está falando com vocês?”. “Eu não vou falar. É segredo”.

Em outro dia, os alunos chegam à sala de aula e pegam os brinquedos. Aglomeram-se nos espaços e vão negociando com quem vão brincar e quais brinquedos farão composição nas brincadeiras. Nesse ínterim, a professora trata de ver os recados nas agendas. De repente, o Pedro⁷ falou: “Tia, o Leo não quer deixar eu brincar com o telefone”. A professora olhou, observou o cenário e convidou os dois para uma conversa. Nessa conversa, ela falou: “Leo,

⁶ Todas os movimentos na Educação Infantil são chamados pela professora e as crianças de atividades. As atividades de mesa são aquelas que elas desenvolvem na sala de referência em que as mesas são utilizadas como apoio para as crianças.

⁷ Os nomes que aparecem no decorrer deste artigo são fictícios, em respeito ao comprometimento feito com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informado à Comissão de Ética da Universidade. Processo nº 25999819.1.0000.5542. Parecer nº 3.781.684.

você pegou quantos brinquedos?”. “Tia, eu peguei só o telefone”. “E você, Pedro?”. “Eu peguei o helicóptero e o carrinho.” A professora disse: “Vejam só! Vocês dois conseguem fazer um acordo?”. As crianças olharam uma para a outra, menearam as cabeças em manifestação de discordância e retornaram aos seus lugares. Entretanto, já afastadas da professora, elas decidem brincar juntas. A professora, querendo saber os rumos da situação, olhou na direção dos dois e percebeu que eles tinham decidido brincar juntos.

Mais importante que responder às questões é indicar outros possíveis às situações que surgem, é desejar que as crianças resolvam problemas que vão surgindo. A professora fissa o discurso de que o aluno tem o direito de perguntar e o professor de responder. Há o desprendimento de um currículo rigoroso, fazendo percorrer caminhos da dúvida, levantamento de hipóteses e resolução de problemas em meio à movimentação das crianças que conversam, se entendem, se desentendem, brincam, correm e exploram os espaços da escola.

A professora intensifica os desejos das crianças e permite a elas o envolvimento com os afetos produzidos. Em momentos de planejamento, aproveitamos para conversar sobre as crianças e, nessa ocasião em que ela traz um relato. Ela conta a história da aluna Gabriela e, na sua narração, evidencia a dificuldade enfrentada pela família para sua própria subsistência. Ela diz que, às vezes, a avó percorre as ruas do seu entorno para catar recicláveis e vender e que já encontrou a criança com a avó nesse percurso, pois a avó não tem com quem deixá-la.

Gabriela é uma criança cheia de vida, sempre muito espreitada. Um dia, chegou aqui com uma boneca de pano, toda suja. Então, eu acredito que ela encontrou essa boneca no lixo. Ela trouxe a boneca toda feliz e mostrou para todo mundo na sala. A gente conversou e decidimos lavar a boneca com detergente. Ela ficou toda feliz. Aí você veja: são situações que você não pode fechar os olhos. São essas coisas que afetam o dia da gente na Educação Infantil e muda a vida deles também, sabe? Como ela é muito envolvente, ela consegue movimentar tudo e o dia vira outro (PROFESSORA).

Não perguntamos sobre o que tinha sido planejado para a aula no dia desse acontecido, mas, com certeza, a história da boneca não estava nele. Entretanto, a própria vida provocou deslocamentos naquilo que tinha sido planejado. “[...] Não há como propor um currículo deslocado da vida e definido em uma listagem de conteúdo. No encontro com as crianças e suas experiências de vida, o currículo dobra-se em percursos que surgem no enredo das suas relações cotidianas” (GONÇALVES, 2019, p. 92). Aqui houve fissura naquilo que a professora tinha pensado como disparador para a caminhada do dia. Mas, um outro caminho foi possível de se efetivar para além da linearidade de um currículo planejado, pois não é mais a professora quem indica o caminho, mas o caminho vai-se constituindo com os encontros que nele vão sendo estabelecidos com as crianças.

Seguindo pelo território, não demoramos a perceber que alguns horários da organização escolar são quebrados. Em um certo momento, uma criança chegou até a professora e disse: “Tia, vamos para o parquinho com as crianças da tia Jack?”. Respondeu a professora: “Então... precisamos combinar duas coisas: qual é a primeira?”. Disse a criança: “Saber se os coleguinhas ‘quer’ ir também”. “Qual é a outra?” “Conversar com a tia Jack e os alunos dela”. Nesse momento, as crianças estão terminando a atividade de mesa. A maioria já tinha terminado e estava brincando no interior da sala. A professora chama a atenção da turma, pois a criança tinha um comunicado a fazer: “Nara, fala aos colegas o que você está propondo”. A criança olha para os colegas e fala: “Eu falei para a tia para a gente ir para o parquinho com as crianças da tia Jack”. As crianças nem esperaram perguntar o que acharam da proposta e logo aceitam a ideia em tom de euforia.

Esse parece ser um momento tão desejado, que as poucas crianças que ainda não tinham acabado suas atividades de mesa, logo se apressam para terminar. Vimos surgir o fortalecimento

das redes de solidariedade quando uma criança ajuda o colega na atividade de mesa. As crianças com mais dificuldade para terminar foram ajudadas por outros colegas para não deixar ninguém perder esse momento com as crianças da tia Jack. Enquanto tudo isso acontecia, a professora lembrava a segunda parte. Alguém teria de ir até a outra sala para fazer a proposta. O Pedro, mais do que depressa, guardou os brinquedos e disse: “Eu, tia! Eu, tia! Eu vou lá falar com ela!” Outros também queriam ir, mas a professora os convenceu de que não havia necessidade de tanta gente para dar o recado. Nota-se uma rotina quebrada na organização da escola. Diante da nossa curiosidade, perguntamos às professoras, quando elas já estavam no pátio, se a escola não estabelece um horário para frequentar o parquinho. A professora disse:

Tem. Toda escola precisa ter. Só que esse momento é tão importante, que às vezes a gente negocia. Tem dia que ela me chama para vir no horário dela e tem vezes que eu a chamo para virmos no meu horário. Esses momentos não acontecem só comigo e com ela, a escola toda faz isso. Isso é bom para as crianças interagirem. Elas adoram.

Os acontecimentos das aulas vão dando fios a outros movimentos que desbravam o planejamento da professora, para constituir outro caminho e escapar daquilo que havia sido planejado. Para Prates (2016), aulas assim fogem ao axioma do controle e do cumprimento do planejado para nomadizar

[...] na sua itinerância como ética e estética de uma existência na escola, que quer produzir não somente aprendizagens conteudísticas ou deixar as crianças fazerem o que querem, mas aula nômade que imbrica diversos mundos, o universo das crianças, as intenções dos professores; em que na relação, inventam modos outros de compor aprendizagens a partir dos desejos e não imposições e meros cumprimentos de atividades. São estas atitudes e pensamentos diferenciais (PRATES, 2016, p. 161).

Não vemos nas burlas, nas artimanhas das crianças, uma forma de desrespeitar as normas, as leis, as regras da escola (SILVA, 2012), mas fazer circular acordos, conversas, negociações e, com isso, criar *espaçostempos* outros de interação para fazer acontecer os diálogos, intercâmbios de ideias, saberes, afetos. Criar fissuras não é negar o que está posto na escola, mas é abrir as possibilidades para a invenção. É ser impulsionado pelo pensamento de Deleuze e Guattari (2009, p. 36): “Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!” Sem pontos finais, os desejos criam linhas no currículo da Educação Infantil, produzem microfissuras, produzem outros currículos ao contrário de negá-los.

Território da educação infantil: uma realidade des-realizada

O governo biopolítico, ao estabelecer parâmetros para governar a vida para que ela seja útil ao seu interesse, apresenta, na BNCC, uma realidade da vida não viva. Converte a aprendizagem em códigos alfanuméricos com o objetivo de “[...] nos separar do real, da vida, e nos dar, em troca, uma realidade dissecada, falsificada, inanimada e morta [...]” (LARROSA, 2010, p. 106). Essa realidade morta vai-nos

[...] ligando ao sentimento de certa desvitalização da vida, a esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte.

[...] E o que buscamos é algo assim como a vida da vida, uma vida que esteja cheia de vida. Se falamos, então, de que necessitamos que algo seja válido como real, isso tem a ver com a suspeita de que falta algo ao que nos é dado como real. Como se o que nos dizem que é, o que nos dizem que existe, o que nos dizem que acontece, fosse uma espécie de realidade sem realidade, uma realidade, poderíamos dizer, des-realizada, como se estivesse inclinada a perder. E buscamos então algo assim como a realidade da realidade, esse ingrediente, ou essa dimensão, que faz com que algo ou alguém seja válido como real, que nos dê certa sensação de realidade (LARROSA, 2010, p. 108).

As crianças inventam realidades, criam realidades para si visto que transformam um território numa realidade des-realizada, uma realidade não dada. Elas não admitem as coisas somente como elas são; então, elas transformam e fazem tudo ser novo. Elas não só criam o próprio mundo, mas querem compartilhar as suas invenções.

A escola se abre para ver movimentar mais um dia e ver surgir mais novidades. Todo dia tem novidade. A criança, ao adentrar a sala de aula, vai logo falando à professora dos seus feitos no final de semana, em casa. Então, ela tira de dentro da bolsa uma boneca segurando um pequeno livro. “Tia, eu fiz um livro para ela”. A professora olha: “Nossa! Que legal! Mostra para eles!”. A criança se movimenta em direção a um dos pesquisadores para apresentar a sua inventividade. Era hora de aproveitar para termos uma conversa sobre o que ela inventou. “Aqui tio, eu fiz um livro pra ela”. “Que legal!”. “Sabe por que, tio, que eu fiz esse livro pra ela?” “Não! Conte-nos”. “Então... a tia manda atividade para a gente fazer, não é? Aí, eu fico lá fazendo e ela fica chorando. Eu peguei e falei para minha mãe: “Mãe, a Barbie tá chorando. Acho que ela quer estudar também. Aí, minha mãe pegou a tesoura e cortou o livrinho e falou: agora você escreve uma história pra ela”. “E o que você escreveu aí?”. “Você não sabe ler, tio?” “Olha só! Vou te ensinar”. Nesse momento, ela abriu o livrinho e, página a página, ela começa a leitura para que aprendamos a entrar em relação à sua escrita. Ela disse: “Aqui eu fiz eu e ela. Depois eu escrevi: não precisa chorar. Eu te amo”. Em outra página, ela continuou: “Você é minha bonequinha querida!”. E encerrou a leitura, quando logo fomos chamados pela professora para irmos lanchar. Intensidade. Invenção.

Entramos no aberto que nos detém e que nos coloca onde os gestos fazem uma pausa, um sinal de atenção, um pouco mais de escuta. Tempo das intensidades que, ao provocar irrupções no modelo representativo do ensino, pode escrever uma existência também dos cantos, dos buracos, das pontas, dos restos, do que está escorregando das letras. Algumas lascas do pensamento-criação, fiapos das experiências descentradas do modelo técnico de ensino, insignificâncias, não sem significados, mas sem o significado dito pela realidade vigente, fincado na normalização e fixado no código oficializado excessivamente pelo domínio do viver. Domínio que reduz o pensamento, pois desconsidera a sua complexidade. Insignificâncias de uma pedagogia menos explicativa, menos controladora do corpo. Um educar aprendente, um pouco mais do que vibra do desejo (MEDEIROS, 2017, p. 17).

Quando voltamos à sala de aula, fomos descobrindo que a aula era uma espécie de conversa... que vai sendo tecida com as crianças. Na sala, a aluna Maria, de posse de um microfone inventado por ela mesma, canta uma música. Ela canta e encanta. As crianças ficam ao redor da cantora. A professora trata logo de nos falar: “Está vendo? A Maria adora cantar!” Sempre há bons encontros que nos chamam para uma conversa. Lá vinha a Maria contar-nos sobre os seus feitos: “Tio, eu canto em casa também”. “O que você canta em casa?”. “Música, né?”. “Você gosta de ouvir

música?”. “Eu gosto de escutar música. Eu escuto a cor da música”. “Cor da música? Qual é a cor da música?”. “A cor da música... [ficou pensando]. “Ah! Não sei... eu só escuto”.

Nesse momento, a criança se afastou e continuou a cantar. Talvez estivesse incomodada com tantos “o quê”, como se tudo tivesse que ter uma resposta. Continuar a cantar e sentir a delícia e o carinho que a música faz ao corpo é sempre um desejo do qual a criança nunca pretende abrir mão. A criança inventa um sentido para o verbo, muda a realidade das coisas, faz ser outra coisa, outra realidade. A criança “[...] nomeia algo que ‘já é’, mas sem ser ainda ‘algo’, uma espécie de espanto que introduz no mundo do humano uma forma do inumano que ainda não pode ser identificada; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser” (KOHAN, 2015, p. 224-225).

Sobre escutar a cor da música, que nos parece estranho, Barros (2010, p. 301) diz que “[...] o delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira”.

Fazer a língua delirar... Assim, vamos percebendo que os currículos na Educação Infantil são (des)territórios formados por agenciamentos produzidos pelas crianças, professoras e as políticas curriculares. A ação maquínica e coletiva de enunciação levam professoras e crianças a desterritorializarem currículos engessados, por meio de experimentações, em movimentos de criação de mundos outros. Percebemos que os movimentos inventivos vão provocando descontinuidades nos fluxos para revelar múltiplas singularidades em um espaço cristalizado. Num processo de dupla captura, as professoras desconstroem-se para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Os agenciamentos cotidianos vão produzindo modificações e colocando professoras e crianças em devir constante.

Movimentos incessantes de criação de mundos possíveis

Quando nos colocamos a movimentar pelos caminhos do território da Educação Infantil, fomos percebendo que o currículo prescrito pode tentar codificar da aprendizagem das crianças, indicando o que as professoras devem ensinar, o que as crianças devem aprender, mas, colocado em relação com as crianças e as professoras, em movimentos inventivos, há a instauração de processos metamorfoseantes, tratando de decodificar os códigos e marcando suas mudanças a cada limiar, a cada conjugação, a cada encontro que ocorre no plano de imanência da escola.

Precisamos conhecer as regras que aprisionam e depois quebrá-las num movimento de vida, descobrindo na escola: quais lugares para correr? Quais árvores no pátio para subir? Quais lugares da escola são assombrados? Quais brinquedos para brincar? Que histórias inventar? Que realidades transformar nos seus mundos de faz de conta? A criança sente desejo em aprender, mas isso precisa fazer parte de uma aventura de experimentação.

No campo da aprendizagem, há lugares a serem percorridos, sempre no plural. Nós somos desconhecidos de nós mesmos e nos tornamos desconhecidos nessa relação do aprender. Então, o que se deseja é se perder nesse mundo do desconhecido para sermos outros. Desobedecer, deixar que as coisas tomem outros rumos para inventar uma aprendizagem que não tenha fim em si mesma, e assim, “[...] guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 196).

Nesse sentido, a experiência nos convida a pensar as aprendizagens que desestabilizam o território da BNCC, podendo “[...] inventar desejos, descobrir uma potência escondida, um resquício de possíveis, de diferenciações e singularidades. Deixar ouvir o que grita e, no inaudível som do mundo, compor novas linguagens [...]” (DALMASO, 2014, p. 25).

Professoras e crianças são abertas às linhas de experimentação e, atravessadas por elas, vão se espalhando por todas as direções, abrindo, fechando, pulsando, construindo e explodindo. Nesse sentido, se a prescrição pode ser um sistema estruturado para aprisionar, os agenciamentos nos cotidianos explodem sua estrutura, rompendo com o pensamento linear e criam mapas se espalhando em todas as direções sem se apegarem a um único caminho como possibilidade de existir na escola.

Os movimentos inventivos das crianças provocam descontinuidade de fluxos, revelando múltiplas singularidades que um espaço cristalizado abarca. Vimos que as professoras se desconstroem para emergir no múltiplo, no conjunto, no compartilhado. Modifica-se um e outro, professora e crianças num devir constante. Produz-se uma nova temporalidade, um novo espaço, em que agimos uns com os outros na interpenetração, na relação, em um devir delirante.

As crianças e as professoras fazem acontecer, no plano de imanência, novas possibilidades de vida, uma nova política, não para definir uma educação que transforme a infância pré-concebendo suas potencialidades, mas uma política que deseja gerar novas potências, em movimentos de criação de mundos possíveis

Referências

- BANDEIRA, Manoel. *Libertinagem & estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Ed. Leya, 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, p. 481-503, jun. 2017.
- DALMASO, Alice Copetti. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 05-29, maio/ago. 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. *As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos*. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. *Escrideleituras*: gestos que transbordam infância. 2017. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. Infância: composições zigzagueantes de uma experiência “plunct plact zum”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2012. p. 1-17. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2196_res.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em ação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PRATES, Maria Riziane Costa. *A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil*. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, Sandra Kretli da. Fragmentos de vida: segredos e astúcias de alunos nos usos dos produtos culturais compõem o mosaico da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 79-94.

Sobre autoras e autor

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (Dtepe), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na Ufes. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença. E-mail: taniadelboni@terra.com.br.

Carlos Pereira de Melo. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Professor da Educação Infantil do município de Serra/ES. E-mail: carlosp.melo40@gmail.com.

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha, tem mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo) e atualmente é doutoranda em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). Desenvolve ações de pesquisa e extensão nas áreas de currículos, infâncias e linguagens na perspectiva da Filosofia da Diferença. E-mail: camillavazzoler@gmail.com.

DA PARÁFRASE À POLISSEMIA: (IM)POSSIBILIDADES DE LEITURA(S) EM SALA DE AULA

FROM PARAPHRASE TO POLYSEMY: (IM)POSSIBILITIES OF READING(S) IN THE CLASSROOM

DE LA PARÁFRASIS A LA POLISEMIA: (IM)POSIBILIDADES DE LECTURA(S) EN EL AULA

Letícia Moraes Esposto¹
Filomena Elaine Paiva Assolini²

Resumo: Este trabalho é o recorte de uma pesquisa que objetivou investigar as condições de produção da alfabetização em escolas públicas estaduais. As análises apontam que a alfabetização se dá em condições de produção onde a leitura é pautada na paráfrase, excluindo as possibilidades polissêmicas.

Palavras-chave: Análise de discurso; alfabetização; leitura.

Abstract: This work is part of a research that aimed to investigate the conditions of literacy production in state public schools. The analyzes point out that literacy takes place in production conditions where reading is based on paraphrase, excluding polysemic possibilities.

Keywords: Discourse Analysis; literacy; reading.

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación que tuvo como objetivo investigar las condiciones de producción de alfabetización en las escuelas públicas estatales. Los análisis señalan que la alfabetización se da en condiciones de producción donde la lectura se basa en la paráfrasis, excluyendo las posibilidades polisémicas.

Palabras clave: Análisis del habla; literatura; leyendo.

Introdução

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa maior³, que teve como objetivo investigar as condições de produção da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, em escolas estaduais do interior paulista. Partimos do pressuposto segundo o qual as condições de produção nas quais se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores influenciam o ensino da leitura e da escrita.

Entendemos que a alfabetização não deve se dar somente enquanto um ato mecânico de leitura e escrita, que visa a apropriação do sistema alfabético, mas sim, como um processo que envolve muitos aspectos, como levar/conduzir o sujeito a ler, escrever, interpretar e apropriar-se das funções sociais dessas práticas culturais.

A preocupação com as condições de produção, nas quais se dão as práticas pedagógicas escolares que têm o propósito de ensinar a ler e a escrever, dizem respeito a se essas práticas abrem espaço para a polissemia e criação de sentidos. Durante o processo de alfabetização é muito comum que os professores trabalhem com leituras de diferentes gêneros textuais, porém, o que observamos

¹ Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

² Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

³ ESPOSTO, L. M. Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021 (em andamento).

durante a realização da dissertação em andamento, é que essas leituras estão fortemente atreladas ao material didático e à realização de atividades mecânicas de interpretação de texto.

Essa forma de trabalhar com a leitura conduz os alunos à paráfrase, uma vez que há sempre a resposta certa e esperada, afirmada pelo manual do professor. Amparados na Teoria discursiva do letramento (TFOUNI, 1996) e na Análise de Discurso de matriz francesa – AD, (PÊCHEUX, 2014a) entendemos que os sentidos não estão colados às palavras, assim, torna-se impossível a existência de uma única resposta correta, uma vez que a interpretação é um movimento único de cada sujeito a depender de sua memória discursiva e seu interdiscurso.

Com isso, destacamos que leitura e interpretação são processos intrinsecamente relacionados, uma vez que não concebemos a leitura apenas como decodificação ou interação (ASSOLINI, 2021). Tendo apresentado a problematização deste estudo, ressaltamos que nos fundamentamos na Análise de Discurso Pecheutiana, campo teórico metodológico que busca compreender o processo de produção de sentidos, a partir de uma materialidade linguístico discursiva, assim como, investiga como um sujeito produz sentidos através de determinadas posições e condições de produção.

A nossa pesquisa ancora-se também nas contribuições da Teoria Discursiva do letramento, tal como postulada por Tfouni (1996, 2005), e seguidores, como Assolini (2003, 2016, 2020). A Teoria Discursiva do letramento entende que o letramento é um processo sócio-histórico que se insere em um *continuum*, com isso, consideramos que há letramento(s) sem alfabetização, pois, a ideia de um *continuum* permite-nos falar em graus ou níveis de letramento.

Buscando refletir sobre as possibilidades de leitura, analisamos neste artigo alguns recortes de entrevistas com professores alfabetizadores, onde eles contam como se dão as práticas pedagógicas em suas salas de aula. As análises se pautaram nos pressupostos da AD e na teoria discursiva do letramento.

Tessitura teórica: análise de discurso

Quando tratamos da Análise de Discurso (AD), teoria na qual nos filiamos teórica e metodologicamente, fazemos menção a um campo de estudos que nasceu na França, sendo seu marco inicial a publicação de Michel Pêcheux “Análise Automática do Discurso” em 1969. Apoiada na tríade basilar – psicanálise, marxismo e linguística – Gregolin (2005, p. 103) afirma que esse campo de estudos criou “[...] um efeito subversivo, que trazia a promessa de uma revolução cultural, na medida em que colocava em causa as evidências da ordem humana”.

Com isso, inaugura-se uma teoria que rompe com o esquema elementar de comunicação onde o emissor transmite uma mensagem para o receptor, e essa mensagem é entregue e compreendida pelo receptor, tal como foi gerada pelo emissor. De acordo com Pêcheux (2014b, p. 81) o discurso é definido como “efeito de sentidos entre interlocutores”; diante disso, não tratamos apenas de transmissão de informações, mas sim de um complexo processo de produção de sentidos (ORLANDI, 2009).

Cabe ressaltar que para a AD, esse efeito de sentidos ocorre entre sujeitos que são constituídos pelo desejo e marcados pela heterogeneidade (FERNANDES, 2008). São ainda, cindidos – ou seja, assumem várias posições no discurso – e também clivados, isto é, um sujeito fragmentado, uma vez que o inconsciente é constitutivo deste. Essas estruturas, segundo Pêcheux (2014a, p. 139), ideologia e inconsciente, possuem traços comuns uma vez que são capazes de “dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento”.

Orlandi (2007, p. 65) afirma que outra característica da ideologia é que ela se dá “[...] não como um conteúdo ‘x’, mas o mecanismo de produzi-lo”. Dessa forma, outro conceito fundamental para compreendermos o processo de constituição de um discurso é o de formação ideológica

[...] que constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras. Dessas Formações Ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais Formações Discursivas interligadas (HAROCHE, 1971 *apud* ORLANDI, 2011, p. 27).

Segundo Pêcheux (2014a), as formações ideológicas são representadas na linguagem através das formações discursivas, que dizem respeito ao que pode ser pensado e dito, em determinadas circunstâncias. Em outras palavras, as formações discursivas são “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Pêcheux (2014a) afirma que as formações discursivas não são blocos homogêneos, acabados e fechados, mas sim, caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. De acordo com Assolini (2015, p. 70), “[...] uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”.

Dessa forma, o discurso e os sentidos não podem ser neutros, pois estes sofrem influências diretas da ideologia e do contexto sócio histórico de determinado sujeito. Outro ponto importante para nossas análises é que consideramos o trabalho com a língua como um processo heterogêneo, singular e opaco em que os sentidos não são unívocos ou estáveis. Para Orlandi (2001) “ler é saber que o sentido pode ser outro”, contudo, na escola vemos que ler é um exercício de colar o sentido às palavras do texto, evocando-nos o trabalho com a ilusão de número 2 de Pêcheux (2014b).

O ensino de leitura no processo de alfabetização

O processo de alfabetização, no Brasil, geralmente acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que esse processo vai além de ensinar as práticas de leitura e escrita, pois, o sujeito alfabetizado, além de codificar e decodificar palavras, frases e textos, interpreta, considerando que sua interpretação é uma dentre as muitas possíveis. Com isso, a alfabetização possibilita ao sujeito desenvolver um olhar crítico sobre o funcionamento ideológico da linguagem, conseguindo perceber que os sentidos nem sempre se constroem de maneira óbvia e natural.

Uma de suas características é a incompletude, já que se trata de um processo individual. De acordo com a teoria discursiva do letramento, esse processo não se finda, uma vez que a sociedade está em constante mudança e transformação, exigindo-nos e demandando-nos novos saberes, competências e habilidades.

Muito além de aprender a ler e escrever, a alfabetização contém uma dimensão política e social que pode transformar a visão de mundo dos sujeitos. Conforme a concepção de alfabetizar-letrando, no processo de alfabetização

É fundamental que mostremos aos alunos a finalidade da escrita, bem como a *utilidade social e prática da leitura* e da escrita. A escrita não deveria ser trabalhada senão a partir de práticas discursivas que possibilitem ao educando entendê-la e olhá-la como um mediador entre ele, o mundo e o outro (ASSOLINI, 2008, p. 136).

Isso posto, vemos que a abordagem discursiva do letramento considera a leitura e a escrita como prática social, ou seja, essas aprendizagens vão muito além dos moldes escolares. Pensar nas práticas de leitura e escrita escolares por meio da AD, implica considerar que estas estão imersas nas relações de poder e malhas da ideologia. Assim, muitas vezes essas práticas “[...] são utilizadas como

instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas” (ASSOLINI, 2008, p. 137).

A partir dessas ideias, Tfouni, Pereira e Assolini, (2018, p. 17) consideram que, quando tratamos o processo de alfabetização sem considerar o letramento, há uma redução das práticas de leitura e escrita a “[...] um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse ‘aprendizado’ não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados”. Portanto, é importante que a escola trabalhe a utilidade prática e social da alfabetização, pois é através dela que os alunos compreendem:

a condição própria da linguagem e de suas diversas formas e a incompletude. Assim, o texto não se apresenta como algo “intocável” que está ali para ser “decodificado” ou “traduzido” mas como ponto de partida para a criação, para a produção de sentidos, para a descoberta de novos sentidos (FERNANDES, 2018, p. 39).

Com isso, torna-se essencial que os professores alfabetizadores trabalhem com a polissemia. De acordo com Orlandi (2011), a polissemia é a possibilidade de criar múltiplos sentidos sobre uma mesma enunciação; já a paráfrase é a instituição da regra, da lei, onde vigora somente um sentido único. Um trabalho pautado na teoria discursiva do letramento possibilita aos alunos criarem diferentes possibilidades de leitura nas salas de aula, que levem em conta a sua subjetividade, para que assim, a interpretação não fique presa em espaços restritos e pré-direcionados.

Metodologia

Como esclarecido anteriormente, as análises aqui apresentadas foram constituídas com base na AD. Nosso *corpus* é composto por recortes de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores alfabetizadores que lecionam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, na rede estadual paulista de ensino.

Segundo Orlandi (2011) “[...] a operacionalização de conceitos na AD não poderá ter a rigidez de outros domínios da linguística, ou seja, lidar-se-á com *instruções* e não procedimentos estritos, com *regularidades* e não regras” (2011, p. 178, grifos originais). Sendo assim, a metodologia para a AD, se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o corpus e os fundamentos. A respeito do analista de discurso, podemos dizer que este

[...] não só procura compreender como o texto produz sentidos; ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão, buscando distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos em suas posições) (ASSOLINI, 2003, p. 28).

Ao iniciar as análises discursivas selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2011, p. 139). Após selecionados os recortes nos detemos nas sequências discursivas de referência (SDR), “enquanto manifestação da realização de um intradiscorso – como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do corpus receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Depois de selecionados os recortes e as Sequências Discursivas de Referência – SDR (COURTINE, 1982), relacionamos as sequências discursivas e as circunstâncias enunciativas – que são atribuíveis (referenciáveis) aos lugares dentro dos aparelhos ideológicos de uma determinada conjuntura histórica (COURTINE, 2016).

É necessário assinalar que a AD trabalha com o paradigma indiciário, inaugurado por Carlo Ginzburg (1989). O paradigma proposto pelo pesquisador nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. Ressaltamos que as pesquisas desenvolvidas a partir desta perspectiva de investigação partem de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas (PAULA; TFOUNI, 2013).

Análises discursivas

Apresentamos a seguir recortes das entrevistas de quatro professores que discorreram sobre as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas em suas salas de aula.

Recorte 1 – “Ah, a leitura é muito importante, né? Amadurece, né? Amadurece a criança, né? Ela amplia o vocabulário dela, né? E... da condição dela produzir textos de conhecer... de conhecimento né, no geral... Aí porquê... pro mundo hoje né, precisa, né? (...) hoje em dia precisa, a vida exige né, esse conhecimento todo e mais tarde pra entrar no mercado de trabalho né...”

A análise desse recorte nos permite afirmar que esse sujeito se inscreve em formações discursivas que consideram a leitura importante para a vida dos alunos. Contudo, percebemos que essa importância está ligada a fins meramente utilitaristas e burocráticos da leitura, como por exemplo, amadurecimento da criança, ampliação do vocabulário e utilização para entrada no mercado de trabalho.

Pesquisadores como Biarnés (1998), Candido (2004), Assolini (2020); Tfouni (2005) defendem que o ensino da leitura deve se dar para além dos fins escolares, pois o ato de ler possui uma função social maior que a mera utilização na escola. O que observamos, porém, é que “a escola, por sua vez, estabelece a funcionalidade da relação com a letra como fundamento do sucesso individual e o acesso a valores como a autonomia e a necessária competição” (BIARNÉS, 1998, p. 143).

Concordamos com Biarnés (1998), quando este afirma que a escola cria uma relação de funcionalidade com a letra, amparando-se em princípios mercadológicos que geram no espaço escolar competições, responsabilização e meritocracia, valores esses incompatíveis com a função da instituição escolar de forma ampla, e com o ensino da leitura e da escrita, de forma particular.

Paro (1999, p. 1) dialogando com Biarnés (1998) afirma que essa lógica de preparar os alunos para o mercado de trabalho não deve ser o foco principal da escola uma vez que, “[...] os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola”. Pensar na educação/leitura apenas como preparação para o mercado de trabalho é reduzir essa prática cultural, a leitura, à função menor, insignificante, descabida, pois aprender a ler permite-nos entender o mundo à nossa volta, adquirir conhecimentos, realizar descobertas, movimentarmos-nos por diferentes regiões de sentidos, atribuindo sentidos.

Defendemos o entendimento segundo o qual o ensino da leitura deve contribuir para que os estudantes aprendam que ler não é atividade neutra, e que os sentidos não são únicos, óbvios e transparentes.

A nosso ver, a literatura constitui-se em recurso privilegiado para o ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com Candido (2004, p. 122) quando este afirma que a literatura “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Outro aspecto observado durante as entrevistas é que as práticas pedagógicas de leitura são sempre organizadas seguindo o material didático, que é utilizado por toda a rede estadual paulista, como veremos nos recortes a seguir.

Recorte 2 – “É... a gente tem que dar duas vezes por semana a leitura de livros, aí a gente tem os livros, tem é... o... Gibis, pode dar leitura compartilhada também, que é aquela leitura que todo mundo vai ler um texto juntos, tudo de acordo com o Ler e Escrever”

No recorte número 2, o sujeito professor afirma que “tem que dar” leitura de livros duas vezes por semana. A presença da expressão verbal “tem que” mostra-nos que há regras sob as quais as práticas pedagógicas estão sujeitas. A expressão “tem que” produz um efeito de sentido de autoritarismo e prescrição, ou seja, o professor tem que encaixar-se nas normas previstas. Ao final do recorte percebemos que essas normas advêm do material didático oficial do Estado de São Paulo, denominado Ler e Escrever, pois estas práticas estão de acordo com as orientações contidas no material.

Os significantes “tem que dar” e “pode dar” (re)afirmam a submissão do professor a outras instâncias, este, deve então, ser apenas executor, seguindo orientações externas, e necessitando ser autorizado por instâncias superiores e legitimadas, como é o caso dos órgãos oficiais de ensino, que prescrevem o que e como deve ser ensinado. De acordo com Assolini (1999, p. 220-221) “[...] o professor segue resignadamente as orientações teóricas e metodológicas, apresentadas pelos autores dos livros didáticos nos manuais de instrução”, com isso, agentes externos determinam a prática realizada nas salas de aula desses professores.

Essa desvalorização dos saberes e fazeres docentes, no contexto escolar, trazem impactos negativos para o ensino de leitura e, também, para as práticas pedagógicas escolares, de maneira ampla, uma vez que pressupõem um professor que, supostamente, não é capaz de realizar o seu ofício, a partir de seus próprios conhecimentos e saberes acumulados.

Durante nossas observações, percebemos que todas as práticas pedagógicas que dizem respeito à alfabetização, à leitura e à escrita são definidas pelo material didático enviado através do governo estadual, com isso, notamos que há uma formação imaginária a respeito do governo, como sendo um agente neutro, que faz as escolhas corretas, sem vinculá-las a uma ideologia e uma intencionalidade. Porém, de acordo com Pêcheux (2014a, p. 135) “só há prática através de e sob uma ideologia”.

Para “fechar” a presente análise, ressaltamos que o que temos podido observar é que a escola “a mais importante agência de letramento”, no dizer de Kleiman (1995), preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização, que ora é concebida e trabalhada como processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), ora como um processo de representação de objetos diversos de natureza diferentes.

Recorte 3 – No caso assim... a gente tem o material que o governo oferece, então os livros são próprios para aquela idade... aquela faixa etária... a gente tem a caixa e aí a gente fica livre pra poder utilizar o livro que a gente quer... aí no caso aqui como a gente é... por ano, cada ano trabalha um projeto diferente, então é... o segundo ano trabalha parlendas, cantigas, então eu vou ler muita parlenda, eu vou ler bastante cantigas é... vou ler no terceiro ano é bastante música, poemas, é... fábulas, então a gente consegue focar em tipo de texto, mas não que eles não conhecem os outros, eles conhecem todos, é que o material propõe dentro da atividade aquilo, mas a gente pode usar todos os textos...

No decorrer de seu relato o sujeito-professor afirma que “No caso assim... a gente tem o material que o governo oferece então os livros são próprios para aquela idade”, através dessa SDR

percebemos que o governo é quem “oferece” às escolas os livros que serão trabalhados em sala de aula. Esse direcionamento da leitura própria para cada idade é visto pelo professor como uma ação legitimada e correta, já que é oferecida por um agente externo e superior à escola, o governo.

Com isso, questionamo-nos quais são as relações que os professores e seus alunos constroem com a leitura, uma vez que os livros utilizados em sala de aula são determinados por agentes externos à escola. Tal forma de organizar o trabalho com a leitura acaba se dando de maneira compartimentada e sem sentido, uma vez que, pressupõe uma subdivisão de leitores por idade, não levando em consideração a particularidade e as preferências dos diferentes alunos que podem constituir uma mesma sala de aula.

Nesse recorte, podemos perceber também o trabalho de naturalização dos sentidos através da ideologia, na seguinte SDR: “a gente tem a caixa e aí a gente fica livre pra poder utilizar o livro que a gente quer”. Esse sujeito professor está preso a uma ilusão de liberdade, onde não é capaz de perceber que a sua escolha é pré-determinada, ou seja, ele só pode escolher a partir das opções já oferecidas pelo governo. Portanto, não se trata de uma escolha própria, livre, de acordo com o desejo do professor, mas sim uma escolha a ser feita a partir do que é disponibilizado pela instituição governamental.

A naturalização de sentidos causada pelo trabalho da ideologia, nos remete a formações discursivas em que o sujeito professor desenvolve sua prática pedagógica amparada apenas na paráfrase, em outras palavras, a falta de autoria do professor é naturalizada, fazendo com que estes tenham a ilusão de que estão fazendo escolhas livres e de acordo com a sua própria vontade.

Outro aspecto que podemos observar nesse recorte, é o fato de que a leitura é vista como uma atividade que visa apenas cumprir funções curriculares, uma vez que, em cada ano são trabalhados gêneros textuais específicos pré-determinados pelo currículo. A esse respeito, fica-nos evidente na SDR: “o segundo ano trabalha parlendas, cantigas, então eu vou ler muita parlenda, eu vou ler bastante cantigas é... vou ler no terceiro ano é bastante música, poemas, é... fábulas”.

Sendo assim, a leitura se destitui de seu aspecto prazeroso, de fruição, e apresenta-se de maneira seccionada, onde a aprendizagem dos alunos se dá através da delimitação e segmentação proposta pelos órgãos governamentais. Nesse sentido, corroboramos com Assolini (2008, p. 91) quando a pesquisadora afirma que “o deslocamento de sentidos prefixados e a produção de novos requerem que o DPE acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura precisa considerar a relação entre o simbólico e as relações de poder”.

Encerrando as análises desse recorte temos a última SDR: “é que o material propõe dentro da atividade aquilo, mas a gente pode usar todos os textos”. Através dessa sequência discursiva, é possível perceber que o MD é considerado como o detentor do conhecimento único e confiável. Com isso, a leitura se torna uma “[...] ferramenta, cuja utilização cotidiana em sala de aula instrumentaliza a mesmice, a padronização e a formação de um sujeito repetidor, capaz apenas de observar sentidos literais” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17).

Dando sequência, vamos nos concentrar no próximo recorte.

Recorte 4 – A leitura, oh... todos os dias é a leitura pelo professor, uma vez por semana tem a roda de leitura, que é onde que as crianças levam o livro pra casa, aí eles, por exemplo, eles levarão, por exemplo, essa semana que passou eu dei um livro igual para todos eles, aí nessa roda de leitura você pode... a gente vai ‘e que que falou do livro? Quem era o autor? quem não era, que que eles gostaram mais, qual página que eles mais gostaram, qual o autor... qual o personagem que eles mais gostaram’ [...] vamos fazer umas perguntas pra eles pra ver se eles entenderam, né?

Nesse recorte, o sujeito afirma que há leitura pelo professor todos os dias e que uma vez por semana há uma roda de leitura. Conforme a professora vai explicando como se dá o trabalho com a leitura, percebemos que há algumas determinações sobre o trabalho com a leitura, com isso

[...] as formações discursivas nas quais a escola permite que os alunos se insira não são quaisquer; são antes estabelecidas por formações ideológicas que atribuem um modo de funcionamento à instituição escolar que faz parecer que se está fazendo o melhor para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos (TFOUNI, 1996, p. 17).

Seguindo em sua resposta, a professora exemplifica como a roda de leitura é trabalhada em sala de aula: “que que falou do livro? Quem era o autor? quem não era, que que eles gostaram mais, qual página que eles mais gostaram, qual o autor”. Essa maneira de trabalhar utiliza-se de perguntas que levam à paráfrase, ao já dado, enquanto a polissemia e a criação de sentidos ficam sem espaço em sala de aula.

O fato de o ensino da leitura estar sustentado pela ilusão de sentido literal ou do efeito referencial traz como consequência o entendimento de que compreender o texto significa simplesmente ir ao código linguístico e buscar “o” sentido que estaria colado à palavra.

De acordo com Romão e Pacífico (2006, p. 17) essas perguntas de entendimento do texto “[...] constroem uma grande rede de receitas semiprontas, experimentação de um processo de gramaticalização do texto e da leitura e, assim, contribuem para a diminuição do prazer de trabalhar com a linguagem”. Nessas condições de produção, raramente o estudante ocupará o lugar de intérprete-historicizado, lugar fundamental para que possa se tornar autor de seu próprio dizer, segundo Assolini (2020).

Desta forma, a leitura é vista enquanto decodificação, e a única descoberta possível é dos sentidos que já estão nas palavras. Assim sendo, as formações discursivas a que esse sujeito se filia é a que considera a prática de leitura enquanto decodificação, formação discursiva essa que abarca todos os sujeitos professores até aqui apresentados.

Entendemos que um fazer pedagógico que valoriza a importância e a complexidade do ato de ler deve criar “[...] espaços interpretativos, o que possibilitaria aos alunos inscreverem-se no interdiscurso, criarem sítios de significância e, portanto, historicizarem os sentidos, colocando-os ativos no funcionamento da linguagem” (ASSOLINI, 2008, p. 93).

Encerrando as análises, notamos que os professores são assujeitados e se submetem ao entendimento segundo o qual haveria um único sentido possível para a leitura, como sendo uma prática que busca “ouvir” os sentidos do texto presente pelas palavras do autor, que, por sua vez, são únicos, estáveis e transparentes. Esse efeito da ideologia traz ao sujeito a evidência de que a leitura é assim, e não poderia ser de outra forma. Assim sendo, o sujeito professor é visto como um mero aplicador das orientações do material didático, sobretudo porque não se entende como um profissional capaz de refutar e de contrapor-se ao que lhe é imposto e romper com o imaginário que o discursiviza como um profissional de pouco valor.

Considerações finais

Nossas análises apontam que o processo de alfabetização se dá em condições de produção onde a leitura é pautada na paráfrase, excluindo as possibilidades polissêmicas. Assim sendo, a leitura não acontece como criação de sentidos, mas sim, como uma prática que leva os alunos a admitirem que os sentidos do texto são somente aqueles legitimados e não outros.

Essa maneira de ensinar a ler nas escolas, muitas vezes, não faz sentido(s) para o aluno, e se essa prática não interfere positivamente em sua vida, por que ele vai continuar lendo? Qual o sentido de ler se isso não lhe possibilita criar, imaginar, fruir, voar e duvidar dos sentidos ali colocados? Consideramos que “Ler é haver-se com a letra, seus desvios, labirintos, atalhos. Ler é se confrontar com o impensado, com o simbólico, com o sentido em devir. É um risco” (FEDATTO, 2016, p. 85).

Entendemos assim, que o ensino da leitura através da perspectiva discursiva do letramento possibilitaria aos educandos questionar os sentidos legitimados no espaço escolar e criar novas interpretações, com isso, a leitura passaria a ter mais sentido e também, uma função social na vida dos alunos.

Referências

ASSOLINI, F. E. P. Estudantes não alfabetizados no ensino fundamental: da exclusão à produção de sentidos. *Brasilian Journal of Development*, v. 7, p. 553-561, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-038>. Acesso em: 26 out. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. *Professores e suas relações com a leitura e a escrita: ecos para suas práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco, 2020.

ASSOLINI, F. E. P. A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidade profissionais. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas: Fontes Editores, 2016. p. 125-146.

ASSOLINI, F. E. P. Alfabetização e letramento: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: MORENO, L. C. (Org.). *Educação: uma visão (da ARE)*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2015. p. 67-90.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da leitura parafrástica*. 1999. 233f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo. Trad. I. Mantoanelli. v. 24, n. 2, [n. p.], jul. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200009>. Acesso em: 26 out. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em análise do discurso. *Policromias*. Trad.: F. C. Souza e M. L. A. Silva, ano 1, p. 14-35, jun. 2016.

Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/3058>. Acesso em: 17 jun. 2021.

COURTINE, J. J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, p. 239-264, 1982.

FEDATTO, C. P. O que diz ao negar-se a ler? In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 79-94.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDES, C. As várias brancas de Rosinha: uma prática de leitura para a assunção da autoria. In: ASSOLINI, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Org.). *(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 29-42.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. F. Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p. 143-179.

GREGOLIN, M. R. V. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-11, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. Regularidade e acontecimento no funcionamento do discurso pedagógico escolar. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16, v. 2, p. 193-213, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 4 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014b. p. 59-158.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL; 2006.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral / escrito. *Revista ANPOLL*, n. 18, p. 127-141, jan./jun. 2005.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018.

Sobre as autoras

Letícia Moraes Esposto. Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Possui especialização em BNCC pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Pedagoga licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Foi bolsista de Iniciação Científica com bolsa FAPESP. Membro pesquisador e vice-líder do grupo de estudos e pesquisas GEPALLE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, desde 2015. Experiência na área de educação, tendo também participações e organização de atividades e eventos científicos, extensão universitária, projetos de pesquisa e estágios curriculares.

E-mail: [leticiaesposto@gmail.com](mailto:leticiaespосто@gmail.com).

Filomena Elaine Paiva Assolini. Possui graduação em Letras – Instituição Moura Lacerda (1992), graduação em Pedagogia – Instituição Moura Lacerda (1987), mestrado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP (1999) e doutorado em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP (2003). Concluiu o Pós-Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL-UNICAMP. É docente da FFCLRP-USP desde 2005. Atua na interface Educação e Linguística, desenvolvendo pesquisas sobre alfabetização, letramento, leitura, escrita, formação de professores e prática pedagógica escolar. Atualmente é professora Livre-docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP; membro titular da Comissão do Curso de Pedagogia; membro da Comissão de Monografia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, membro do Conselho do Departamento-DEDIC. Ministra disciplinas regulares e optativas na graduação e na pós-graduação em Educação. Desenvolve pesquisas relacionadas à interface Educação e Linguística e orienta estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado. É responsável por vários projetos de cultura e extensão universitária, com destaque para a Incubadora Cultural. É líder e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE, regulamentado no CNPq.

E-mail: elaineefdloc@ffclrp.usp.br.

AS CONVERSAS ESCRITAS NOS GRUPOS DE WHATSAPP DE SALAS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS ALUNOS

WRITTEN CONVERSATIONS IN WHATSAPP GROUPS IN 3RD YEAR HIGH SCHOOL CLASSROOMS AS A RESOURCE FOR STUDENTS' POLITICAL EDUCATION

LAS CONVERSACIONES ESCRITAS DE LOS GRUPOS DE WHATSAPP EN LOS SALONES DE 3ER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO RECURSO PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA DE LOS ALUMNOS

Rosangela Eliana Bertoldo Frare¹

Resumo: Este texto refere-se ao recorte de um estudo de Doutorado em Educação. Objetiva apresentar a formação política como uma das possibilidades de formação emergentes da dinâmica da pesquisa. Para isso, são utilizados os registros das conversas escritas nos grupos de *WhatsApp* de turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual paulista. Evidencia-se que os grupos de *WhatsApp* se constituíram ferramentas facilitadoras de diálogos e as conversas escritas consolidaram-se em ricas discussões, contribuindo para a formação política dos alunos.

Palavras-chave: Formação política; grupos de *whatsapp*; educação.

Abstract: This text is an excerpt from a study in a Doctorate in Education. It aims to present political education as one of the education possibilities emerging from the research dynamics. For this, records of conversations written in the WhatsApp groups of classes of the 3rd year of High school in a public school of the state of São Paulo are used. It becomes evident that the WhatsApp groups were tools to facilitate dialogues and the written conversations were consolidated into rich discussions, contributing to the political education of students.

Keywords: Political education; whatsapp groups; education.

Resumen: Este texto hace referencia a una parte de un estudio del Doctorado en Educación. Objetiva el presentar la formación política como una de las posibilidades formativas emergentes de la dinámica de investigación. Para ello, se utilizaron los registros de conversaciones escritas de conjuntos de alumnos de 3er año de Educación Secundaria de una escuela pública del Estado de São Paulo en los grupos de WhatsApp. Se evidencia que los grupos de WhatsApp se constituyeron en herramientas facilitadoras de los diálogos y las conversaciones escritas se consolidaron como discusiones ricas que contribuyeron en la formación política de los alumnos.

Palabras clave: Formación política; grupos de *whatsapp*; educación.

Introdução

Atuando como professora de uma escola pública do estado de São Paulo, presenciei² a intensificação de avaliações externas na rede, bem como de prescrições referentes a elas, que reduziam o objetivo do trabalho docente à obtenção de resultados em tais avaliações para o atingimento de metas. Tais questões trouxeram-me inquietações, suscitando a definição do objeto de

¹ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP

² Por se tratar de um recorte de uma pesquisa da própria prática o texto será escrito de modo narrativo.

estudo de uma pesquisa de Doutorado em Educação³. Constituiu-se uma pesquisa da própria prática, de abordagem qualitativa, e que teve como foco a investigação de como as prescrições referentes às avaliações externas afetavam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio⁴.

Este texto refere-se a um recorte do referido estudo. Objetiva apresentar a formação política como uma das possibilidades de formação emergentes da dinâmica da pesquisa, a partir de conversas escritas realizadas nos grupos de *WhatsApp*. A finalidade da utilização desse recurso foi conhecer mais sobre os alunos, seus interesses, suas visões em relação às aulas de Matemática e às propostas que estavam sendo desenvolvidas nelas, proporcionar um espaço de discussões que na sala de aula nem sempre eram possíveis e, além disso, promover interação. Em meio às conversas sobressaiu-se a questão das avaliações externas e dos fatos da atualidade envolvendo educação e política.

Desse modo, os dados apresentados foram produzidos no decorrer do ano de 2016 e correspondem aos registros das conversas nos grupos de *WhatsApp* de duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas quais eu lecionava a disciplina de Matemática. Com a ampliação do uso da tecnologia, os recursos virtuais passaram a ser adotados pela pesquisa qualitativa como uma forma de produção de dados, possibilitando que a comunicação seja deslocada espacial e temporalmente, não sendo necessário estar no mesmo espaço e tempo para observar os participantes de um grupo, por exemplo. O pesquisador insere-se no mundo social dos participantes e a observação se dá pela leitura das mensagens enviadas (FLICK, 2009). Para a análise foram escolhidos excertos relevantes condizentes ao objetivo almejado.

Assim, na sequência, trago alguns pressupostos teóricos sobre o papel da escola na formação política dos alunos. Posteriormente apresento e analiso excertos das conversas escritas nos grupos de *WhatsApp* envolvendo três questões: envio de provas pela Secretaria da Educação; Reforma do Ensino Médio; e a ocupação de escolas como forma de protesto. Ao final, teço algumas considerações.

O papel da escola na formação política dos alunos

A escola precisa ser um espaço de educação libertadora, conforme defendia Paulo Freire, e não alienadora. A formação política dos alunos é uma das suas funções. Assim como a escola é um produto da sociedade em que ela está inserida, ela pode produzir uma sociedade mais consciente das políticas públicas e dos direitos como cidadãos, podendo transformá-la. Os alunos precisam conhecer a realidade dos fatos, questioná-los, refletir sobre eles e aprender a tirar suas próprias conclusões, perder a ingenuidade. É necessário colocá-los a par das questões que afetam a educação, incitá-los a discutir sobre o que já está posto ou o que ainda está por vir. Assim, a escola pode contribuir com uma das dimensões da formação humana plena (DALBEN, 2016).

Conforme apontam Lima e Silva (2017), as ideologias capitalistas vêm disseminando uma ideia de que a escola não deve se preocupar com política. No entanto, ela está por toda a parte e a escola não pode se ausentar desse tema. Ruiz (2003) defende que é urgente a politização, tanto de professores como de estudantes, pois ambos precisam compreender como as coisas funcionam, para que possam agir. A escola, ao mesmo tempo em que pode ser espaço de reprodução das ideologias do sistema, pode vir a se tornar fonte de superação.

Para Severino (2010, p. 68), a escola é o local adequado para o processo de ideologização, por parte de grupos detentores de poder. Contudo, cabe a ela entender a importância de “investir na explicitação desses compromissos ideológicos e na crítica a eles”, o que faz com que seja

³ FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio:** as prescrições referentes às avaliações externas. 2019. 266p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, sob o parecer 1.509.625.

também um local de elaboração de discursos contraideológicos e de tomada de consciência social. Entendo que, também, de elaboração de consciência política. A função da escola, na visão de Lima e Silva (2017), não pode ser a de treinar, a de transmitir conhecimento para a execução de determinadas tarefas, mas a de educar, a de preparar os sujeitos para argumentar, criticar, conhecer, decidir e intervir na realidade. Só assim teremos sujeitos com o poder de agir, para impedir que a educação pública afunde ainda mais.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 75) enfatizam que “precisamos desempenhar um papel politicamente consciente em qualquer esfera que se escolha trabalhar, que examinemos as implicações sociais e políticas das nossas ações e, finalmente, que atuemos de modo a promover os valores democráticos”. Assim, não tem como o professor ser neutro, pois suas escolhas em sala de aula revelam um compromisso com a transformação social, com o crítico e o político. Sua arma nesse cenário é o conhecimento, que deve ser usado para formar seus alunos para que tenham condições de tomar decisões e agir na sociedade.

Ruiz (2003, p. 62) ressalta que é imprescindível que os professores problematizem as questões e não se calem diante das injustiças; que lutem por uma sociedade democrática e coletiva, ao invés de reproduzir “a lógica do sistema no interior das escolas através de seleções, de exclusões, de estímulo à individualidade e à competitividade”. Entende que os profissionais da educação não podem agir de maneira imparcial, focar apenas nos conteúdos, métodos e técnicas, e ser alheios às questões sociais e políticas, ser omissos.

Na visão do autor supracitado, é papel dos docentes instrumentalizar seus alunos para que sejam críticos, não se sujeitem aos interesses das políticas públicas. Somente estudantes politizados terão elementos para problematizar e lutar por melhorias no âmbito escolar ou social. O professor precisa se posicionar diante das questões de ordem política, assumindo a não neutralidade de seu trabalho, usando a educação como instrumento de luta, ofertando aos seus alunos condições para que superem o senso comum, sem o desconsiderar, e alcancem a consciência crítica sobre os fatos. Assim, ele estará assumindo um papel político na educação. Para isso, faz-se necessário, ainda, ao professor, “problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo; mais que isso, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética” (RUIZ, 2003, p. 62).

“A educação não é uma questão puramente técnica, tecnológica, mas ela é também um fenômeno político, ideológico” (FREITAS, 1997, p. 16). Sobretudo, “a educação não é um mero ‘valor agregado’ à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser *humano*” (PINO, 2002, p. 57, grifos originais). Desse modo, educação precisa tanto possibilitar condições para a aprendizagem de conceitos quanto proporcionar discussões e reflexões sobre questões sociais, educacionais e políticas atuais. Nesse sentido, como pontua Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. E para intervir no mundo, os alunos precisam ser mobilizados e as verdades precisam ser desvendadas. Assim, a prática educativa, ao invés de ocultar a verdade, deve desocultá-la. Logo, é impossível que ela seja neutra, descomprometida e apolítica (FREIRE, 2001).

Para Ravitch (2011), com a ideologia das políticas educacionais atuais, focadas em obtenção de resultados em avaliações externas, as possibilidades de formação humana dos jovens vêm sendo restritas a dimensão cognitiva, camuflando outras, ao que inclui a formação política. Ao proporcionar espaços de discussões nos grupos de *WhatsApp* das salas, ao instigá-los a opinar sobre as avaliações externas e outros assuntos da atualidade, envolvendo educação e política, eu pretendia ir contra essa lógica.

As conversas nos grupos de WhatsApp

Durante a pesquisa, em uma conversa no grupo do WhatsApp, questionei os alunos sobre o envio de avaliações pela Secretaria de Educação Estadual, como a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)⁵ realizada no 1º bimestre. Os alunos chegaram a discussões mais amplas a respeito de educação e política, como evidencia o Quadro 1.

Professora: *Pessoal, gostaria que vocês escrevessem o que pensam a respeito das provas que a Secretaria da Educação manda (a AAP que vocês fizeram hoje). Pra que vocês acham que elas servem? [...]*

Wesley: *A prova é uma boa forma de nos avaliar, mas os professores sabem da capacidade de cada aluno, e não sei pra que tudo isso se o governo está pouco se lixando com a educação.*

Jéssica: *Manda as provas pra falar que está se importando.*

Professora: *Por que você acha que o governo está pouco se lixando com a educação, Wesley? [...]*

Luilly: *Professora, sinceramente eles não dão o apoio necessário, tanto para professor quanto para alunos! [...] Deveriam dar mais assistência não só mandando provas, mas dando mais valor ao trabalho do professor que muitas vezes faz mais do que deve. [...]*

Laura: *[...] acho que o governo só dá essas provas para ter noção das estatísticas, de cada lugar e escola. Concordo muito com o que o pessoal estava falando, o governo não se importa com a qualidade e sim quantidade. Nossa escola está ótima perto de outras, mas por ser estadual segue critérios obrigatórios. A prova serve para ver como estamos indo, mas penso que nem ligam para isso. [...]*

Professora: *Mas será que a estatística mostra realmente como o país está? Se a educação está sendo boa? Se o país está se desenvolvendo?*

Laura: *Eles querem mesmo é que os alunos não saibam sobre política, para depois não terem opiniões formadas sobre o nosso país, e assim ficarem dependentes dos governadores corruptos que nós temos. [...]*

Quadro 1: Discussão sobre educação a partir do envio de provas pela Secretaria da Educação

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora (Grupo do WhatsApp, 3º B, 19/05/2016)

Após dizerem suas opiniões sobre a prova que haviam realizado, os alunos começaram a discutir sobre a política brasileira. O País passava na época por um momento conturbado politicamente, com escândalos sobre a corrupção vindos à tona. Para eles, além de avaliar, as provas são para mostrar que os políticos se importam com a educação. Falam do foco na quantidade ao invés da “qualidade”, do uso dos dados estatísticos, da escola que tinham. Suas falas são indícios de terem consciência do quanto há muito que se investir em educação, do peso das estatísticas geradas a partir das avaliações.

Ainda que as AAPs fossem consideradas “uma boa forma de avaliar”, como disse Wesley, havia um entendimento de que, como ele mesmo enfatizou, “os professores sabem da capacidade de cada aluno”, ou seja, conforme afirma Freitas (2016), certamente o professor sabe muito mais a respeito do que acontece com a sua escola e sua sala de aula do que uma avaliação externa pode mostrar. As notas não vão transcrever o que realmente acontece dentro

⁵ Avaliação implantada na rede estadual em 2011, com caráter diagnóstico, aplicada apenas uma vez por ano, para algumas turmas, passando a ser bimestral e para todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em 2016. Avalia as competências e habilidades do Currículo previstas para o bimestre.

das quatro paredes de uma sala de aula, não vão indicar o que realmente o aluno aprendeu e qual foi o seu desenvolvimento durante a escolarização básica.

Como disse Laura, “*o governo só dá essas provas pra ter noção das estatísticas, de cada lugar e escola*”, indicando que as estatísticas trazem consequências posteriores, mas não vão ajudar a educação a melhorar. “*O governo não se importa com qualidade e sim com quantidade*”, ou seja, com os números e não com o que realmente o aluno aprendeu, e continua, cada vez mais, aplicando avaliações externas, em nome de uma tão desejada “educação de qualidade”. Entretanto, para Ravitch (2011, p. 254), o objetivo da escola não deveria ser produzir números, mas educar, e que “o incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação”. Para alguns alunos, como a própria Laura, a “*escola ainda está ótima perto de outras, mas por ser estadual segue os critérios obrigatórios*”. Podemos citar como alguns desses critérios: a realização das avaliações externas, a preparação para a obtenção de resultados numéricos satisfatórios, o cumprimento das prescrições e dos interesses de uma política educacional estadual, pautada no neoliberalismo, na lógica da empresa.

Quando Laura mencionou que “*a prova serve para ver como estamos indo, mas penso que eles nem ligam pra isso*”, estava coberta de razão. Serve para apenas “ver” como os alunos estão, se foram bem preparados e adquiriram todas as “competências e habilidades” de Língua Portuguesa e Matemática que caíram na prova, afinal parece ser esta a maior preocupação da Secretaria da Educação. Preocupa-se em “ver” resultados, sem se importar se realmente houve aprendizagem, se os alunos avançaram, se houve apropriação de conhecimentos. Ter resultados para “ver” não significa ter havido aquisição de saber.

Talvez os alunos estivessem certos em dizer, como fez Laura, que o que as políticas educacionais “*querem mesmo é que os alunos não saibam sobre história e política, pra depois não, terem opiniões formadas sobre o nosso país, e assim fiquem dependentes dos governadores corruptos que nós temos*”. Como aponta Ravitch (2011), por não terem conhecimento e compreensão, as pessoas tendem a se tornarem espectadoras passivas ao invés de participantes ativas nas decisões. A educação, tal qual a forma que ela for conduzida, afeta a economia, o social, o cultural. O conhecimento dá poder às pessoas. Se a educação continuar focando apenas as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática que cairão nos testes e negligenciar conhecimentos das diversas outras áreas, a aquisição de poder a partir do conhecimento será impossível.

Há, portanto, um consenso entre os alunos de que o governo estadual “*manda as provas só pra falar que está se importando*”, como disse a Jéssica. Para muitos, assim como Luilly, “*eles não dão o apoio necessário, tanto para professor quanto para aluno! [...] deveriam dar mais assistência não só mandando provas, mas dando mais valor ao trabalho do professor que muitas vezes faz mais que deve*”. Segundo Torrezan (2018, p. 281), “não faz sentido uma política de avaliação sem sua devida contrapartida e oferta de condições adequadas para o trabalho nas escolas”.

Assim, na visão dos alunos, o governo estadual e os políticos, de modo geral, deveriam não apenas mandar provas, mas sim, dar o devido valor à educação; ter mais apreço ao trabalho cada vez mais intenso, sobrecarregado e, muitas vezes, precário, do professor; apoiar os alunos, entre outras tantas questões tão importantes quantos essas. Convém destacar que enquanto a discussão acontecia, eu fazia alguns questionamentos para mobilizar os alunos a pensar sobre algumas de suas colocações, deixando de ter um papel neutro.

Outra ocasião de ricas discussões refere-se a quando questionei os alunos a respeito da notícia que circulava pelas mídias sobre uma reforma do Ensino Médio, conforme os episódios trazidos no Quadro 2. Ao mesmo tempo em que eu almejava saber o que eles pensavam, se concordavam com a proposta, tinha a intenção de deixá-los cientes do que estava acontecendo e levá-los a uma reflexão.

Professora: *Pessoal, alguém ouviu falar desde o final da semana passada sobre uma reforma no Ensino Médio? O que vocês pensam a respeito disso? [...]*

Amanda: *Muita coisa sem necessidade. Eu acho que não deveria tirar educação física, pois é um incentivo para os alunos não serem sedentários. E também ninguém merece ficar preso na sala de aula os 5 dias da semana [...] E arte também não [...].*

Mateus: *Não concordo em tirar arte das matérias básicas, até porque somos todos conectados à arte, na arte em forma de músicas, por exemplo [...] Quanto a escolher qual caminho seguir eu não sei se vai ficar bom. No ensino médio a nossa cabeça muda muito, então, no terceiro talvez eu não deseje ingressar na mesma área/emprego que quando era do primeiro ano. [...]*

Amanda: *Acho que seria muito mais útil se fosse assim. Porque ele poderia se dedicar naquilo em que ele queria se especializar. Iria ser mais atento e frequentar mais as aulas [...] E quando é a matéria que a gente gosta mais ou é o que queremos, o desempenho é maior.*

Jucelena: *O Ensino Médio tem muito a ser melhorado... Tirar matérias não faz com que o ensino fique melhor [...] Com relação ao aluno se aprofundar na matéria que goste, acho uma proposta interessante, pois assim ninguém poderia reclamar de estar fazendo o que não gosta. [...] Eu acho que não deveria tirar nada [...] Deveriam investir mais e parar de “inventar moda”. [...]*

Laís: *Também acho que não deveria tirar nenhuma matéria. Todas um dia serão úteis! E quanto a escolher as matérias, também acho errado, pois precisamos de todas.*

Quadro 2: Discussão sobre a reforma do Ensino Médio

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora (Grupo do WhatsApp, 3º A, 28 e 29/09/2016)

Propus a conversa logo que foi divulgada a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, primeira versão da Reforma do Ensino Médio. Por estarem no último ano do Ensino Médio, os alunos participantes da pesquisa não vivenciariam tal mudança, mas não havia ninguém melhor do que eles, que estavam concluindo essa etapa de ensino, para falar sobre, dar opiniões, criticar a nova proposta, apontar o que está bom e o que não está, o que precisa ser mudado e o que não pode ser.

Analisando as suas falas, fica evidente que eles avaliam dois pontos da nova proposta para o Ensino Médio. A primeira questão que apontam é a não obrigatoriedade de determinadas disciplinas. Como Amanda e Mateus, respectivamente, outros defendiam que “*não deveria tirar educação física, pois é um incentivo para os alunos não serem sedentários*” e não concordavam “*em tirar arte das matérias básicas até porque somos todos conectados à arte, em forma de música, por exemplo*”. Como concluiu Laís “*não deveria tirar nenhuma matéria. Todas um dia serão úteis!*”.

A segunda questão é a da escolha de uma área do conhecimento pelos alunos para se aprofundarem. Nesse quesito, houve uma variedade de opiniões. Mateus, por exemplo, advertiu que: “*Quanto a escolher qual caminho seguir eu não sei se vai ficar bom. No ensino médio a nossa cabeça muda muito, então, no terceiro talvez eu não deseje ingressar na mesma área/emprego que quando era do primeiro ano*”. Contudo, Amanda, defendeu a proposta da MP de que o aluno escolha o itinerário formativo, dizendo que “*seria muito mais útil se fosse assim. Porque ele poderia se dedicar naquilo em que ele queria se especializar. Iria ser mais atento e frequentar mais as aulas [...] E quando é a matéria que a gente gosta mais ou é o que queremos, o desempenho é maior*”. Assim, se por um lado, havia uma preocupação com as consequências da escolha prematura de um itinerário de formação, e uma compreensão de que todas as áreas têm relevância para o desenvolvimento do aluno e por isso o aprofundamento não pode ser em uma só; por outro, havia um entendimento de que o aluno se compromete mais com os estudos quando escolhe o campo que tem mais afinidade.

Com relação à decisão prematura dos alunos por uma área de especificidade, Oliveira (2017, p. 34, grifos originais) indica que isso pode estar impedindo preferências e interesses de estudo. “Não é o caso, conseqüentemente, de *negar* que a criança deva ter a liberdade para seguir suas predileções, mas de *assegurar* que, antes de sua opção, ela tenha tido a oportunidade de experimentar a maior variedade possível de tipos de saber”.

A discussão levantou uma questão muito mais ampla que são as políticas públicas. Conforme Jucelena, o Ensino Médio precisava ser melhorado e, principalmente, “*deveriam investir mais e parar de ‘inventar moda’*”. Fica claro que estavam descontentes com o modo como esse tipo de ensino estava organizado, que ele carecia de investimento, não simplesmente inventar medidas, que podiam resultar em avanço algum.

Dias depois, aproveitando que o Enem se aproximava e havia escolas, em que a prova seria realizada, que estavam ocupadas por alunos em forma de protesto contra a Reforma de Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, também chamada de PEC 55, que estabelecia um teto para os gastos públicos por 20 anos, instiguei os alunos a pensar sobre tal atitude, como indica o Quadro 3.

Professora: *E por falar em Enem, vocês devem ter ouvido falar que em algumas escolas estão ocupadas pelos alunos o Enem será em outro dia e também houve um boato sobre o adiamento da prova para dezembro. [...] Gostaria também de saber o que vocês pensam sobre a atitude desses alunos que estão ocupando as escolas como forma de protesto.*

Jéssica: *Eu acho que se isso resolvesse algo já teria resolvido.*

Sayuri: *Só uma pergunta: Por que estão ocupando as escolas? Estou por fora...*

Professora: *Contra a reforma do Ensino Médio e a PEC 241, que prevê corte nos gastos, principalmente com educação.*

Sayuri: [...] *Todos precisam correr atrás dos seus direitos. Daqui alguns anos não teremos mais Educação em nosso país e pelo jeito é isso que o governo quer. Era pra sermos um bom país em vários aspectos.*

Amanda: *A educação era para estar em primeiro lugar. Quando eles [os políticos] fazem campanha em época de eleição, todos dizem que o investimento maior será em educação e saúde. Mas como sempre, a educação afunda mais e mais [...]. Sorte de quem pode ir pra uma escola que seja paga ou de Ensino Superior, porque a escola do governo... Eles só querem saber da presença em sala de aula, quanto a progresso aí, não há interesse. [...] Por isso, cada vez mais gente passa fome, porque não teve um bom estudo pra ter boa profissão e sustentar a família. Já está ruim, agora estão interferindo mais ainda, pra cortar mais ainda. Valha-me Deus! Quando tivermos filhos vão ter que estudar pelo PC [computador] porque não vai ter professores capacitados, matérias pra estudar ou pelo menos uma escola que se possa frequentar!*

Quadro 3: Discussão sobre educação a partir da ocupação de escolas como forma de protesto

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora (Grupo do WhatsApp, 3º A, 03/11/2016)

A partir dessa conversa, foi possível perceber que nem todos os alunos tinham conhecimento do que estava acontecendo, como mostra a fala da Sayuri – “*Por que estão ocupando as escolas? Estou por fora....*” –, embora fosse um assunto já bastante abordado pela mídia. Assim, apesar de ter a intenção de suscitar uma reflexão sobre o acontecimento, propicie a abertura de um espaço em que alguns alunos foram postos a par da situação.

Alguns expressaram ser desfavoráveis ao modo de protesto, como Jéssica, que pensava “*que se isso resolvesse algo já teria resolvido*”, que o ato era em vão. Contudo, os alunos,

principalmente os jovens, precisam ser ouvidos. Às vezes até lhes é dada voz, mas suas falas são abafadas, esquecidas, distorcidas pela mídia, ou pelas políticas públicas.

Na visão de Sayuri, *“todos precisam correr atrás dos seus direitos. Daqui alguns anos não teremos mais Educação em nosso país e pelo jeito é isso que o governo quer”*. A educação é um direito, mas cada vez mais se transforma em serviço. Cada vez mais a educação está sendo deixada de lado pelas políticas públicas, conforme a fala de Amanda. Para a aluna, *“a educação era para estar em primeiro lugar. Quando eles [os políticos] fazem campanha em época de eleição, todos dizem que o investimento maior será em educação e saúde. Mas como sempre, a educação afunda mais e mais [...] Já está ruim, agora estão interferindo mais ainda, pra cortar mais ainda...”* Isso parecia ser motivo de preocupação para ela a ponto de exclamar: *“Valha-me Deus! Quando tivermos filhos vão ter que estudar pelo PC [computador] porque não vai ter professores capacitados, matérias pra estudar ou pelo menos uma escola que se possa frequentar!”* Refletir sobre o presente e o passado para antever o futuro foi o que Amanda fez nesse excerto. Por isso é tão importante investir na formação política dos alunos nas escolas.

Algumas considerações

Ao longo da produção dos dados da pesquisa, muitas vezes, uma fala ou um questionamento sobre as avaliações externas ou sobre fatos da atualidade, envolvendo educação e política, culminava em ricas discussões. Isso ocorria, sobretudo, nos grupos de *WhatsApp* das salas, conforme apresentado no decorrer do presente texto. Os alunos participantes da pesquisa tinham muito a dizer, a criticar, mas também careciam de mais situações que lhes possibilitassem a conscientização, a desnaturalização de algumas ideias, a reflexão em torno do cenário educacional em que estavam imersos.

Pude perceber o quanto os alunos ainda desconheciam muitas questões que envolviam a sua vida escolar, o quanto não havia momentos para discussões como estas que lhes foram proporcionadas nas conversas dos grupos do *WhatsApp*. Não havia espaços para fazê-los refletir sobre a realidade da educação brasileira, sobre em que isso os afetava. Esse processo de politização não era algo comum na escola, sequer nas minhas aulas. Foi impulsionada pela dinâmica de pesquisa na minha própria prática. Nesse contexto, os envolvi em um verdadeiro movimento de politização, para que conhecessem as questões de políticas públicas educacionais, refletissem a respeito, expressassem suas ideias, para que um dia, talvez, pudessem transformar suas realidades.

O grupo de *WhatsApp* constitui-se uma ferramenta facilitadora dos diálogos em momentos em que não estávamos na sala de aula, viabilizando a interação, a reflexão, a mobilização dos alunos sobre várias questões. As conversas escritas também possibilitaram que alunos que não se manifestavam na sala de aula, se sentissem à vontade para expressarem suas opiniões. O fato de “pôr em discussão”, em diálogo nos grupos, os assuntos relacionados às políticas educacionais que aconteciam no País naquele momento ou que eles estavam vivenciando na escola com relação às avaliações externas e suas implicações, provocou neles estranhamentos, reflexões, conscientização, condições para deixarem de ter um pensamento ingênuo diante dessas questões. Possibilitou-lhes sair da Educação Básica, sabendo opinar sobre as decisões de seus governantes, refletir sobre elas, dialogar, ter voz e ouvir outras opiniões.

Entendo que o trabalho da escola precisa ser muito mais voltado para uma formação ampliada, para além da aprendizagem de conteúdos para as provas, e que, para isso, os professores têm um papel fundamental. Acredito que, para formar politicamente seus alunos de modo efetivo, ela precisa colocá-los a par das políticas públicas voltadas à educação, instigando problematizações e reflexões a respeito da real intenção do sistema. Se continuarmos a ensinar

somente o que vai cair nas avaliações externas, não estaremos contribuindo para a formação de jovens mais conscientes sobre nossos problemas, preparados para agir na sociedade.

Referências

DALBEN, Adilson. Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, maio/ago. 2016, p. 346-374. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3919>. Acesso em: 20 out. 2018.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa online: a utilização da internet. In: *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. *Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio*: as prescrições referentes às avaliações externas. Tese (Doutorado em Educação). 2019. 266 p. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. *Ciência & Ensino*, Piracicaba, n. 3, p. 16-19, dez. 1997. Disponível em: <http://200.133.218.118:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/24>. Acesso em: 17 jan. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LIMA, P. O.; SILVA, F. J. D. A relação entre política e a escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 4., 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2017, p. 1-12. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>. Acesso em: 08 jan. 2019.

OLIVEIRA, F. B. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, Seropédica, v. 8, n. 16, p. 19-39, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3743>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PINO, Angel. Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. In: PLACO, V. M. N. S. (Org.). *Psicologia & Educação*: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 33-61.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. M. Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUIZ, M. J. F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri,

Espanha, v. 33, p. 55-70, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/74>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643370>. Acesso em: 19 jan. 2019.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. *Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas*. 2018. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP, 2018.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Sobre a autora

Rosangela Eliana Bertoldo Frare. Possui Graduação em Matemática – Faculdades Integradas de Amparo (2004) –, Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2015) e Doutorado em Educação na mesma Universidade (2019). É professora na rede pública do estado de São Paulo, atualmente designada como vice diretora na E. E. Monsenhor Honório Heinrich Bernard Nacke. Tem experiência na área de Matemática. Participa do Grupo Colaborativo em Matemática (GRUCOMAT) da Universidade São Francisco – Itatiba.
E-mail: robertoldo81@hotmail.com.

LITERATURA INFANTIL: UM ENCONTRO COM A INFÂNCIA DO MUNDO

CHILDREN'S LITERATURE: AN ENCOUNTER WITH THE WORLD'S CHILDHOOD

LITERATURA INFANTIL: UN ENCUENTRO CON LA NIÑEZ DEL MUNDO

Juliana Bruna Freitas¹

Resumo: As publicações contemporâneas em Literatura Infantil indicam que o gênero promoveu um deslocamento das intenções que marcaram a sua origem, estreitando, dessa maneira, o seu compromisso com a arte e o seu público final – a criança. Diante desse cenário, a presente pesquisa investiga o potencial da literatura infantil em contrapor as maneiras já conhecidas, como a ciência, de se relacionar, pensar e produzir conteúdos sobre a infância. Partiu-se da hipótese de que a Literatura Infantil, desobrigada da intenção de controlar e sistematizar a infância, oferece uma riqueza de descrições sobre a criança, as quais deslocam o olhar adultocêntrico na medida em que valorizam e buscam o olhar infantil para as produções. Em termos metodológicos foi utilizado uma metodologia bibliográfica de caráter exploratório. Dentre as conclusões, chama-se atenção para o potencial da arte, em especial a Literatura Infantil, em contrapor à fragmentação e cristalização da infância. Além disso, a pesquisa também indica a necessidade de que a experimentação do livro infantil transcenda o olhar estritamente pedagógico e utilitarista.

Palavras-chave: Literatura infantil; arte; infância.

Abstract: Contemporary publications in Children's Literature indicate that gender promoted a shift from intentions that marked its origin, strengthening, in this way, his commitment to art and his final audience – the child. In view of this scenario, this research investigates the potential of children's literature in countering the ways already known of relating, thinking and producing content about childhood. It was based on the hypothesis that Children's Literature, released from the intention to control and systematize childhood, offers a wealth of descriptions about the child, which displace the adult-centered gaze. In methodological terms, an exploratory bibliographic methodology was used. Among the conclusions, attention is drawn to the potential of Children's Literature in countering the fragmentation and crystallization of childhood. In addition, the research also indicates the need for the experimentation of the children's book to transcend the strictly pedagogical and utilitarian look.

Keywords: Children's literature; art; childhood.

Resumen: Las publicaciones contemporáneas de Literatura Infantil indican que el género ha promovido un alejamiento de las intenciones que marcaron su origen, estrechando su compromiso con el arte y su público final: el niño. Ante este escenario, la presente investigación indaga en el potencial de la literatura infantil para contraponer las formas ya conocidas, como la ciencia, de relacionarse, pensar y producir contenidos sobre la infancia. Se partió de la base de que la Literatura Infantil, libre de la intención de controlar y sistematizar la infancia, ofrece descripciones sobre el niño, que desplazan la mirada centrada en el adulto en la medida en que valoran y buscan la mirada del niño para las producciones. Desde el punto de vista metodológico, se utilizó una metodología bibliográfica de carácter exploratorio. Entre las conclusiones, se destaca el potencial de la literatura infantil para contrarrestar la fragmentación

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

y cristalización de la infancia. Además, la investigación también indica la necesidad de que la experimentación del libro infantil trascienda la mirada estrictamente pedagógica y utilitaria.

Palabras clave: Literatura infantil; arte; infancia.

Introdução

Com forte influência da pedagogia, a literatura infantil por muito tempo veiculou conteúdos moralizantes no intuito de doutrinar o público infantil. Em vista disso, o gênero ganhou ares pragmáticos e uma única finalidade: educar e inculcar valores morais na criança. O prazer e a sedução do texto ficavam para os adultos. Zilberman (2003) comenta que ainda hoje a Literatura Infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática, e a presença do didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Para tanto, a imagem predominante era a criança angelical, pura e inocente. Nesse sentido, os personagens representavam esse ideal de eu, tão valorizado pelo universo adulto. No entanto, com as mudanças sociais, econômicas e culturais, a criança ‘real’ foi ganhando espaço no texto a ela destinado. Desse modo, embora com uma forte tradição pedagógica ainda presente no gênero, é possível encontrar textos infantis nos quais há um maior compromisso com a arte, afinal, “a arte tem outros desígnios e desejos, a criança também” (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 7).

Portanto, é certo afirmar que as publicações contemporâneas da literatura infantil reforçam o compromisso com a arte em detrimento do viés doutrinário, o que sugere uma maior liberdade de criação e preocupação com a forma e conteúdo, colocando, dessa maneira, as obras para criança em um mesmo patamar de crítica do que a literatura como um todo.

Diante desse cenário, que reafirma o caráter estético da literatura infantil, a presente pesquisa investiga o potencial desse gênero em representar e contrapor uma maneira de se relacionar, pensar e produzir conteúdo sobre a infância. Partiu-se da hipótese de que a Literatura Infantil, desobrigada da intenção de controlar e sistematizar a infância, oferece uma riqueza de descrições sobre a criança, as quais deslocam o olhar adultocêntrico na medida em que valorizam e buscam o olhar infantil para as produções.

Justificativa

O problema de pesquisa nasceu a partir de duas observações. A primeira de que a Literatura Infantil, embora tenha reafirmado o compromisso com a arte, ainda parece ser experimentada, no geral, com fins utilitários e pedagógicos. Em outras palavras, apesar de o gênero ter passado por grandes transformações, a sua representação social e consumo ainda está vinculado às intenções de doutrinação e moralização do público infantil. Diante disso, se faz necessário apontar para outras maneiras de experienciar a literatura infantil.

A segunda observação se refere à maneira como a sociedade se relaciona e pensa a infância. No livro *História social da infância no Brasil*, ao se dedicar ao estudo das fontes que compõem uma história da infância, o pesquisador Marcos Cezar Freitas (2016) aponta que certas fontes, como práticas discursivas da medicina, pedagogia e psicologia, “operam com imagens sobre a infância que [...] revelam em muitos casos uma ‘fantasmagórica’ autonomia em relação ao ser social representado na imagem outorgada pelo argumento científico...”. Ao tratar da história social da criança, Freitas (2016) também reflete sobre a existência de imagens socialmente cristalizadas da infância, além de um estrangeirismo do objeto de estudo.

Tendo em vista esse cenário, que indica que as imagens da infância são, em alguns casos, estranhas às próprias crianças, se torna indispensável refletir sobre a maneira como a sociedade

conhece e se relaciona com a infância, em um exercício de questionar a mentalidade contemporânea. Também se torna útil explorar outras fontes e maneiras de se aproximar e refletir sobre a infância, além daquelas marcadas pela autoridade científica. É nesse contexto que se localiza o tema da presente pesquisa – a Literatura Infantil, a qual também representa uma outra fonte de acesso à infância do mundo. Fonte esta que não tem compromisso em controlar, sistematizar ou legitimar uma verdade sobre a experiência da infância.

Considerações metodológicas

Tendo em vista a particularidade da pesquisa com textos literários, a pesquisa bibliográfica foi escolhida para balizar o processo investigativo. Em sintonia com a caracterização de pesquisa bibliográfica apresentada por Gil (2008), esta pesquisa foi elaborada com base em material já publicado, como livros acadêmicos, artigos científicos e livros infantis. Como a investigação explora um novo ângulo de uma relação já conhecida, é possível caracterizá-la, de certa forma, como um estudo exploratório, não pela natureza, mas pela perspectiva adotada.

No que se refere ao critério de escolha dos livros infantis que compõem as fontes da pesquisa, optou-se por autores e ilustradores que foram laureados recentemente com chancelas relevantes no universo da Literatura Infantil, como o prêmio Jabuti e o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

De início, o caminho argumentativo perpassa a história da literatura infantil, acentuando os seus marcos e rupturas. Em sequência é analisado o processo de leitura, indicando as possíveis maneiras de se relacionar com o texto, assunto elementar dado o histórico utilitarista de consumo e veiculação da literatura infantil. Em seguida, é a vez dos livros infantis serem objeto de análise, para tanto a pesquisa se apoiou nos escritos do filósofo francês Paul Ricoeur. Após esse momento, a pesquisa se dedica a intencionalidade e função da literatura infantil. Por fim, o texto é concluído sugerindo uma atitude ética – a poética da infância, para nomear o modo de ser criança no mundo que encontra correspondência nas produções literárias.

Literatura infantil: origens e desafios

Em meados do século XVII um novo modo de se produzir Literatura ganhou os seus primeiros contornos. Nesse momento, nomes como Charles Perrault, Christian Andersen, Collodi, Lewis Carrol e Frank Baum chamam a atenção. A emergência do gênero está atrelada a alguns marcos de ordem social e econômica, como a ascensão da família burguesa e o novo status concedido à infância na sociedade. Além disso, outra vinculação que legitimou e subsidiou o aparecimento e expansão da Literatura Infantil foi a sua associação com a pedagogia.

A associação pedagógico-utilitária delineou, em grande parte, os modos de produção em Literatura Infantil, na medida em que delimitou um fim pedagógico a esse gênero. Essa característica, como aponta Ziberman, contribuiu para a desvalorização dessa produção enquanto uma forma de manifestação artística. Nessa perspectiva, como aponta Palo e Oliveira (1998), o literário se reduziu a um simples meio para atingir uma finalidade educativa, a qual é externa ao texto propriamente dito.

Somado a essas críticas, a Literatura Infantil também é alvo de alguns preconceitos, na medida em que é caracterizada como simples, efêmera, acessível e destinada a um público pouco experiente. Público este que é também subestimado em suas capacidades de compreensão e contato com a arte. E é justamente o direcionamento a este público, o qual confere o adjetivo *infantil* ao gênero, que determina as especificidades da Literatura Infantil em comparação aos outros modos de se fazer literatura.

No entanto, embora a trajetória da Literatura Infantil esteja marcada por uma tradição fortemente pedagógica e utilitária, pesquisas apontam para outra direção. Lígia Cademartori (1986), por exemplo, discorre que “a inegável natureza literária do texto para crianças já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil” (CADEMARTORI, 1986, p. 18).

E para que a Literatura Infantil usufrua de um valor estético literário é necessário o abandono do ponto de vista adulto, ampliação do horizonte temático de representação e incorporação de uma linguagem renovadora, atenta ao discurso da vanguarda, às modalidades da paródia, enfim, acompanhando a evolução da arte literária, que se dá sempre como ruptura e não como obediência. (ZILBERMAN, 2003, p. 69).

Zilberman aponta que somente quando a finalidade é o exercício com a palavra é que o texto para crianças atinge seu sentido autêntico, genuíno, o qual, para Kurt Werner se refere “à expansão da dimensão de entendimento da criança” (Zilberman, 2003). Corroborando essa ideia, Nelly Novaes Coelho, reconhecida escritora e crítica literária, discorre que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27).

O campo literário é um espaço de experimentação, de liberdade de sonhar e inventar mundos até onde as variações imaginativas do autor nos puderem levar. Essa característica não difere para as produções em Literatura Infantil. Nota-se que assim como na Literatura no geral, há também na produção infantil obras em que o valor artístico é discutível, na medida em que apresentam finalidades pragmáticas que visam a moralização e dominação do público infantil. Segundo Bettelheim (1986) uma parcela da literatura denominada infantil é tão superficial em substância que pouco significado pode-se obter delas.

No entanto, embora produções com essa finalidade sejam recorrentes, generalizar esse julgamento para todas as obras é perder de vista o potencial desse gênero literário enquanto produtor de experiências estéticas. Nessa perspectiva, entende-se que a Literatura Infantil transcende a função de entretenimento para se aproximar de uma dimensão artística. Antes de adentrar em uma análise sobre os livros propriamente ditos, a presente pesquisa propõe a seguir uma breve reflexão sobre a recepção dos textos infantis.

Os sentidos da leitura

A palavra leitura assume diferentes interpretações a depender do tempo e espaço em que é evocada. Nas palavras de Hillesheim *et al.* (2011, p. 307) “o significado da palavra leitura é deslizante, uma vez que não remete imediatamente a um conceito, mas sim a um conjunto de práticas sociais sobre o ato de ler”.

De acordo com a etimologia da palavra, a leitura pode representar um contar e enumerar letras, um colher de significados e por fim, uma forma de roubo. O processo de contar ou enumerar letras representa a etapa inicial da leitura. Já a leitura enquanto uma forma de colher algo está relacionada à tradicional interpretação de texto, fundamental em alguns contextos, mas não necessária em todos os processos de leitura (WALTY, 1995).

Por fim, a leitura enquanto um roubo carrega em si a ideia de subversão e clandestinidade, na medida em que o leitor tem o poder de fazer escolhas para além e, até contrárias, às palavras do escritor. Nessa dimensão, o leitor não é mais um efeito do livro, mas um elemento independente e poderoso (WALTY, 1995).

Na relação tradicional entre leitor adulto e Literatura Infantil, é possível que a dimensão mais explorada seja o *colher*, haja vista os manuais para psicólogos de como usar livros infantis

no contexto clínico, os quais já indicam leituras possíveis, bem como o contexto e demanda ideal de trabalho. Embora essa dimensão tenha impactos positivos, ela não deve substituir outras formas de se relacionar com o texto infantil. Caso isso aconteça, o leitor fica refém de leituras já realizadas, bem como perde de vista o potencial da Literatura Infantil como um todo.

No livro *Seis passeios pelos bosques da ficção* (2019), Umberto Eco também apresenta diferentes formas de se relacionar com os textos ficcionais. Para o autor, assim como em um bosque, há duas formas de explorar um texto narrativo. A primeira é aquela que experimenta vários caminhos a fim de encontrar o seu destino final, que pode ser a casa da avó, do Pequeno Polegar ou de João e Maria. A outra forma de navegar nesse bosque é andar para ver como ele é e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não.

Além dessas perspectivas, existem diversas outras formas de se compreender o ato da leitura. Algumas definições focam no texto, outras no leitor, outras dão ênfase ao encontro entre leitor e texto para explicar esse fenômeno. Independente do ponto de vista, é certo que a leitura representa um fenômeno complexo e polissêmico. Sem pretender esgotar o tema, o tópico a seguir apresenta algumas possíveis leituras de livros infantis.

O livro infantil: leituras possíveis

Assim como o ato da leitura envolve várias dimensões, a própria obra literária comporta uma diversidade de perspectivas. Para Paul Ricoeur (2010) um texto comporta três dimensões: a referencialidade, a comunicabilidade e a compreensão de si. Nas palavras do escritor

Um texto é uma mediação entre o ser humano e o mundo, entre o ser humano e o ser humano, entre o ser humano e ele mesmo; mediação entre ser humano e mundo é o que se chama de referencialidade; mediação entre o ser humano e o ser humano é a comunicabilidade; mediação entre o ser humano e ele mesmo é a compreensão de si. (RICOEUR, 2010, p. 204).

Nessa perspectiva, ler um texto nunca é só conhecer esta ou aquela história, mas é também se relacionar consigo, com outro e com o mundo. No caso do livro infantil, é possível conectar a referencialidade do texto à compreensão das diversas possibilidades de ser infância no mundo.

É o caso do projeto ‘Um dia na Aldeia’, desenvolvido em parceria com a editora Cosac Naify. Esta coleção apresenta seis livros infantis² que tratam do cotidiano nas aldeias. A partir do projeto, os leitores conhecem o cotidiano das aldeias Ashaninka, Mbyá-Guarani, Wajãpi, Kisêdjê, Ikpeng e Panará. Todos os livros dessa coleção foram desenvolvidos a partir de filmes produzidos por cineastas indígenas com a colaboração dos índios moradores das aldeias.

Ainda no contexto indígena, outra obra infantil chama atenção: “A boca da noite”. Escrito por Cristino Wapichana (2016), autor indígena do povo Wapichana, o livro conta a história de dois irmãos, Dum e Kupai. Curioso e inventivo, o menino Kupai quando ouve a expressão ‘Boca da noite’ não sossega até entendê-la. A partir da curiosidade do pequeno, a obra convida o leitor a conhecer a família, os costumes e a inventividade do povo indígena.

Além de aproximar os leitores dos diversos contextos nos quais as infâncias podem ser vivenciadas, livros infantis, assim como os contos de fadas, também apresentam diversos conflitos existenciais. É o caso do título “Pinóquio: o livro das pequenas verdades”. No livro, Alexandre Rampazzo (2019) recupera o clássico personagem de Collodi dando outro foco a história que não a mentira, tão explorada em adaptações da narrativa.

² Livros que compõem a coleção: A história do monstro khátpy; No tempo do verão; Palermo e Neneco; Depois do ovo, a guerra; A história de Akykysia; Das crianças Ikpeng para o mundo.

Na obra de Rampazzo, a margem que divide as duas páginas (direita e esquerda) também é a margem que separa o ‘real’ e o espelho no qual a cada virar de página Pinóquio se imagina sendo um personagem diferente. Nessa brincadeira entre sons, imagens e projeto gráfico o autor explora a questão da identidade, do ser quem se é, ser quem se sonha ser e do ser que se é esperado ser.

Na mesma linha, de narrativas que apresentam questões existenciais, é possível citar o livro “Olavo”, do autor e ilustrador Odilon Moraes (2018). A primeira frase desta obra – “Olavo era um menino triste” – convida o leitor a conhecer essa personagem triste que recebe uma encomenda, mas escolhe não a abrir, afinal e se ela for endereçada a outra pessoa? Diante disso, o personagem prefere viver a alegria inofensiva de apenas tê-la recebido. Com delicadeza e poesia, o autor explora os conceitos de tristeza e alegria, provocando o leitor a pensar o tênue limite entre essas emoções.

Esses são alguns poucos exemplos da diversidade de narrativas que compõem o universo da Literatura Infantil. Embora o foco tenha sido a dimensão da referencialidade, em cada uma das obras apresentadas é possível identificar as três dimensões descritas por Paul Ricoeur.

No que se refere a dimensão da comunicabilidade de um texto, que diz de uma comunicação entre ser humano e ser humano, é possível ir por vários caminhos. Uma possibilidade, é a comunicação estabelecida por profissionais que trabalham com a infância. Segundo Mario Vargas Llosa “os conhecimentos que nos transmitem os manuais científicos e os tratados técnicos são fundamentais, mas eles não nos ensinam a dominar as palavras nem a exprimi-las com propriedade” (LLOSA, 2009, p. 23). Por isso, textos que pretendem se comunicar diretamente com as crianças são muito valiosos.

Segundo Palo e Oliveira,

Assumir um ponto de vista mais ou menos próximo do objeto da narração determinará, necessariamente, diferentes modos de vê-lo, cifrá-lo e significá-lo. No caso da literatura infantil, o foco narrativo participa de duas naturezas – a verbal e a visual – ambas tentando uma comunicação, a mais próxima e direta possível com a criança, recuperando a tradição da oralidade do ‘Era uma vez’ dos contos de fadas (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 43).

Diante disso, o livro infantil pode representar para o adulto um modelo a partir do qual é possível vislumbrar formas de se comunicar com os pequenos. Haja vista o predomínio nos livros infantis da oralidade sobre a linguagem escrita, mediante estruturas sintáticas próprias à expressão oral (ZILBERMAN, 2003).

Para elucidar essa relação é importante não perder de vista o processo de criação do livro infantil, no qual escritores e ilustradores partilham da intenção de serem compreendidos pelo seu público-alvo, as crianças. Sobre isso, Maria Lypp discorre que

A particularidade mais geral e fundamental deste processo de comunicação é a desigualdade entre os comunicadores, estando de um lado o autor adulto e, de outro, o leitor infantil. Ela diz respeito à situação linguística, cognitiva, ao status social, para mencionar os pressupostos mais importantes da desigualdade. O emissor deve desejar conscientemente a demolição da distância preexistente para avançar na direção do receptor. Todos os meios empregados pelo autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de adaptação. (LYPP *apud* ZILBERMAN, 2003, p. 140).

Como já mencionado, na leitura de livros infantis, o leitor também não está isento de refletir sobre si mesmo, dimensão do texto denominada por Ricoeur de compreensão de si. Segundo Marcel Proust, "Todo leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. A obra não passa de

uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo” (PROUST, 2013, p. 256).

Nessa perspectiva, além de apresentar ao leitor as inúmeras possibilidades do ser criança no mundo, a Literatura Infantil também pode representar para o leitor adulto um espaço de encontro/ descoberta de si. O conteúdo e a forma das obras infantis podem suscitar no leitor lembranças da sua infância ou, ainda, apresentar elementos a partir dos quais o adulto signifique suas experiências.

Tendo em vista as leituras apresentadas é possível concluir que a Literatura Infantil representa um campo tão vasto quanto o seu próprio público. A seguir segue uma discussão sobre a função e o lugar da literatura infantil.

As fronteiras da arte

Entendida como toda criação de toque poético, dramático ou ficcional, a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (CANDIDO, 2012). Essa manifestação, diferente da ciência, trabalha com ambiguidades de sentidos e significados. De acordo com Coli (1995), enquanto a ciência necessita da ordem, da clarificação e da transparência, a arte, que extrai elementos do mundo sensível, produz um outro mundo capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Segundo Coli

A arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não explica, mas tem o poder de nos "fazer sentir". Isso, evidentemente, não quer dizer que a arte substitui a causalidade científica, nem que ela se encontra em oposição à ciência. Nem explica, de outro modo, nem anula a explicação científica (COLI, 1995, p. 110).

Por essa razão, como afirma Dante Moreira Leite (2002), a ‘verdade’ artística não pode ser identificada à verdade científica ou à filosófica.

Sobre isso, Jorge Coli argumenta que

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia (COLI, 1995, p. 109).

Nesse domínio, sem fronteiras nítidas, o escritor tem a total liberdade para criar quaisquer eu líricos que sua imaginação lhe permitir, sendo que sua condição existencial não representa um limitador das suas produções. Logo uma escritora mulher tem a liberdade de inventar eu-líricos homens, animais, crianças e assim por diante, até onde sua imaginação lhe levar.

Essa característica é possível pois a ficção, como aponta Llosa “não existe para investigar uma área determinada da experiência, mas para enriquecer de maneira imaginária a vida, a de todos, a vida que não pode ser desmembrada, desarticulada, reduzida a esquemas ou fórmulas, sem que desapareça” (LLOSA, 2009, p. 22).

Assim, sabendo que verdade científica e verdade literária estão em domínios diferentes, no encontro com textos literários o leitor não pode esperar um compromisso com evidências, métodos e teorias científicas. Pelo contrário, ao ler as obras infantis de Lewis Carrol, Odilon Moraes e Alexandre Rampazzo o leitor encontrará uma infância não condicionada às teorias psicológicas, e por vezes, até

transgressora das ideias pelas quais se concebe cientificamente a infância. No entanto, ainda assim não deixa de ser uma representação da infância, porém, dessa vez, com uma proposta poética.

Para o filósofo, a criança enxerga grande, a criança enxerga belo, por isso, essa infância representada pelos poetas permanece como uma simpatia de abertura para a vida. Nesse sentido, em uma perspectiva fenomenológica, o devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras (BACHELARD, 1988, p. 97).

Esse olhar poético para e sobre a infância tem muito a contribuir a sociedade como um todo, uma vez que permite acolher a infância como ela é, em todas as suas possíveis variações. Caso se restrinja a olhar para a infância apenas a partir de uma lente acadêmica corre-se o risco de repetir o mesmo padrão adultocêntrico produzido nos primórdios da literatura infantil, isto é, prever um tipo ideal de infância, no caso, aquele apresentado pelos tratados acadêmicos.

Nas palavras de Merleau-Ponty “não devemos considerar a criança do nosso ponto de vista, mas de um ponto de vista diferente do nosso. Precisamos tomar distância de nosso papel costumeiro. Precisamos despertar nossa própria espontaneidade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 473).

Para Priore para se compreender a infância é necessário buscar “a história da criança simplesmente criança, as formas de sua existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, a sua aprendizagem da vida” (PRIORE, 1999, p. 15). Esse movimento foi e ainda é realizado por muitos escritores que se dedicam ao universo infantil. Em vista disso, o livro infantil aparece como uma forma de experimentar a poética da infância e ir de encontro a um outro ponto de vista sobre a infância. Sobre esse olhar poético, que se aproxima de uma perspectiva fenomenológica, vale tecer algumas considerações.

O livro infantil: uma poética da infância

Em *A educação do ser poético*, Carlos Drummond de Andrade (1974) reflete sobre a poesia da infância. Para o poeta, a poética da criança encontra expressão cândida na meninice e está intimamente relacionada à necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco e a despreocupação com os mandamentos práticos de viver. No entanto, este estado poético se esvai juntamente com a infância. Drummond (1974) então questiona “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” Para o poeta, essa perda de comunhão com a poesia está relacionada à escola que

Enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana? (ANDRADE, 1974).

Possivelmente não, por isso, para Drummond é fundamental cuidar de uma extensão poética nas escolas, que daria às crianças condições de curtir a relação poética entre o ser e as coisas e, nas palavras do poeta, “valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio” (ANDRADE, 1974).

Assim como Drummond, Mario Vargas Llosa também vê na arte uma maneira de responder aos desencontros da era da fragmentação. Enquanto o poeta, atribui à poesia um papel fundamental, Llosa apresenta à literatura como um denominador comum entre as experiências humanas. Para o escritor

Vivemos numa época de especialização do conhecimento, causada pelo prodigioso desenvolvimento da ciência e da técnica, e da sua fragmentação em inumeráveis afluentes e compartimentos estanques, tendência que não poderá senão se acentuar nos anos por vir. A especialização traz consigo, sem dúvida, muitos benefícios, porque permite aprofundar a exploração e a experimentação, e é o motor do progresso; mas determina também, como consequência negativa, a eliminação daqueles denominadores comuns da cultura graças aos quais os homens e as mulheres podem coexistir, comunicar-se e sentir-se de algum modo solidários. A especialização leva a incomunicabilidade social, à fragmentação do conjunto de seres humanos em estabelecimentos ou guetos culturais de técnicos especialistas... A ciência e a técnica não podem mais cumprir aquela função cultural integradora em nosso tempo, precisamente pela infinita riqueza de conhecimentos e da rapidez de sua evolução que levou à especialização e ao uso de vocabulários herméticos (LLOSA, 2009, p. 20).

Para Llosa (2009), ler bons romances é uma dessas formas, a partir da qual é possível aprender o que somos e como somos, em nossa integridade humana, com os nossos atos, nossos sonhos e os nossos fantasmas. Com a infância não é diferente, isto é, o estudo científico desta etapa do desenvolvimento é imprescindível, afinal é a partir dele que é possível controlar e prever fenômenos característicos dessa fase. No entanto, há algo na infância que escapa à ciência. Como afirma Drummond (1974), a infância é um modo de ser poético no mundo, sendo assim é preciso de poética para olhar para o poético da infância.

No entanto, assim como as escolas ensinam matemática sem a poesia da matemática, é possível que a mesma relação se estenda para o ensino universitário, isto é, o ensino da infância, sem a poética da infância. Dessa forma, o ensino da 'infância' corre o risco de perder o que há de mais singelo dessa etapa: o ser poético.

Enquanto Drummond sugere a poesia, Llosa o romance, a presente monografia sugere a Literatura Infantil como uma forma de responder a era da fragmentação, nesse caso, à fragmentação da infância.

Considerações finais

Quando um rico recurso é explorado apenas parcialmente, cabe ao pesquisador apontar outras formas de experienciá-lo. Assim o foi com o livro infantil e o presente trabalho. Ao propor uma nova maneira de olhar e vivenciar as obras infantis, a pesquisa em questão retoma a função social da arte, em especial, a função social de afirmar o lugar da infância em sociedade. Por esse motivo, o estudo em questão representa, sobretudo, um convite ao leitor para entrar nesse bosque chamado Literatura Infantil.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1974.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 93-138.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros passos, 163).

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. Campinas: Unicamp, 2012.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil! abertura para a formação de uma nova mentalidade. In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000. p. 14-45.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar. Por uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILLESHEIM, Betina et al. Leitura: entre leitor e texto. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 305-315, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2019.

VARGAS LLOSA, Mario. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, F. (Org.). *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 18-32.

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Método em psicologia da criança. In: *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 463-534.

MORAES, Odilon. *Olavo*. São Paulo: Jujuba, 2018.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1998.

PROUST, Marcel. *O tempo redescoberto*. São Paulo: Globo, 2013.

RAMPAZZO, Alexandre. *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. São Paulo: Boitatá, 2019.

RICOEUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca do narrador. In: RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 197-212.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Língua Portuguesa: os sentidos da leitura. *Presença Pedagógica*, Caiçara, n. 4, jul./ago., p. 22-37, 1995.

WAPICHANA, Cristino. *A boca da noite*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

Sobre a autora

Juliana Bruna de Freitas. Bacharel e licenciada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MG.

E-mail: julianafreitas0001@hotmail.com.

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PENSADAS A PARTIR DOS SABERES TECIDOS ENTRE OS CAMPOS FORMATIVOS-PRÁTICOS

TEACHING PRACTICES OF READING AND WRITING BASED ON KNOWLEDGE WOVEN BETWEEN THE FORMATIVE-PRACTICAL FIELDS

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA BASADAS EN CONOCIMIENTOS ENTRETEJIDOS ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVO-PRÁCTICO

Crislainy de Lira Gonçalves¹

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães²

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida³

Resumo: Este artigo consiste em uma revisão teórica dos estudos de Anne-Marie Chartier, e objetiva discutir a mobilização dos saberes docentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita. Depreendemos que os saberes docentes são mobilizados a partir de relações tensionadas entre os campos teóricos e de atuação profissional.

Palavras-chave: Ensino da leitura e da escrita; saberes docentes; formação de professores.

Abstract: This article consists of a theoretical review of Anne-Marie Chartier's studies, and aims to discuss the mobilization of teaching knowledge in reading and writing teaching practices. We infer that teaching knowledge is mobilized from tensioned relationships between theoretical and professional fields.

Keywords: Reading and writing teaching; teaching knowledge; teacher training.

Resumen: Este artículo consiste en una revisión teórica de los estudios de Anne-Marie Chartier y tiene como objetivo discutir la movilización del conocimiento docente en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Inferimos que el conocimiento docente se moviliza a partir de relaciones tensas entre los campos teórico y profesional.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura y la escritura; enseñanza del conocimiento; formación de profesores.

Introdução

Este artigo propõe uma discussão à nível teórico sobre os saberes docentes mobilizados na sala de aula, tendo por base as influências de referenciais teóricos acessados no âmbito da formação inicial de professores. Assim, centralizamos as discussões em torno do objetivo: discutir como são mobilizados na prática de ensino da leitura e da escrita os saberes docentes construídos no movimento formativo entre o campo teórico e o campo de atuação profissional.

Neste sentido, embasamo-nos nas discussões desenvolvidas no âmbito do curso “Questões em torno do ensino da leitura e da escrita na escola” – Programa Escola de Altos Estudos (EAE)⁴ para tratar das temáticas voltadas ao ensino da escrita e da leitura em

¹ Universidade Federal de Pernambuco.

² Universidade Federal de Pernambuco.

³ Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ Promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a coordenação do professor Alexandro Silva e vice-

articulação com os saberes docentes, sendo estas temáticas perpassadas por temas que aludem a formação inicial de professores e as relações empreendidas entre escola e universidade no processo de construção e difusão coletiva dos saberes docentes.

Assim, analisamos que a dicotomia existente no senso comum entre teoria e prática, escola e universidade, produção e consumo de conhecimentos, tem contribuído para afastar os professores dos debates teóricos e para que os mesmos se tornem, por consequência, aversos às inovações pedagógicas que tais debates apresentam, sobretudo no campo do ensino da escrita e da leitura. Esta inquietação foi subsidiada sobretudo, pelos objetivos do curso que, direta ou indiretamente, buscaram: problematizar o discurso da inovação pedagógica e as condições que a tornam ou não eficaz; refletir sobre a pertinência de modelos de análise das práticas de professores; e debater sobre as relações entre escola, cultura e saberes.

As reflexões suscitadas pelos objetivos do curso nos orientam a um debate histórico que evidencia necessidade de viabilizar os processos de transição entre o paradigma dominante de Ciência, representado pela concepção moderna de conhecimento, e o paradigma emergente de Ciência, pautado por uma concepção de conhecimento “não dualista, que se funda na superação das distinções” (SANTOS, 1987, p. 40).

Assim, tendo por bases este debate histórico, propomos a reflexão sobre os saberes docentes empreendidos durante as práticas de ensino da leitura e da escrita, pensando-os através das influências importadas do curso de formação inicial de professores, refletindo sobre como estes, em seu fazer cotidiano, recorrem, significam e relacionam tais saberes a partir de um movimento ressignificações múltiplas.

Os objetivos acima e os desdobramentos que os mesmos adquiriram, nos levaram a refletir, ainda, de modo mais aprofundado, sobre a influência das políticas (pautadas pela lógica da qualidade e inovação) em contradição às realidades existentes nas salas de aula e as condições de trabalho dos professores, sendo, deste modo, lançado a estes profissionais um horizonte a ser alcançado – que demanda esforço, tempo e saberes específicos –, mas que, ao mesmo tempo, não condiz com o caminho a eles apresentados para chegar a este “horizonte”. Assim, neste percurso quase que utópico, os professores buscam alinhar cada vez mais suas práticas, na promessa de alcançar tal horizonte, e se frustram pelas impossibilidades que vão sendo evidenciadas pelos contextos reais de atuação de profissional.

Ao trazer suas descobertas científicas sobre esta temática e os desdobramentos destes objetivos do curso, a professora Anne-Marie Chartier apontou resultados de suas próprias pesquisas e considerações teóricas que têm apontado para um estreitamento cada vez maior entre as práticas de ensino da leitura e da escrita e a relação que estabelecem com as teorias discutidas nas universidades, o que indica, de certo modo, uma maior problematização acerca das funções da teoria em relação à prática e uma paulatina fragilização da noção de teoria compreendida como este “horizonte inalcançável”.

Assim, a autora evidencia a associação das teorias e das práticas através das perspectivas de ensino que estão subjacentes às práticas desenvolvidas cotidianamente, e que guardam, de algum modo, relações com referenciais teóricos, estando os professores cientes ou não desta relação. Isto demonstra que os saberes da experiência estão entrelaçados com os saberes teóricos-profissionais e vice-versa, sendo que, no campo prático de atuação profissional, os professores precisam fazer dialogar estes saberes com demandas contextuais, como por exemplo, as avaliações e a busca por resultados cada vez mais objetivos.

coordenação da professora Lucinalva Almeida, o curso teve como professora convidada a professora Dr.^a Anne-Marie Chartier. Neste sentido, tendo por foco a bibliografia básica ofertada pelo curso, que se centralizou nas produções da referida professora, buscaremos, através deste artigo, articular discussões e problematizações empreendidas no domínio dessas produções.

Deste modo, evidenciando a complexidade da natureza da profissão docente, Tardif (2010) formula que o saber próprio deste grupo profissional é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), o que aponta para impossibilidade de definirmos as práticas através da mobilização exclusiva de saberes específicos de uma única área, uma vez que todas estas instâncias perfazem uma construção que, embora inacabada, fundamenta-se em um princípio de interdependência entre os saberes oriundos dos diferentes campos. Sendo assim, os saberes docentes empreendidos nas práticas direcionadas ao ensino da leitura e da escrita na sala de aula, não podem ser assumidos como responsabilidade e autoria exclusiva de um campo, como também não pode prescindir da exclusão dos mesmos, o que evidencia a necessidade de estudos e pesquisas que proponham a compreensão das práticas cotidianas dos professores a partir deste conjunto articulado de saberes.

Neste aspecto, destacamos que as análises divulgadas através das produções relacionadas às práticas de ensino da leitura e da escrita em contextos internacionais, recorrentemente marcadas pela busca de qualidade através de processos regulatórios influenciados pelas avaliações (CHARTIER, 2010), dialogam com as pesquisas que temos desenvolvido a nível nacional/local, uma vez que tais análises também têm evidenciado, através de análises do cotidiano das escolas, que “[...] em relação às avaliações voltadas ao desenvolvimento dos alunos nas áreas de alfabetização e letramento, há maiores tentativas de controle [...]” (GONÇALVES; ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 562), o que tem, nos contextos observados, incidido diretamente nas práticas cotidianas de ensino dos professores.

Tais considerações nos dirigem à reflexão sobre e como o debate sobre estas questões se tornam emergentes, à medida que a globalização das propostas curriculares e avaliativas da educação básica e para a formação de professores (HYPÓLITO, 2019) caminham num sentido cada vez mais homogeneizador e instrumentalizador das práticas de ensino da escrita e da leitura, sendo tais práticas legitimadas por resultados mais restritos ao quantitativo e a obtenção de habilidades mais utilitaristas.

Frente a isto, apresentamos no desenvolvimento deste artigo, a partir das discussões apresentadas por Anne-Marie Chartier, algumas questões que permeiam o ensino da leitura e da escrita aliadas a discursos que se apresentam aos professores sob a égide de qualidade e inovação pedagógica. Para tanto, destacamos como, a partir deste referencial de pesquisa, os professores têm avaliado tais discursos e como a formação inicial e como o estabelecimento de parcerias entre escola-universidade pode contribuir para fazer avançar a construção do conhecimento nas áreas do ensino da leitura e da escrita.

Práticas voltadas ao ensino da escrita e da leitura: saberes forjados em meio a tensões

Ao analisarmos os estudos relacionados ao ensino da leitura e da escrita (CHARTIER, 2010; 2016), o fazemos a partir da compreensão do caráter polissêmico destes termos e das práticas, uma vez que uma mesma concepção de ensino e de leitura pode ser (e o é) ressignificada a partir das demandas de contextos diversos. Assim, compreendemos que a expressão “saber ler” pode cobrir diferentes realidades, acentuando o caráter volátil das significações construídas sobre o que significa “saber ler” e, na mesma lógica, “saber escrever”. Deste modo, depreendemos que a despeito das muitas realidades, as concepções são fundamentais no delineamento das práticas e dos objetivos que estas carregam. Deste modo, salientamos que as concepções de ensino e leitura que aqui sustentamos estão ligadas à perspectiva de letramento. Para Chartier (2016),

[...] o letramento é a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários. Daí a coexistência de múltiplos letramentos, o que se pode observar quer se faça uma viagem pelo tempo longo da história quer pelos amplos espaços do planeta (CHARTIER, 2016, p. 288).

Vale ainda salientar que segundo autores como Soares (1998) e Moraes; Albuquerque (2010) o letramento está aliado à alfabetização, o que os classifica como práticas distintas, porém inseparáveis. Embora esta discussão resguarde suas especificidades, destacamos a multiplicidade de “letramentos”, a partir de seus diversificados tempos e espaços, que são, por sua vez, marcados por concepções históricas sobre o que significa ler e o que significa escrever, e, mais ainda, o que significa ensinar a ler e a escrever. Assim, as várias concepções e sentidos construídos em torno do termo, reverberam num hibridismo das práticas de ensino.

Tratando-se das práticas, Chartier (2011) analisa que os avanços conceituais no campo dos estudos e pesquisas em educação, assim como os avanços tecnológicos que adentraram a formação de professores e subsidiam as organizações escolares, não incidiram significativamente na mudança efetiva dos métodos. Neste sentido, a autora afirma que:

[...] as mudanças atuais de tecnologias da escrita estão mudando nosso sistema de letramento [*literacy*]; deveriam, por conseguinte, também produzir mudanças importantes nos métodos de ensino. As pesquisas sobre a leitura, conduzidas há 40 anos, não levaram à invenção de nenhum novo método (p. 65).

Assim, a autora aponta para os tímidos avanços ocorridos no processo de didatização das inovações conceituais, científicas e tecnológicas no campo da educação e, mais especificamente, no campo do ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, é perceptível que a despeito dos avanços conquistados, é preponderante no desenvolvimento das práticas de ensino e leitura atuais uma visão tradicional sobre o que é ensinar a ler e escrever, fazendo perpetuar, neste sentido, uma tradição que tem evidenciado que “a escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores [...]” (CHARTIER, 1995, p. 28).

Logo, somos levados a refletir sobre o papel social da escola e o papel social que assume a prática dos professores: estão as práticas de ensino voltadas à reprodução e decodificação de símbolos, seguindo a tradição historicamente hegemonizada? As práticas intencionam simplesmente alfabetizar (o que é solicitado nas avaliações externas), ou são imbuídas da função social de transformar alunos em leitores (algo que transcende as avaliações externas)?

Embora não seja nosso objetivo responder as questões acima apresentadas, tomamo-las como norte para compreender algumas das problematizações mobilizadas pelos escritos de Anne-Marie Chartier e suas reflexões durante a EAE. Uma destas problematizações está ligada às inovações das práticas de ensino da leitura e da escrita apresentadas aos professores. Assim, vale também refletirmos sobre como os professores não apenas recebem as inovações, mas também como produzem a inovação nas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Ao tratar sobre como os professores recebem as inovações, Chartier (2000) analisa que “a oposição entre prática tradicional e prática inovadora parece recobrir uma análise de fato simplista” (p. 163). Assim, dentre outros fatores, a autora afirma que “os professores recusam a inovação [...] por convicção ideológica (de acordo com a conjuntura, esta convicção íntima será amortecida ou aclamada) (CHARTIER, 2000, p. 163). Tal afirmação aponta diretamente para a certeza que permeia o conhecido nas práticas profissionais cotidianas e nos saberes experienciais dos professores.

Esta convicção ideológica, que se forja no dia a dia, é, além de tudo, a garantia de resultados ou ainda a garantia de permanência dos mesmos. Neste sentido, recorreremos à discussão das intencionalidades que guiam a prática profissional dos professores, sendo sua função reconhecida

pela mediação e construção de meios que possibilitem a construção de um processo de ensino-aprendizagem integrador e plural, para analisar que as práticas desenvolvidas em sala de aula, podem, não guardar coerência com as concepções que se têm acerca do papel da escola e da educação (ZABALA, 1998), ou ainda podem servir para revelar concepções outras que estão em disputa no campo de significação acerca do que é a profissão docente.

Neste sentido, Chartier (1998) aponta a necessidade de refletir sobre a seguinte questão: “De que forma aqueles que ensinam as crianças a ler e a escrever concebem sua profissão e definem seus objetivos pedagógicos? (p. 4). Tal questionamento nos leva a refletir sobre as bases da profissão docente, seus objetivos, intencionalidades e saberes não só no âmbito coletivo, mas também individual. Deste modo, para compreender a forma como os professores concebem sua profissão e definem seus objetivos, Chartier (1998, p. 4) afirma que “[...] para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda”.

Neste reconhecimento do contexto de formação profissional inicial, os professores têm mais definidamente posta a função social que ocupam. Para tanto, faz-se necessário que num processo contínuo de formação o professor repense e signifique suas próprias práticas. Um elo importante entre o refletir-se enquanto profissional e assimilar inovações pedagógicas inserindo-se num processo de recriação das práticas, pode ser identificado na formação dos professores, seja, no caso brasileiro, daqueles que já estão em exercício e ingressam no curso superior de formação, seja daqueles que não tendo contato com a profissão, ingressam no curso como primeiro contato com a mesma. Neste sentido, Chartier (2000) afirma que “instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes [...]” (p. 162).

Esta possibilidade de aproximação entre escola e universidade se dá, efetivamente, quando ambas as instituições se despem dos laços hierárquicos históricos. Neste sentido, defendemos a ideia de que a escola e a universidade se articulam num processo de produção de saberes. Tal realidade também não nos pareceu efetiva nos dados empíricos das pesquisas trazidas por Anne-Marie Chartier, e que evidenciaram um notável afastamento entre a escola e universidade, que alimenta o senso comum que vê este segundo espaço como *lócus* de produção e, o segundo, como *lócus* de materialização dos saberes. Neste sentido, a autora enfatiza a dicotomia entre teoria e prática do ponto de vista dos professores, como pode ser percebido no extrato a seguir:

Alguns professores eficazes, cujos alunos aprendem a ler de forma bem tranquila, às vezes vêm suas certezas práticas, fundamentadas em seus anos de experiência, serem abaladas por tais discursos: não reconhecem sua prática no interior das atividades enaltecidas pelos teóricos. Outros docentes, menos seguros a respeito de suas competências, adotam as propostas “científicas” dos especialistas, esperando que elas produzam milagres. Como o milagre não chega, eles têm de escolher entre pensar que são maus profissionais ou que a teoria não vale nada (CHARTIER, 2010, p. 2).

Há que se assumir que os dados apresentados por Anne-Marie Chartier não são exclusividade de um único país, mas estão sustentados por um movimento intradiscursivo que rememora uma divisão histórica entre os saberes manuais e intelectuais, teoria e prática, sendo os saberes ditos intelectuais aqueles que são revestidos de prestígio, e os saberes ditos manuais destituídos de poder próprio ou maior reconhecimento social (DUBAR, 1991). Esta discussão, embora requeira um maior aprofundamento (o que não nos seria possível realizar neste texto), pode nos dar subsídios para compreender os movimentos e especificidades do campo de formação inicial e do campo de formação profissional. Neste sentido, Chartier (2010) afirma que

Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatamos que os professores se servem de um número considerável de “saberes científicos” em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais (p. 13).

Neste processo de utilização dos saberes – que são embasados por teorias, mesmo que os professores não possam nomeá-las ou tenham domínio sistematizado sobre as mesmas –, percebe-se que embora o campo de formação inicial não prescreva receitas específicas (como muitas vezes os professores iniciantes esperam que a Universidade faça), a difusão dos saberes teóricos se estabelece através das práticas dos professores, uma vez que orientam as concepções que eles adotam e criam sobre as práticas. Neste sentido, ao incorporar os discursos teóricos aos seus saberes, conscientemente ou não, os professores reafirmam a interligação entre escola e universidade e o processo complementar de produção de conhecimento que a junção de ambas simboliza.

Deste modo, desassocia-se da escola e da universidade a visão linear e hierárquica de produção de saberes X consumo de saberes produzidos, uma vez que, sendo a formação inicial uma atividade de “leitura” (do mundo, da sociedade, do currículo formativo, da função social da profissão etc.), ela não se dá uniformemente entre os diferentes sujeitos que a ela têm acesso. Logo, assim como iniciamos este artigo afirmando que o que se entende por práticas de ensino e leitura possui um caráter polissêmico, também afirmamos que as formações profissionais para a atuação na docência também o são. E isto ocorre não só por diferenças curriculares/institucionais, mas pela pluralidade de sujeitos em um mesmo curso e pela forma como cada sujeito incorpora os saberes e desenvolve sua profissionalidade.

Assim, ainda tomando a formação como possibilidade de leitura dentre tantas outras, coadunamos com Chartier; Hébrard (1998) ao afirmarem sobre a possibilidade de subversão da lógica produção e consumo:

Essa subversão da oposição entre produção e consumo faz do ato de leitura o paradigma da atividade tática. O leitor caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca do sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora – como quer ou como pode – sua leitura do texto (p. 33).

As considerações acima traçadas apontam para o não determinismo das leituras (aqui entendidas em um sentido amplo) e para o não fechamento das estruturas que pretendem ser fixas no espaço-tempo cotidiano. Neste sentido, tomamos a formação como este espaço-tempo de leituras com possibilidades de participação ativa, de produção e não meramente de consumo, uma vez que “[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2010, p. 53).

Deste modo, a formação consiste em um campo em que são forjadas táticas (CERTEAU, 2014) que burlam o prescrito e inscrevem os “homens ordinários” a partir de outras lógicas e formas de apropriação, ressignificações e descartes (que podem ser contingenciais). Neste sentido, vale refletirmos que:

É sempre trabalhando sobre exemplos concretos, sobre situações de sala de aula e estudos de caso que se pode fazer uma ligação entre as categorias da experiência profissional e os conceitos oriundos da pesquisa científica. Esta transferência de um mundo a outro, não é o resultado de uma transposição

didática, para mim, mas, sim, de uma apropriação coletiva dos saberes. A cultura docente manterá aqueles saberes que são úteis e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores (CHARTIER, 2010, p. 15).

Compreender estes movimentos de burla e escape, de adoção e rejeição, de não totalidade nas ações e não determinismos das práticas do campo de formação profissional abre caminhos para se (re)pensar a formação dos professores por vias de uma construção coletiva, em que os saberes teórico-práticos adquirem sentidos completos e associam-se num processo de construção identitária dos saberes e da profissionalidade dos professores.

Considerações finais

Pelas discussões desenvolvidas neste artigo, em que objetivamos discutir como são mobilizados na prática de ensino da leitura e da escrita os saberes docentes construídos no movimento formativo entre o campo teórico e o campo de atuação profissional, é possível afirmar que mesmo sabendo da impossibilidade de abordar com maior profundidade durante esta produção as questões que permeiam nosso objetivo, consideramos que o exercício de estudo, sistematização e reflexão teórica (para além do que está posto nestas páginas) contribuiu para instituímos relações mais amplas entre a importância dos referenciais da formação inicial dos professores na composição dos saberes docentes que mobilizam no que diz respeito às práticas de leitura e da escrita, a despeito dos avanços necessários neste processo.

De certa forma pensar as práticas cotidianas de ensino e da leitura e por meio das tensões existentes entre o campo de formação e o campo de atuação, se configurou num exercício de reflexão sobre a capacidade de produção que os estudantes em formação possuem diante dos conhecimentos teóricos que lhes são apresentados. Logo, sendo o ensino da leitura e da escrita um campo disputado pela lógica dos resultados, tratá-los no âmbito da formação e da constituição dos saberes profissionais pareceu-nos objeto de grande relevância para este trabalho.

A partir dessas observações, destacamos que a formação de professores em nível superior e a busca por um diálogo permanente e construtivo entre os saberes teóricos e experienciais se apresenta como uma possibilidade de superarmos a lógica dicotômica e hierárquica entre escola e universidade, fazendo com que as ditas “inovações pedagógicas” não continuem sendo vistas pelos professores como um produto de consumo a ser rejeitado (pois muitas vezes tais inovações são discrepantes da realidade em que atuam), mas que possam ser o produto de um trabalho coletivo, sendo, portanto, as inovações pedagógicas tecidas e construídas a partir da escola e com os agentes cotidianos.

No entanto, enquanto esta construção coletiva não se solidifica enquanto projeto articulado entre as esferas macro-micro, urge destacarmos que embora os professores sejam tratados (historicamente) como consumidores passivos, os mesmos, através de movimentos de burlas e escapes, instituem-se cotidianamente como inventores do cotidiano. Deste modo, endossamos as palavras de Chartier; Hébrard (1998), que afirmam: “cada novo dispositivo estratégico produz, inapelavelmente, novas artes táticas de fazer: elas só precisam de tempo para serem inventadas no dia-a-dia” (p. 37). Estas invenções, por sua vez, são fruto de processos que aludem as ressignificações dos saberes teóricos em consonância com os saberes práticos-experienciais, evidenciando que os referenciais teóricos acessados durante a formação inicial não se perdem no fosso existente entre a escola e a universidade, mas são, conscientemente, ou não, articulados no sentido de promoverem mudanças nos contextos práticos cotidianos, sendo, desta feita, geradores e impulsionadores de uma *práxis* docente.

Referências

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, A-M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_04_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 4-12, 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 5., 2010. São Paulo. *Anais...* 2010, p. 1-20. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura: que balanço? In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 49-68. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 253-295, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11107/8151>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, v. 17, p. 29-44, nov. 1998.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1991.
- GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, M. A. da. Processos de avaliação destinados às práticas de alfabetização e letramento: influências das avaliações externas sobre a profissionalidade de professores do ensino fundamental. *Linha Mestra*, Campinas, n. 36, p. 559-563, set./dez. 2018.
- HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 59-76.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Crislainy de Lira Gonçalves. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco; Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: crislainy.goncalves@ufpe.br.

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco; Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. Bolsista Produtividade em Pesquisa II e Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: lucilva.almeida@ufpe.br.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: UM OLHAR PARA O PROGRAMA “CONTA PRA MIM – GUIA DE LITERACIA FAMILIAR”

READING PUBLIC POLICIES: A LOOK AT THE "CONTA PRA MIM – GUIA DE LITERACIA FAMILIAR" PROGRAM

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LECTURA: UNA MIRADA AL PROGRAMA "CONTA PRA MIM – GUÍA DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR"

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Maria das Dores Soares Maziero²
Giovanna Rodrigues Cabral³

Resumo: Com a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, administrada pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Alfabetização (Sealf), entende-se que é por meio do trabalho colaborativo entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público que se pode elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. A partir de regulamentação, foram instituídas ações do programa “Conta pra Mim”, com a disponibilização de um guia para as famílias e uma série de vídeos, com orientações e sugestões de estratégias de “Literacia Familiar”. Diante disso, este texto tem por objetivo problematizar as orientações de leitura do “Guia de Literacia Familiar” disponibilizado para as famílias, de modo a refletir sobre o que programa compreende por literacia e qual concepção de estratégias de leitura pode ser evidenciada. As discussões priorizam as instruções direcionadas à “interação verbal”, “leitura dialogada” e “narração de histórias”, apontando fragilidade conceitual em relação à leitura e alfabetização e desconsideração das condições socioeconômicas do público a que se destina.

Palavras-chave: Programas de leitura; literacia; Plano Nacional de Alfabetização.

Abstract: With the implementation of the National Literacy Policy (PNA), instituted by Decree nº 9,765 of April 11, 2019, administered by the Ministry of Education through the Literacy Secretariat (Sealf), it is understood that it is through collaborative work among families, teachers, schools, educational networks and public authorities that the quality of literacy can be raised and illiteracy can be tackled throughout Brazil. From regulation, actions of the "Conta pra mim" program were instituted, with the availability of a Guide for families and a series of videos, with guidelines and suggestions for strategies of "Family Literacy". Therefore, this text aims to problematize the reading guidelines of the "Family Literacy Guide" available to families, in order to reflect on what program comprises literacy and which conception of reading strategies can be evidenced. The discussions prioritize the instructions directed to "verbal interaction", "dialogued reading" and "storytelling", pointing out conceptual fragility in relation to reading and literacy and disregard of the socioeconomic conditions of the public to which it is intended.

Keywords: Reading programs; literacy; National Literacy Plan.

Resumen: Con la implementación de la Política Nacional de Alfabetización (NaP), instituida por el Decreto nº 9.765 del 11 de abril de 2019, administrado por el Ministerio de Educación a

¹ UFLA – Universidade Federal de Lavras.

² UNIFACP – Centro Universitário de Paulínia.

³ UFLA – Universidade Federal de Lavras.

través de la Secretaría de Alfabetización (Sealf), se entiende que es a través del trabajo colaborativo entre familias, maestros, escuelas, redes educativas y autoridades públicas que puedan elevar la calidad de la alfabetización y combatir el analfabetismo en todo Brasil. A partir de la regulación, se instituyeron acciones del programa "Conta pra mim", con la disponibilidad de una guía para las familias y una serie de videos, con lineamientos y sugerencias de estrategias de "Alfabetización Familiar". Por lo tanto, este texto tiene como objetivo problematizar las pautas de lectura de la "Guía de Alfabetización Familiar" a disposición de las familias, con el fin de reflexionar sobre qué programa comprende la alfabetización y qué concepción de las estrategias de lectura se puede evidenciar. Las discusiones priorizan las instrucciones dirigidas a la "interacción verbal", la "lectura dialogada" y la "narración de historias", señalando la fragilidad conceptual en relación con la lectura y la alfabetización y el desprecio de las condiciones socioeconómicas del público al que se destina.

Palabras clave: Programas de lectura; alfabetización; Plan Nacional de Alfabetización.

Introdução

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, administrada pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), entendendo que é por meio do trabalho colaborativo entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público que se pode elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro, implementou as ações do programa “Conta pra Mim – Guia de literacia familiar”, pela portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), com a disponibilização de um Guia para as famílias e uma série de vídeos, com orientações e sugestões de estratégias de “Literacia Familiar”.

A implementação dessa política pública de incentivo à leitura é problemática, segundo apontam vários estudiosos da área (FRADE, 2019; MICARELLO, 2019; BUNZEN, 2019; MORAIS, 2019; MORTATTI, 2019). Sintetizando os pontos levantados por tais estudos, três aspectos podem ser considerados emblemáticos quando se trata do material disponibilizado pelo programa: a vertente teórica, que remete à concepção de literacia; a vertente literária, referente à compreensão de literatura e ao modo como as narrativas foram adaptadas para compor as obras, e a vertente política, que remete à concepção de leitura, de alfabetização, de criança e de educação assumida e defendida pelo guia do programa “Conta pra Mim – Guia de literacia familiar”.

Em 19 de setembro de 2020, a publicação digital *Quatro, cinco, um: a revista dos livros*⁴ publicou o artigo “Conta Outra”, de Rubens Valente (2021), o qual trouxe uma crítica à coleção de quarenta livros que compõem o Programa “Conta pra mim”, apresentada como carro-chefe do programa de alfabetização voltado para as famílias brasileiras, com prioridade àquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, descrito no texto disponível na página do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação.

As críticas em relação ao programa “Conta pra mim” apontam para diversos aspectos, como a adaptação dos textos, marcada por descuidos e desrespeito à condição e à autoria das narrativas, bem como em relação ao fato de as adaptações priorizarem aspectos moralizantes em detrimento dos aspectos literários e estéticos. De acordo com Ramalheite (2020, p. 159), “as obras apresentadas, em geral, são versões muito empobrecidas, simplificadas, rasteiras, insossas, monótonas de contos de fadas e lendas folclóricas. Maculam as versões ‘originais’ dos contos de fadas”.

Propiciar experiências de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil – creche e pré-escola – contribui, consideravelmente, para o processo de formação de

⁴ Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/busca?search=valente&page=0>, acesso em 10 jul. 2021.

leitores, visto que a criança está inserida em um espaço letrado, mantendo ações, atuações e interações com situações de leitura e escrita em diferentes espaços e contextos escolares. Segundo tal percepção, a criança é vista como um sujeito ativo, produtor de linguagem e sentidos, um interlocutor responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive para, consequentemente, modificá-lo de acordo com a sua necessidade e aprendizagem, considerando a interação do e com o professor enquanto um parceiro mais experiente.

Entretanto, as ações do programa apresentado pelo governo visando a promoção da leitura em âmbito nacional precisam ser questionadas, especialmente no que se refere ao tipo de leitura literária que se oferece para crianças brasileiras, buscando-se resposta inicialmente à seguinte indagação: o que este programa compreende por “literacia” e qual a concepção de leitura e de ações mediadoras perpassam as orientações disponibilizadas aos pais e responsáveis?

Com a pretensão de melhor refletir sobre as concepções de leitura, de ensino da literatura, de mediação literária e de formação de leitores que subsidiam o programa “Conta pra mim”, o presente texto tem por objetivo problematizar as orientações de leitura do “Guia de literacia familiar” disponibilizado para as famílias, de modo a refletir sobre o que programa compreende por literacia e qual concepção de estratégias de leitura pode ser evidenciadas.

A fim de organização da discussão proposta, o artigo divide-se em duas seções: na primeira discute-se sobre o conceito de literacia e na segunda busca-se uma descrição do programa “Conta pra mim – Guia de literacia familiar”, com foco nas estratégias de literacia: interação verbal, leitura dialogada e narração de histórias.

Literacia: refletindo sobre o conceito

Em março de 2020, a Revista Brasileira de Alfabetização publicou o Dossiê “Política nacional de alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”, organizado por Frade e Monteiro (2020). Este Dossiê é composto por 23 textos, nos quais se discute sobre a PNA, visto que “repercutiu e vem repercutindo no pensamento educacional brasileiro e o ano de 2019 foi marcado por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações sobre a política que pretende orientar as ações de ensino nas escolas públicas e de formação de professores” (FRADE; MONTEIRO, 2020, p. 11).

O Decreto nº 9.765, de 11/04/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, traz no capítulo III, no Art. 5º as diretrizes que constituem a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária (BRASIL, 2019c).

Seguindo os princípios da PNA, o Ministério de Educação lança o Programa “Conta pra mim” em dezembro de 2019, pela Secretaria de Alfabetização, regulamentado pela Portaria

MEC n.º 421, de 2020. O público-alvo são todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

A Portaria n.º 421/2020, que institui o “Conta pra Mim”, define-o como programa de literacia familiar do Governo Federal, cuja finalidade é “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”.

O Art. 3º traz uma distinção entre:

- I - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- II - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;
- III - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IV - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2020).

O documento traz três definições para “literacia”, primeiro como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” em relação à leitura e escrita e suas “práticas produtivas”; segundo: “literacia familiar”, a adjetivação daria a compreensão de “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita”, que acontecem nas relações construídas com familiares; terceiro: “literacia emergente”, descrito como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita”, só que agora se referindo aos que antecedem o processo de alfabetização.

Pode-se depreender que “literacia” consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e ações referentes à leitura e escrita, entretanto, ocorrem algumas inconsistências nas descrições, como no que diz respeito, por exemplo, a quais subsídios balizariam a distinção dos conhecimentos, habilidades e ações de leitura e escrita que caracterizaram os grupos “literacia”, “literacia familiar” e “literacia emergente”.

Frente a isso, destaca-se a vertente teórica que discorre sobre a compreensão do termo “literacia”. Para Pinto (2002), *literacia* trata-se de um termo surgido em português de Portugal, que no Brasil é denominado letramento. Pinto (2002) explica que o termo literacia foi utilizado pela primeira vez em Portugal no prefácio escrito por Antônio Nóvoa⁵, em uma obra de Justino Pereira de Magalhães em 1994; para explicar a origem do termo, a autora se baseia na obra de Magda Soares publicada em 1998, dentre outros estudos sobre o tema no Brasil.

Seguindo a mesma vertente, Branco (2014), ao escrever sobre a leitura literária em contexto escolar, traz uma definição de literacia a partir de Soares (1998), para definir o termo como um conjunto de práticas socialmente construídas, que abarcam a leitura e a escrita.

Os estudos de Soares (1998) sobre a etimologia da palavra tornaram-se uma referência para os estudos posteriores, uma vez que a autora registra que a palavra *literacia* tem origem no termo de língua inglesa *literacy*, que se origina do latim *littera* (letra), que na adição do sufixo *cy*, traz a ideia de “qualidade, estado, fato de ser”, base que a autora utiliza para definir *literacy* como o “estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 1998, p. 17).

Para Soares (1998) o sentido da palavra “letramento” se constitui a partir de sua tradução literal do latim *littera*, “letra”, acrescido do sufixo “mento”, que significa resultado de uma ação, ou seja, letramento corresponde ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a

⁵ MAGALHÃES, J. P. Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um conjunto para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1994.

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

É interessante observar que os estudos de Soares (1998) sobre o letramento auferiram visibilidade e credibilidade entre os estudiosos da área, cuja discussão temática encontra-se em ascensão pela sua complexidade na dimensão social, sendo que na atualidade passou a se falar em “letramentos”, expressão no plural, pelo reconhecimento de que se trata de um fenômeno com múltiplas e diferentes implicações. Diante disso, a primeira observação que se pode destacar em relação ao PNA trata-se do silenciamento em relação a este conceito já instituído e bastante difundido em pesquisas e estudos acadêmico-científicos em âmbito nacional e internacional, uma vez que passa a ser ignorado, apresentando-se o termo “literacia”, com a ideia de ser uma expressão nova, por meio de definições similares ao que se compreende por letramento, sem a amplitude argumentativa ou subsídios teóricos/científicos já consolidados por este último termo.

Neste sentido, Bunzen (2019) nos mostra que há um obscurecimento da expressão “letramento”, que ocorre primeiro pela diminuição de uso da palavra no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), depois a ausência da palavra na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), culminando com a substituição de “letramento” por “literacia”. A distorção política se mostra em relação ao ato de apresentar “literacia” como algo inovador, negligenciando mais de 25 anos de pesquisas acadêmico-científicas nacionais consolidadas sobre a temática.

“Conta pra mim – Guia de literacia familiar”: que conto é esse?

O programa “Conta pra Mim” oferece 40 vídeos explicativos, materiais de leitura em áudio, arquivos em PDF com imagens coloridas e sem cor para impressão, um documento “Conta pra Mim: guia de literacia familiar (BRASIL, 2019b)”⁶. O guia, organizado em oito capítulos, traz uma nota do ex-ministro da Educação, Abraham Bragança de V. Weintraub, na qual afirma que:

As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos (BRASIL, 2019b, p. 4).

Ao discutir sobre o Programa “Conta pra mim”, Ramallete (2020) aponta que há indícios de uma concepção em defesa da educação familiar, em um contexto de aumento de políticas neoliberais e de um ultraconservadorismo, como ação a revitalizar o direito à Educação Básica. Para a autora trata-se de uma “política pública que corrói, esmorece e minimiza o papel da escola na mediação e atribui às famílias a responsabilidade por um determinado tipo de leitura” (RAMALHETE, 2020, p. 161), em que assinala uma preocupação do programa ser uma espécie de provisão a movimentos como o *homeschooling* (educação domiciliar) “que rechaçam a relevância histórico-cultural da escola e da mediação docente”.

O documento traz uma apresentação assinada pelo secretário Carlos Francisco de Paula Nadalim, que contextualiza as ações do “Conta pra Mim” como atreladas ao PNA, ressaltando que a finalidade do programa é promover a literacia familiar. Há ainda outro texto de Barbara H. Wasik, professora da Universidade da Carolina do Norte-EUA, em que se reitera a importância de práticas de literacia familiar.

⁶ Materiais disponibilizados na página <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim#livros-conta-pra-mim>.

O Guia está dividido em nove tópicos, apresentados no Sumário como: 1) Literacia Familiar; 2) Interação Verbal; 3) Leitura Dialogada; 4) Narração de Histórias; 5) Contato com a escrita; 6) Atividades Diversas; 7) Motivação; 8) Evidências Científicas; 9) Referências.

Tendo em vista as limitações impostas pela natureza deste texto, analisaremos mais detidamente o tópico “Literacia familiar”, o primeiro do guia, no qual está presente a definição de “literacia familiar”, seguida de subitens explicando as práticas de literacia familiar, os motivos de ser importante praticar a literacia familiar e quais os facilitadores da Alfabetização.

O tópico se inicia com a definição de “Literacia familiar”, que segundo o Guia seria “o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis”; seria também “se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras”; ou, ainda, “interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever” (BRASIL, 2019b, p. 5).

O tópico destaca que não é preciso um nível maior de escolarização e nem condições materiais específicas para desenvolver a literacia familiar, uma vez que para tanto bastam apenas duas coisas: “você e seu filho!”, interpelando diretamente o leitor, chamando-o à responsabilidade no sentido de se envolver efetivamente na educação dos próprios filhos.

A seguir, são descritas brevemente as quatro práticas de Literacia familiar, a saber: a interação verbal; a leitura dialogada; a narração de histórias; os contatos com a escrita; atividades diversas (jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, viajar...) e motivação (BRASIL, 2019b, p. 14).

No subtópico “Por que praticar a literacia familiar?”, são apresentados ao leitor dados e gráficos referentes a estudos realizados nos Estados Unidos, os quais evidenciam que há um “abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos” (BRASIL, 2019b, p. 15) considerando-se famílias pobres e famílias de classe média alta, gráficos estes que procuram estabelecer relações entre o número de palavras ouvidas por crianças de ambas as classes desde cedo, mostrando a diferença grande que há entre os dois grupos e os impactos severos desse descompasso no desenvolvimento das crianças pobres.

Após tantas demonstrações, vem a constatação de que “quando empregadas por famílias pobres, as práticas de **Literacia Familiar** têm o poder de mudar a realidade apresentada nesses gráficos” e que “a Literacia Familiar é boa para todos! Pode e deve ser praticada por todas as famílias” (BRASIL, 2019b, p. 16).

Como preparação para o desenvolvimento do próximo subtópico, o Guia afirma que “no Brasil, a criança começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental. Porém, antes disso, podem ser desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização” e que “As práticas de Literacia Familiar contribuem para o desenvolvimento desses Facilitadores da Alfabetização. Elas são a mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular!” (BRASIL, 2019b, p. 17).

O último subtópico constitui-se, como os demais, em uma interrogação: “Quais são os facilitadores da alfabetização?”. Este item, talvez, seja a chave para entender o que o Guia considera como o objetivo maior da chamada **Literacia familiar**: seriam ações desenvolvidas pelos pais, em âmbito familiar, visando uma espécie de alfabetização antecipada da criança, de modo a garantir que ela chegue ao 1º ano do ensino fundamental praticamente sabendo ler e escrever.

O uso (em todo o documento) da interpelação direta ao leitor, através do uso do pronome “você”, indica que a interlocução pretendida é com os pais das crianças brasileiras; todos os pais, especialmente aqueles de classes sociais menos privilegiadas – que segundo o documento se beneficiariam diretamente das ações de literacia familiar. A grande questão que inevitavelmente se

coloca, porém, é: como os pais que, eles próprios, passaram por um processo de escolarização precário, conseguirão lidar com questões tão complexas do campo da Alfabetização, apenas com o as informações breves, diretas e descontextualizadas que o Guia traz? Ao que parece, o Guia não considera relevantes tais considerações, pois na página 13 há a afirmação de que “Literacia Familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores dos filhos” (BRASIL, 2019b).

Para pretensamente resolver este desconhecimento dos pais, em sua maioria leigos em educação, a respeito do processo de ensinar a ler e a escrever, é oferecida uma breve descrição das habilidades, atitudes e conhecimentos que são facilitadores da alfabetização. Aqui, o Guia parece se dar conta das dificuldades a serem enfrentadas pelos pais, fazendo, então, uma ressalva ao leitor: “ainda que sejam muitas as informações, com o passar do tempo, você se familiarizará com os Facilitadores da Alfabetização. Conhecer os Facilitadores da Alfabetização lhe dará mais domínio sobre as práticas de Literacia Familiar. Você se sentirá mais seguro para fazer adaptações e até mesmo para inventar atividades e brincadeiras” (BRASIL, 2019b, p. 19).

Os facilitadores que o guia apresenta são os seguintes: desenvolvimento da linguagem oral; vocabulário; compreensão oral, percepção da ordem temporal dos eventos; compreensão das motivações das personagens; identificação dos elementos narrativos; compreensão da mensagem da história; capacidade de identificar os usos práticos da língua; familiaridade com as estruturas semânticas da língua; familiaridade com as estruturas gramaticais da língua; aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; consciência fonológica e consciência fonêmica; conhecimento alfabético; conhecimentos sobre a escrita; coordenação motora fina; funções executivas (BRASIL, 2019b).

Além desses aspectos facilitadores, o Guia apresenta algumas estratégias a serem desenvolvidas pelos pais ou responsáveis denominadas de: “interação verbal”, “leitura dialogada” e “narração de histórias”. Tais estratégias visam uma orientação procedimental, em que o adulto agiria como um condutor de ações que estimulariam aspecto da linguagem oral e da leitura pela criança.

A “interação verbal” é definida como um “conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças” (BRASIL, 2019b, p. 23). Este aumento da “qualidade do diálogo” é descrito no documento como ações em que se introduz palavras novas ampliando o vocabulário da criança, em que se oferece explicações sobre o que se diz ou sobre o que provoca curiosidade, transmitir informações importantes afim de “modelar a fala”, de ensiná-la a se expressar com mais desenvoltura e clareza. As propostas ações na “interação verbal”, segundo o documento, visam uma orientação aos pais de como “identificar, criar e aproveitar oportunidades no dia a dia para iniciar conversas que estimulem o desenvolvimento linguístico de seus filhos” (BRASIL, 2019b, p. 23).

Diante disso, pode-se destacar dois elementos problematizadores: primeiro de que tais prerrogativas são explicitadas de modo bastante generalizado, com expressões e afirmativas que são consensos em todas as áreas do conhecimento e nas ciências da linguagem. Segundo que parte de uma ideia de que as crianças, especificamente brasileiras, parecem não se expressarem com clareza e desenvoltura, por isso a necessidade de orientar pais de como estimular o desenvolvimento da linguagem.

Outra estratégia trata-se da “leitura dialogada” apontada no documento como uma das principais práticas de “Literacia Familiar”, a qual consiste numa conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois a realização da leitura em voz alta. A ação central desta estratégia consiste em estabelecer um diálogo com a criança ao se realizar a leitura em voz alta. Frente a esse propósito, o documento traz uma série de aconselhamentos de atitudes ou ações aos pais/responsáveis com a garantia de que “É muito fácil! Basta seguir estas dicas simples, baratas e eficientes!!” (BRASIL, 2019b, p. 38).

Tais dicas estão direcionadas a aspectos de ambientalização: “encontre um local tranquilo e silencioso”, “Acomode-se de maneira que a criança consiga ver o texto e as ilustrações do livro”; de condutas: “não trate a leitura como um castigo”, “sair de casa, leve algo para ler com seus filhos”, “Dê livros de presente”, “prepare em casa um cantinho especial de leitura” (BRASIL, 2019b). Outras orientações dizem respeito ao modo de ler, trata-se de prescrições de ações procedimentais, numa vertente didático-pedagógica: “Antes de começar a leitura, mostre a capa do livro, o título e o nome do autor. Pergunte à criança se ela consegue antecipar o enredo da história”, “Desperte a curiosidade de seu filho pela história, fazendo comentários e perguntas que aumentem o interesse dele”, “Antes da leitura, fale um pouco sobre o tema explorado pelo livro”, “Leia com calma e devagar”; “Procure dar emoção à leitura. Gesticule e capriche nas expressões faciais”, “Ao ler, acompanhe as palavras do texto com o dedo”, “Faça perguntas que levem as crianças a se familiarizar com livros e textos impressos”, “Destaque o som inicial das palavras”, “Faça perguntas sobre os sentimentos das personagens”, “Faça com que a criança se coloque no lugar das personagens da história”, entre outras, (BRASIL, 2019b).

Neste contexto, a problemática se instaura ao observar que as orientações procedimentais demandariam certo estudo das instruções, em relação à realização das atividades de leitura postas no Guia, e exigiria um nível de compreensão leitora por parte dos pais ou responsáveis. Embora os organizadores tenham se esforçado em apresentar uma linguagem menos elaborada estabelecendo diálogos com o leitor, o que está em questão é: até que ponto os pais ou responsáveis que, em maioria, possuem uma formação escolar precária, teriam condições de realizar um estudo do Guia e obter uma compreensão de todas as informações para desenvolverem práticas de leitura dialogada com seus filhos? Ou mesmo, diante de situações de vulnerabilidade, de acesso à internet, da falta de dispositivos móveis ou computadores na residência, seria possível acompanhar os vídeos instrucionais disponíveis no site do programa?

A estratégia “narração e histórias” está definida como “a boa e velha arte de contar histórias em voz alta”, acompanhada de quatro justificativas da importância de se praticar a atividade de narrar histórias com os filhos, pois “proporciona um momento especial que você vivencia com seus filhos”, “transmitem valores importantes para a vida”, “dá asas à imaginação”, “favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral”. (BRASIL, 2019b).

De forma semelhante à “leitura dialogada”, as orientações descritas no Guia dizem respeito ao modo de narrar, a partir de ações procedimentais, com a diferença de que aparecem acompanhadas de uma afirmação da importância dessa prática e da ênfase à ludicidade – embora essa palavra não apareça descrita no Guia. A prática da narração de história é estimulada com a perspectiva de que “pode ser praticada em qualquer lugar, sem qualquer recurso material. É necessário somente que você e seu filho estejam juntos”. Assim as orientações incentivam a: “contar histórias para as crianças ao acordar, antes de dormir, durante as refeições, no banho, no carro, no ônibus, ao passear pelo bairro”; “criar um ambiente envolvente para uma narração especial de histórias”; criar um momento que seja “prazeroso e divertido tanto para o adulto quanto para a criança”; “avaliar se o conteúdo de uma história é apropriado à idade de seu filho”; deixar que “a criança contar suas próprias histórias”. Para isso, é necessário compreender que: “Antes de contar uma história, é importante estar familiarizado com o enredo, as personagens e os cenários”; “Use vozes diferentes e faça gestos dramáticos”; “podem usar fantasias, máscaras e outros adereços durante a narração de histórias”; “converse com seu filho sobre as histórias narradas”; “Pergunte sobre o cenário, as personagens e as tramas do enredo, estimulando-o a refletir sobre a narrativa”; bem como “gravar áudios ou vídeos em que você e seu filho contam histórias, as quais poderão ser apreciadas depois por toda a família”, entre outras ações.

Estes destaques das orientações com base em ações procedimentais também apontam para uma leitura cuidadosa do documento e para uma compreensão das instruções propostas. Além

do que tais orientações apontam para uma técnica de narrar histórias, por isso problematiza-se: se muitos profissionais da educação, com formação especializada, ainda enfrentam desafios de narrar histórias com domínio das ações apontadas pelo documento e buscam o aprimoramento de uma prática de narração envolvente no contexto escolar, como exigir dos pais, muitos em condições sociais e econômicas precárias, que possuem uma formação insuficiente a ponto de ler o Guia ou acessar os vídeos instrucionais, realizem a arte narrativa? Houve consideração deste público específico a quem se destina o “Guia de literacia familiar”?

Considerações finais

Neste texto buscou-se problematizar as orientações de leitura do “Guia de Literacia Familiar” disponibilizado às famílias, pelo site Política Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, de modo a refletir sobre o que programa compreende por literacia e qual concepção de sujeito leitor e de estratégias de leitura podem ser evidenciadas.

Diante deste propósito destacou-se que o conceito de literacia defendido no documento, bem como as orientações de estratégias de leitura, priorizando a “interação verbal”, a “leitura dialogada” e a “narração de histórias”. A reflexão aponta para conceitos “esvaziados” do sentido que está consagrado na bibliografia consolidada (literacia, letramento, interação verbal, etc.). Ainda que se trate de um documento escrito para leitores que não são da área, observa-se que há superficialidade na apresentação de conceitos, definições e questões muito mais complexas, como a alfabetização. Há uma negação de estudos de pesquisadores nacionais que são referência na área de leitura literária, especificamente, da mediação e leitura para a primeira infância, na área da alfabetização, na área da arte narrativa. As questões de fundamentação teórica ancoram-se em duas especialistas estrangeiras, uma americana e uma suíça. Que conhecimento elas teriam a respeito de nossa realidade? Onde estão os teóricos nacionais, de universidades públicas e privadas? Por que não foram ouvidos? A única pesquisadora brasileira (da PUC Rio Grande do Sul) é Fonoaudióloga e estudiosa de questões da neurolinguística – onde estão as pessoas da área da literatura e da alfabetização?

Além do documento apresentar grande confusão entre leitura literária e alfabetização na primeira infância, a concepção de Literatura aparece apenas como pretexto para se alfabetizar crianças em ambientes não escolares, de ensinar valores morais, etc. O Guia traz como centralidade orientações direcionadas aos pais e responsáveis, os quais seriam os primeiros professores dos filhos (estaria educação escolar colocada em 2º plano?). Ler para os filhos desenvolveria habilidades cognitivas que, a longo prazo, diminuiriam as desigualdades sociais? Os pais seriam os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar de seus filhos? Se as orientações para a realização das atividades de leitura disponíveis no Guia são de ordem procedimental, o que demandaria estudo e exigiria um nível de compreensão leitora por parte dos pais ou responsáveis, até que ponto os pais ou responsáveis, que possuem, em sua maioria, uma formação escolar precária, teriam condições de realizar um estudo do Guia e de uma compreensão das informações para desenvolverem práticas de “interação verbal”, de “leitura dialogada” e de “narração de histórias” com seus filhos?

Descrito a partir de uma visão idealizada do que seria a “família”, ignorando a diversidade e questões ligadas à precariedade de moradias e condições socioeconômica, o “Guia de Literacia Familiar” traz a ideia de que todos os pais soubessem e pudessem sentar-se com os filhos, todos os dias, para ler e contar histórias. Aliás, ler onde? Sob quais condições? Em que suportes?

Neste sentido, o documento “Guia de Literacia Familiar” envolve questões complexas, sem os devidos respaldos teórico-metodológicos, demonstrando uma implementação de uma política pública emergencial, com enfoque mais na visibilidade de um plano de ação governamental, sem

sustentação em bases teóricas concisas na área da leitura, da alfabetização e letramento, sem descrição ou delineamento da operacionalização de ações, sem menção dos modos de disponibilização de materiais impressos ou de como se efetivará o incentivo formativo às famílias, além de vídeos e do guia disponíveis de forma digital, desconsiderando as reais condições sociais e econômicas do público a que se destina, tais ações se mostram ofuscadas, negligenciadas e silenciadas, instaurando, com isso, outras tantas vertentes problemáticas.

Referências

BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autentica; Ceale, 2014. p. 85-110.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: guia de literacia familiar*. Brasília: MEC; SEALF, 2019b.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. *Portaria 421 de 23 de abril de 2020*. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BUNZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão. Política nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019.

PINTO, Maria da Graça Castro. Da literacia ou da narrativa sempre *imperfecta* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 95-123, 2002.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa conta pra mim. *Revista Caderno de Letras*, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/o_retrocesso_empurra_a_porta_-_literatura_infantil_e_o_programa_conta_pra_mim_-_ramalhete_2020.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VALENTE, Rubens. Conta outra. *Folha de São Paulo*. Quatro Cinco Um: a revista dos livros., 19 de setembro de 2020, [n. p.]. Disponível em: <https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 2 jun. 2021.

Sobre as autoras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).
E-mail: ilsa.goulart@ufla.br.

Maria das Dores Soares Maziero. Doutora em Educação FE-UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia da UNIFACP – Centro Universitário de Paulínia – e pesquisadora do grupo ALLE/AULA – FE/Unicamp.
E-mail: s.maziero@uol.com.br.

Giovanna Rodrigues Cabral. Doutora em Educação PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFLA. Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).
E-mail: giovanna.cabral@ufla.br.

SOBRE FORMAR LEITORES E ESCRITORES EQUILIBRISTAS: DAS POSSIBILIDADES DO ESPAÇO-ESCOLA

ABOUT TO EDUCATE EQUILIBRIST READERS AND WRITERS: OF THE POSSIBILITIES OF SCHOOL SPACE

SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES EQUILIBRADORES: SOBRE LAS POSIBILIDADES DEL ESPACIO ESCOLAR

Lara Jatkoske Lazo¹
Eliane Aparecida Bacocina²

Resumo: Este artigo traz observações da experiência de docência e pesquisa com leitura e escrita. Objetiva apresentar relatos de práticas de leitura, pela pesquisa narrativa/autobiográfica. Conclui-se: a leitura é um ato integralizador da percepção estética.

Palavras-chave: Literatura clássica e popular; saraus; formação e escola.

Abstract: This article present observations of teaching and research experience with reading and writing. The objective is to present reports of reading practices, through narrative/autobiographical research. It concludes: reading is an act that integrates the aesthetic perception.

Keywords: Classic and popular literature; soirees; formation and school.

Resumen: Este artículo trae observaciones de la experiencia docente e investigadora con la lectura y la escritura. Tiene como objetivo presentar informes de prácticas lectoras, a través de investigaciones narrativas / autobiográficas. Concluye: la lectura es un acto que integran la percepción estética.

Palabras clave: Literatura clásica y popular; veladas; formación y escuela.

Introdução

*Vou seguindo como Drummond,
Sem medo de tropeçar na pedra,
Vencendo do mundo a Quimera.
Com Augusto alinhavando ao compasso
Tudo o que faço,
Com a necessidade de ser fera, a ideia.
Tenho Vitor Hugo como plateia.
Miserável é sim, o insulto,
Que o cérebro inculto,
Nos leva nesta Dantesca Odisseia,
Que nada tem de Divina e muito de Comédia.
Quem sabe onde a rima se esconde,
Vai beber direto na fonte
E não se perde na métrica.
Essa sim seria a maior tragédia.
Minha musa não mora em Pasárgada,*

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Câmpus de Rio Claro.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Câmpus Salto.

*Muito menos descansa em mornas águas.
E se nossas palmeiras
Não se assemelham com as de lá,
Convoco Castro Alves e Gonçalves
A cantarem a beleza deste lugar.
Que fique aos puristas o trabalho
De buscar no vernáculo
Destes paupérrimos vocábulos,
Que de horror se mostram em espetáculo,
O sentido, que, em si, não é nulo.
De Lusíadas a Bilac num só pulo.
Como disse Caieiro em Pessoa
Mais vale o que não se pensa,
Pois quem diz que pensa o faz à toa
Eu busco conquistar a recompensa
Transpondo da ignorância o muro
E a cada sentença, com inovação,
Inspiração nos clássicos sempre procuro.*
Fernandes Oliveira, 2011, p. 46

No balanço da leitura e da escrita, como puder, equilibre-se!

Este artigo apresenta, pela pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) e autobiográfica (ARFUCH, 2002), reflexões da experiência prática de sala de aula e de pesquisa acadêmica a partir de ações docentes que visam à formação de leitores e escritores em uma escola integral agrícola de ensino fundamental e a partir das experiências de um poeta, que assim se constituiu, a partir de aulas de português.

Apresentam-se, como disparadores deste artigo: reflexões a partir do poeta Fernandes Oliveira do litoral sul paulista, que iniciou o hábito de escrita de poemas a partir de suas experiências em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e que traçou um percurso literário que se iniciou na escola e se projetou a toda sua vida; alguns elementos importantes na formação do leitor, na escola, em práticas de leitura, principalmente, coletivas, que envolveram a experiência em grupo como elemento a proporcionar um espaço de vivência pela leitura, de modo particular a cada sujeito.

Nas experiências relatadas, foram realizadas leituras de textos clássicos e modernos, por meio de metodologias dialógicas, dentre as quais se destacam os saraus e a leitura coletiva de clássicos literários, pois a linguagem ultrapassa os sentidos de ilhas sociais e culturais, ao conectar o que há de humano entre os sujeitos, sem a exclusão de suas particularidades culturais, pessoais e estéticas, pelas quais possibilita a eclosão dos estilos. Do poeta, a sua própria vida é um relato vivo, materializado em poesia, da influência e possibilidades oferecidas pela escola. Sua trajetória revela a força das práticas de leitura no ambiente escolar, enquanto formação do sujeito.

Um motivo da escolha dos saraus, para o trabalho com leitura na escola, é a possibilidade de expressão multilíngue, característica brasileira (GUIMARÃES, 2005, p. 22), ao permitir que os alunos, além de escolher as leituras que desejam (populares, regionais ou clássicas), também possam compor seus textos na linguagem que os agrada, ou que lhes é espontânea, como a linguagem coloquial, o que afasta a prática de leitura do "conceito de ideologia monolíngue" (PUH, 2020, p. 416), cuja proposta universalista acaba por invisibilizar as diferenças a favor do ensino de uma língua portuguesa única, que é colocada como superior: a língua do colonizador.

O sarau, se democrático, pode possibilitar, portanto, um trabalho livre à criatividade e à exposição *multicultural*, sem praticar a invisibilidade das diferenças culturais, comum ao discurso universalista existente no Brasil (PUH, 2020, p. 416), que promove o apagamento das diferenças étnico-sociais já pelo uso do prefixo *multi-*, que unifica as diferenças e reforça "as políticas monolíticas" (PUH, 2020, p. 416). Os saraus democráticos caracterizam-se pela escolha livre dos textos, mesmo em um limite de possibilidades oferecido, por exemplo, por uma pequena biblioteca; também possibilita aos alunos que criem seus textos ou outros tipos de apresentação cultural, sem a promoção de um eixo linguístico e cultural específico. Em todos os tipos de leitura, como na leitura de clássicos literários, a criatividade pessoal é possível pela "atividade original" (PROUST, 2003, p. 39), que pode ser desenvolvida a partir de uma metodologia dialogada e de incentivo e liberdade à reflexão e crítica, com a articulação e diálogo da ficção com a realidade, pela palavra viva (BAKHTIN, 2011), e com outros textos lidos e discursos ouvidos. Da sala de aula ao poeta Fernandes, que declama e publica livros, há uma estética de criação e constituição da formação e individualidade (BAKHTIN, 2011) do leitor que não se limita ao gênero fixo (BAKHTIN, 2016) dos textos, mas à vivência com eles em cada realidade.

Nos contextos aqui apresentados, a prática de leitura partiu do exemplo, da prática social coletiva com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. A metodologia de sala de aula se delineou pela livre expressividade e pelo diálogo a partir das leituras, ao criar um espaço afetivo (NOVASKI, 1988) e expressivo de conhecimento, que possibilita à leitura se impregnar de um ambiente positivo, com força de tocar a memória:

[...] o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos. Não escapei ao seu sortilégio: querendo falar delas, falei de outras coisas diferentes de livros, porque não é deles que elas me falaram. Mas talvez as lembranças que elas me trouxeram tenham elas mesmas sido despertadas nos leitores, conduzindo-os pouco a pouco – retardando-se nesses caminhos doridos e enviesados – a recriar em seu espírito o ato psicológico original chamado Leitura [...] (PROUST, 2003, p. 24-25).

O "ato psicológico original", cujo termo *psicológico*, por se tratar aqui de um viés bakhtiniano, pode ser substituído pela expressão *ato dialógico original*, em que o perceber e o sentir compõem um todo estético do ambiente, "misturado" à estética da leitura. O equilíbrio entre os elementos que constituem a leitura, como os ambientes físico, emocional, ficcional e sonoro, marca, ao mesmo tempo, o não-equilíbrio inicial que se processa entre eles, cujo efeito é, primeiro, balançar o leitor, tocá-lo, e, então, encontrar um equilíbrio, uma sintonia, ou não, da leitura com o real.

A literatura clássica é uma escolha na prática de leitura, pela sua complexidade linguística; pelo trabalho simbólico; sua genealogia dos gêneros, seu potencial de aproximar os adolescentes do adulto (o professor), para superar as dificuldades do texto; pelo seu trabalho estético; e pelo seu caráter sempre atual: "É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível" (CALVINO, 2007, p. 15). A sua leitura pode ser realocada no novo contexto presente, como palavra viva (BAKHTIN, 2011).

Uma aluna definiu o termo clássico como: "Clássico é poder apreciar o sentido das escrituras, o motivo e a compaixão de saber o que é viver e aprender" (LAZO, 2018, p. 75). Sua percepção de clássico está atrelada ao se colocar na vida e no lugar do outro. O termo "compaixão" pode ter sido um equívoco no emprego de vocabulário, mas, também, pode ter sido a materialidade do sentir a partir do outro, do afeto que o outro, representação dos sujeitos do mundo, devolve-lhe: ela refrata a sua posição dialógica e realoca a ideia de clássico, como algo "antigo", mencionada por alunos da turma, no enunciado presente da experiência de vida.

Sobre o poeta Fernandes e suas incursões pela literatura

O primeiro contato com Fernandes foi em 2011, numa roda literária no município de Praia Grande/SP, da qual a segunda autora deste artigo participou, com os estudantes da turma de Pedagogia com a qual trabalhava.

Poeta dinâmico. Principal divulgador do grupo do qual faz parte e de eventos nas redes sociais.

Nascido na Praia Grande há 35 anos, Fernandes conta, em entrevista, que fez parte do material de pesquisa do Doutorado da segunda autora (BACOCINA, 2017), que começou a escrever poesia por influência da escola, entre a 7ª e 8ª série, quando foi premiado por alguns poemas que escreveu:

Fernandes: Foi na 7ª série... 7ª pra 8ª... 8ª série, eu tinha 14 anos e aí tinha, foi em 93. 'Vamos passear no parque, ho, deixa o menino brincar'.
Aí eu ouvia isso no rádio e eu ainda não sabia o que era.
E aí eu fiz uma paródia:
'Vamos todo mundo pra escola ho. Fim de semana jogar bola'.
Eu ainda não sabia o que era aquilo que estava tocando no rádio. Aí eu fiz uma paródia na escola e acabou que era pra fazer uma poesia e eu não consegui fazer até o final e acabou assim:
'não dá pra chegar no final porque está tocando o sinal'
e ganhei prêmio com isso na escola. E aí eu falei: 'cara, esse negócio de fazer poesia é legal!' Aí depois veio 'droga é uma droga' que ficou uma droga, mas ficou legal também... na época, 14 anos. Aí eu falei: Cara! Dá pra você expor as suas ideias em forma de poesia. Foi aí quando eu comecei a descobrir. Uma era uma paródia e a outra era que droga é uma droga. Foram duas poesias que deram um supetão assim pra mim (BACOCINA, 2017, p. 30)³.

Observa-se como o poeta Fernandes retoma e realoca as leituras de clássicos em suas palavras:

Seguia Fernandes no caminho
E Drummond lia
No caminho lia Fernandes
Drummond e seguia
Drummond Fernandes lia
E no caminho seguia

Nunca esquecerei este dia
Em que no caminho que nada havia
Fernandes seguia
E nada via
E Drummond lia
De repente uma pedra (OLIVEIRA, 2011, p. 43).

Fernandes também conta que, durante os estudos no Ensino Médio, recebeu diversas influências de autores que lia durante as aulas e, a partir deles, foi aprofundando seus conhecimentos literários e seu interesse em escrever poemas.

E influências vieram depois, que com o Ensino Médio a gente começa a estudar os autores da própria literatura portuguesa e a brasileira e a gente vai

³ Trecho da transcrição das Conversas Poéticas – 1º encontro. 08/06/2013.

pra Camões, passa um pouco em Gregório de Matos, vou passear um pouco em Gil Vicente, dou uma passeadinha de leve no cara dos 100 sonetos, o Bocage. E Bocage já não soa nos poemas que eu mais gosto, porque ele nega tudo aquilo que afirma o que ele é, é um soneto. E foi quando eu me preendi aos sonetos era... fiz quase 100 sonetos em um ano, era quase um soneto a cada 3 dias, foi quando eu fui participar da Casa do Poeta pela primeira vez e mostrei um soneto que eu havia feito. Eu tava preso porque que tava lendo muito os antigos, clássicos. Essa linha antiga. Depois veio o Modernismo, algumas inspirações. Quando eu conheci... tive o meu encontro com Drummond e com Fernando Pessoa, foram duas paixões, e aí eu esmiucei nos próximos dois anos lendo tudo sobre eles. E com o advento da internet foi quando eu pude buscar e caí de cabeça neles. Drummond e Fernando Pessoa, foram os dois ícones. Aí tem um pouco de Augusto dos Anjos, mas esses dois assim são mais presentes (BACOCINA, 2017, p. 30)⁴.

Este relato nos mostra como o ensino de Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Médio e o contato com os clássicos estimularam a formação desse poeta, que chegou a escrever quase 100 sonetos em um ano, a partir do contato com o Modernismo e algumas inspirações. Quando Fernandes fala sobre seu encontro com Drummond e com Fernando Pessoa, fica evidente que não se trata de leituras obrigatórias que foram realizadas, pois nos remete a um encontro com amigos e mestres que exerceram forte influência sobre o estilo e a forma de escrita que ele desenvolveu.

É importante dizer que Fernandes, atualmente, possui livros de poemas publicados, além de ser um organizador de eventos poéticos relacionados à literatura periférica, no local onde habita, e contribui, com seu trabalho educativo e de divulgação, para que mais pessoas tenham acesso à cultura e à literatura. O menino que lia Drummond e se sentia motivado para seguir a pedra, hoje se tornou um incentivador, para que mais pessoas possam ter acesso à literatura e aos atos, estéticos e políticos, de ler e escrever as palavras e o mundo.

Literatura clássica, saraus e vida escolar

Serão relatadas, pela primeira autora (LAZO, 2018) deste artigo, algumas observações de experiências com a leitura coletiva de clássicos literários no Ensino Fundamental II em uma escola municipal agrícola, onde começou a trabalhar em 2010. Os relatos vão até os meses iniciais de 2020, antes do fechamento das escolas, devido à pandemia da Covid-19, pois, após isso, apenas foi possível enviar aos alunos textos impressos para leitura ou mensagens de voz, via *WhatsApp*, sem acompanhamento remoto e, portanto, sem diálogo antes, durante e após as leituras. As práticas de leitura relatadas se deram com turmas do 7º aos 9º anos, com adolescentes entre 12 e 16 anos. Após 2018, havia alunos com 17 anos. As leituras coletivas foram realizadas, algumas, em momentos de saraus (o que envolveu, algumas vezes, integrantes do PIBID⁵), e, a maioria, em momento de leitura oral coletiva, em que um lia, os outros ouviam, e todos dialogavam. Nos saraus não eram lidos apenas clássicos e, preferencialmente, liam-se poemas e não contos e romances.

⁴ Trecho da transcrição das Conversas Poéticas – 1º encontro. 08/06/2013.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. "A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto no 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2334-decretos>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Experimentou-se a leitura de um romance clássico da literatura, “Os Miseráveis”⁶ de Victor Hugo, sem adaptação e na versão integral, o que constituiu um espaço de leitura em que o adolescente se aproximou do adulto, no caso, a professora, para dar conta de uma linguagem não comum a ele. Essa aproximação, com liberdade de diálogo e expressão, que se dava por incentivo da professora, para que o diálogo se estabelecesse e se mantivesse, foi realizada de forma acolhedora da palavra do outro, com a busca de um ambiente agradável, familiar e com potencial de marcar a memória de forma positiva enquanto parte da leitura do texto.

Buscou-se superar as dificuldades da linguagem de forma dialogada e com pesquisas, em que todos participavam, o que tornava a construção da leitura um momento divertido, ativo, de constituição do conhecimento: “Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade” (MACHADO, 2002, p. 21). O estilo que se percebia, principalmente, nos alunos mais participativos, começava pela sua atenção nos temas do texto. A obra de Victor Hugo é extensa e politemática; de uma página era possível extrair diversos temas, o que fez com que cada aluno que se manifestasse fosse tocado por um ou outro tema. Desses alunos, durante a leitura e o diálogo dela, por exemplo, uma adolescente focou o tema da opção da vida eclesial por um jovem bonito e viril, a partir da história de um dos personagens, o Bispo Myriel: “Que desperdício, professora! Um rapaz bonito e rico...” (LAZO, 2018, p. 86). Tratou-se de uma manifestação oral que se referia à opção do personagem pela vida religiosa. O fato de a aluna ter mantido o foco no mesmo tema, durante as páginas seguintes, marcou um traço de seu modo de ler e de ser tocada. Outra aluna, por exemplo, mantinha-se focada nos conflitos, sendo o tema tristeza comum em seus discursos escritos: “Os Miseráveis me passou uma sensação boa e também revelou uma parte das tristezas da vida” (LAZO, 2018, p. 121).

Foi realizada a leitura até a página oitenta e três, ao término do ano de 2017. A leitura não tinha pressa; não era uma proposta avaliativa e obrigatória; era um momento de descontração e diálogo. Como professora, a educadora também precisou lidar com frustrações, já que, às vezes, a prática não rendia como esperado; outras, sim. Foi necessário se colocar no lugar do aluno e compreender a dinâmica das práticas. Após o almoço, por exemplo, os adolescentes se dispersavam mais; alguns dormiam no gramado, quando as práticas eram realizadas no jardim ou no campo. Observou-se que a leitura rendia mais de manhã e em espaços fechados, como relatou, por escrito, uma aluna, ao referir-se a leituras nas áreas externas e gramadas da escola: “Estou gostando mais ou menos, porque não acho legal onde as aulas de leitura estão se realizando, acho que o ambiente não é bom, é mais por causa do calor, que tira muito a atenção dos alunos” (LAZO, 2018, p. 164). Na sala de aula, mesmo sendo um ambiente fechado, a temperatura quente era controlada por ventiladores.

Havia aulas em que o diálogo era constante; outras, em que não. O “espaço” da voz se revelou mais importante do que o espaço físico, porque, sem um bom tom de voz, expressividade ao ler, olho no olho, gesticulações e disparo de diálogos, a leitura não acontecia de forma efetiva, independentemente do ambiente físico em que era realizada. Por isso, deu-se predileção à professora na leitura do texto para a turma. Quando algum aluno lia, a turma se dispersava e os diálogos não eram estabelecidos. Nos saraus, os alunos se dispersavam por conta do “espaço” da voz, ainda pouco expressivo, durante as leituras realizadas por outros alunos, e por conta de terem se tornado uma atividade costumeira, o que dava a impressão de algo banal. Ao perceber isso, busquei programar os saraus não semanalmente e no mesmo dia da semana, mas espaçada e aleatoriamente.

⁶ A minha leitura particular de “Os Miseráveis” foi da tradução mais antiga da obra integral da Edição das Américas de 1956-1957; a leitura que realizei com os meus alunos foi da tradução que eu tinha disponível na época, que é a da edição da Martin Claret: HUGO, V. O Miseráveis. Tradução e notas de Regina Célia De Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2015.

Os saraus davam força ao hábito de leitura e à participação artística e social de ler, mas não eram aproveitados, pelos participantes, tal como objetivei, como momento de mais reflexões e diálogos. Os adolescentes focavam na participação em nível de ‘estar ali’, chamar a atenção, mas não prestavam a atenção no colega que lia e nem no sentido dos textos; ninguém perguntava ou discutia algo lido; quando os questionava, não sabiam dizer nada do que haviam ouvido, porque não prestaram a atenção. (LAZO, p. 164, 2018).

Desatrelar a ideia de rotina da prática dos saraus foi a forma positiva que foi encontrada para tornar efetivar a leitura, o que se deu não nos níveis de reflexão e diálogo, como se tencionava, mas de experimentação e conhecimento da linguagem, o que envolveu a expressão artística, a socialização, a aceitação e valorização das diferenças linguísticas e culturais; envolveu práticas de escrita de poesias, com trabalhos rítmicos e de rima; a valorização da cultura popular; e o desenvolvimento de um contato mais intenso e frequente com a leitura e a escrita.

Ler tanto obras clássicas como populares e da própria autoria dos alunos possibilitou um trabalho mais equilibrado entre estilo, expressividade, espontaneidade, reflexão e lógica. Os clássicos, além dos elementos estéticos que possibilitam à sensibilidade viagens sensíveis e intensas, exigem um trabalho intenso mental, lento, lógico e articulador dos elementos linguísticos, temporais, sociais, culturais, históricos e narrativos; nos textos populares, o enredo se destaca sobre outros elementos da arte e os elementos simbólicos e históricos, o que possibilita uma leitura fluente, sem que o adolescente necessite de um adulto para concluí-la com sucesso. Com estilos variados de texto, portanto, obteve-se um equilíbrio entre a autonomia e a necessidade de ouvir as pessoas mais experientes na vida (o adulto); entre a fluência e a dificuldade; entre modos diferentes de ler e se comportar na leitura; entre a forma de lidar com a temporalidade; entre a visibilidade mental (força das imagens na mente) e a sensação da arte.

Considerações finais

A leitura é leitura, individual ou coletivamente, não, apenas, enquanto palavras e imagens, mas enquanto uma estética (BAKHTIN, 2011) que extrapola os limites do texto escrito, oralizado ou imagético, mas que o integra e lhe dá vida. Envolve elementos sutis, como a memória, o ambiente físico, a postura, o modo de ler, o ritmo, o tom de voz, as entonações, os gestos, o silêncio; quem lê; o público ao redor; o porquê de determinado ato de leitura; os sentimentos e emoções individuais e do grupo; a cultura, as experiências pessoais, enfim, elementos esses e outros que constituem a leitura como um ato integralizador da percepção dos cinco sentidos às imagens narrativas e ao todo da leitura e vice-versa, em níveis de consciência e inconsciência, enquanto um todo absorvido pelos sentidos, em um momento de “atividade original” (PROUST, 2003, p. 39).

Nas experiências aqui apresentadas, as práticas educativas a partir da poesia são um contexto de “corpo” inteiro, sem limites definidos, o que torna a experiência uma constituição de vida e de possibilidades que ultrapassa, em muito, a prática de leitura e escrita como conteúdo de Língua Portuguesa, com foco na sintaxe, na interpretação de texto e nos gêneros discursivos. Pode-se afirmar que, mais que conhecimentos linguísticos e discursivos, estão presentes experiências afetivas com o texto, o que torna tais propostas ricas, marcantes e significativas na formação de leitores e escritores. Por isso, experiências equilibradas e com possibilidades singulares e infinitas.

Referências

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A., 2002.

BACOCINA, Eliane Aparecida. *Ler, escrever e compartilhar poesia: práticas (DES) territorializadas, políticas, coletivas*. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista-UNESP, Rio Claro, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. Línguas do Brasil. *Ciência e Cultura (Temas e Tendência)*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 22-25, abr./jun., 2005.

LAZO, Lara Jatkoske. *Literatura clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente*. 2018. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NOVASKI, Augusto. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAIS, R. (Org.). *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1988. p. 25-30.

OLIVEIRA, Fernandes. *Minhas pegadas na areia*. Praia Grande: Literata, 2011.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4. ed. Trad. C. Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

PUH, Milan. Tudo junto e misturado?: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toldo de Astier*, año 11, n. 20-21, p. 415-432, jul. 2020. ISSN 1853-3124. Disponível em: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

Sobre as autoras

Lara Jatkoske Lazo. Doutoranda em Educação, na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação, pela Unesp, campus de Rio Claro – SP. Professora de Língua Portuguesa no Ensino

Fundamental II, na E. M. A. "Eng. Rubens Foot Guimarães", de ensino integral, em Rio Claro. Diretora e professora de dança da academia Centro Intercultural Napyév, em Rio Claro.

E-mail: larajlazo@yahoo.com.

Eliane Aparecida Bacocina: Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro. Professora no IFSP – câmpus Salto.

E-mail: elianeab3@gmail.com.

RESPEITO AOS QUADRINHOS: O CASO TINA

RESPECT FOR COMICS: THE TINA CASE

RESPEITO POR LOS CÓMICS: EL CASO TINA

Claudia Regina Lemes¹

Paulo Roxo Barja²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar aspectos educativos não formais da HQ “Tina – Respeito”, de Fefê Torquato (2019). A obra denuncia a hierarquia corporativa machista ao apresentar o problema do assédio sexual sofrido por Tina no início de sua vida profissional.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; assédio sexual; machismo estrutural.

Abstract: This paper aims to analyze non-formal educational aspects of the comic book “Tina – Respect”, by Fefê Torquato (2019). The work denounces the macho corporate hierarchy by presenting the problem of sexual harassment suffered by Tina at the beginning of her professional life.

Keywords: Comics; sexual harassment; structural machism.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar aspectos educativos no formales del cómic “Tina – Respecto”, de Fefê Torquato (2019). La obra denuncia la jerarquía corporativa machista al presentar el problema del acoso sexual que sufrió Tina al inicio de su vida profesional.

Palabras clave: Comics; assédio sexual; machismo estrutural.

Introdução

As histórias em quadrinhos (HQs) são um gênero literário muito lido no Brasil e no mundo. Por longo tempo as HQs foram relegadas à margem da literatura considerada “séria”, mas nas últimas décadas ganharam destaque e passaram a ser valorizadas como objeto de estudos acadêmicos, ainda que frequentemente sejam enquadradas na categoria de “entretenimento”. Inseridas há décadas no contexto da indústria cultural, as HQs têm inspirado produções em mídias diversas (destacando-se o cinema).

Com o amadurecimento do público e a consolidação da importância econômica do setor, os quadrinhos se sofisticaram e passaram a surgir publicações em formato mais semelhante ao de livros, abordando (direta ou indiretamente) temas sociais e culturais.

No Brasil, o público infantil sempre foi o alvo preferencial das HQs. Nos anos (19)70, a venda era majoritariamente de títulos Disney (Pato Donald, Tio Patinhas e outros), mas desde o final do século XX, as maiores vendas no setor correspondem a criações nacionais, produzidas nos Estúdios Maurício de Sousa (MSP).

O presente trabalho tem por objetivo a análise da produção “Tina – Respeito”, obra criada por Fefê Torquato a convite de Maurício de Souza, dentro do selo Graphic MSP, avaliando-se sua efetividade na abordagem do tema do assédio sexual.

¹ Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP).

² Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

Metodologia

Para a realização do trabalho, partiu-se de uma leitura inicial da obra, sem preocupação de realização de anotações (leitura para fruição). Após essa primeira leitura, foi efetuada releitura com marcação das passagens-chave da obra. Estas foram então fotografadas e analisadas, sendo posteriormente feita uma seleção das mesmas para inclusão no presente artigo. A análise então efetuada envolveu pesquisa bibliográfica sobre o assunto principal (assédio sexual) abordado pela obra em estudo, bem como sobre indústria cultural, privilegiando-se livros e autores com produção vasta e reconhecida sobre estes temas.

Contexto editorial da obra

Idealizado na casa editorial da Turma da Mônica, o selo Graphic MSP foi iniciado em 2011 para um projeto comemorativo de 50 anos e já ultrapassa 30 títulos publicados. No selo, artistas convidados tomam como ponto de partida uma das personagens criadas originalmente por Maurício de Souza e a remodelam, inserindo-a num contexto atual e visando principalmente o público jovem e adultos. Nesta perspectiva, a obra em destaque neste artigo tem Tina como personagem principal.

O roteiro

A narrativa da obra começa revelando que a personagem está no início da vida profissional no jornalismo – momento especial, delicado e cheio de expectativas. Acolhida pelos colegas de trabalho, Tina está ansiosa para conhecer seu provável futuro mentor: trata-se de um profissional experiente e reconhecido no mundo jornalístico.

Ao longo da história, porém, Tina sofre uma grande decepção, à medida que o referido profissional começa a desenvolver atitudes inadequadas em ambiente profissional que acabam por se caracterizar como situação de assédio sexual – problema com o qual muitas mulheres se deparam ainda hoje. A Figura 1, a seguir, mostra uma destas cenas.



Figura 1: Cena da obra analisada que sinaliza assédio sexual – Fonte: Extraído de TORQUATO (2019, p. 45).

Neste ponto, Tina enfrenta um dilema: deve denunciar publicamente a pessoa que o assedia? Fazendo isso, não estará colocando em risco seu próprio futuro profissional?

Deste modo, a história contextualiza a insegurança que o assédio provoca nas vítimas e as dificuldades em lidar com tal situação, dadas as tensões surgidas entre:

- i. o desejo pessoal de ser bem-sucedida na carreira profissional (obtendo independência financeira);
- ii. as exigências de uma sociedade exigem o “sucesso a qualquer custo” no mercado de trabalho;
- iii. a cultura machista que gera opressão em diversos meios e camadas sociais, prejudicando a carreira daqueles que se rebelam contra esta situação.

Além do assédio, a história apresenta outras questões, como a presença de diversos tipos de preconceito no ambiente de trabalho e fora dele.

Assédio sexual

Até 1989, esteve em vigor no Brasil um parágrafo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que dava ao marido o direito de pleitear judicialmente a rescisão do contrato de trabalho da mulher se ele entendesse que tal contrato acarretasse ameaça aos vínculos familiares ou perigo manifesto às condições peculiares da mulher (HIGA, 2016).

Historicamente, nas economias pré-capitalistas, a realização pessoal da mulher seria garantida através do casamento. Ou seja: ela dependia de um homem e “[...] através dele é que se consolidava a sua posição social e se garantia a sua estabilidade ou prosperidade econômica” (SAFFIOTTI, 2013, p. 63). A própria existência da mulher era dependente do marido; sua obediência e submissão eram ditadas pela tradição.

No entanto, mesmo nesta sociedade que entendia a mulher jurídica e socialmente como sendo inferior aos homens, ela participava do sistema produtivo e realizava um papel economicamente importante, ainda que na maioria das vezes menos relevante do que o papel desempenhado pelos homens (GUERRA, 2011). Porém, na sociedade capitalista já se prenunciava uma intensificação da marginalização da mulher no processo produtivo:

[...] o processo de sua expulsão do sistema produtivo já está esboçado na forma subsidiária assumida pelo seu trabalho. Tanto na economia feudal, quanto na economia de burgo e sobretudo nesta última, que prepara o advento da economia urbana, fabril, o emprego da força de trabalho feminina encontra sérias barreiras impedindo a penetração das mulheres ou oferecendo-lhes as posições subalternas e menos compensadoras (SAFFIOTTI, 2013, p. 64).

Com o advento do capitalismo, tais condições adversas são apropriadas pelo sistema de produção e a mulher herda as desvantagens sociais já antes dimensionadas no campo mitológico tradicional que encontravam meios para justificativa da supremacia masculina e da ordem social que a gerava. Nesta nova ordem social, a mulher também herdou as desvantagens anteriormente já eram bem delineadas. Como um dos fatores há muito tempo utilizados para justificar a inferiorização e marginalização da mulher na sociedade de classes, o gênero foi usado como justificativa para obstruir a participação da mulher no desenvolvimento social competitivo do novo sistema (SAFFIOTTI, 2013).

Assim, a partir do exposto, a sociedade moderna se estabeleceu organicamente a partir de um pacto fundamentado na diferença entre homens e mulheres que se ancora na suposição de

que homens são naturalmente superiores, e sendo assim soberanos que podem ter acesso aos corpos das mulheres como se fossem os machos de uma matilha. Para se preservarem neste contexto, a mulher de boa conduta deve esconder o corpo e manter-se discreta. A exibição do corpo equivale a um convite ao acesso destes homens. O corpo feminino nesta organização social é objetificado como peça do desejo masculino. O assédio sexual se deve a uma série de fatores, entre eles a postura da sociedade ao encarar a mulher como figura disponível física e moralmente, expondo-a a discriminações brutais. No mercado de trabalho são diversas as circunstâncias complexas que podem acontecer e que envolvem muitas vezes colegas, chefes, patrões e os próprios sindicalistas (UNIÃO..., 2007): “nestas condições, as primeiras reações são de escamotear as ações de constrangimento sexual” (UNIÃO..., 2007, p. 36).

Uma pesquisa do IPEA demonstrou que grande parte da população brasileira atribui à vítima a culpa dos abusos sexuais que ocorrem contra as mulheres, por não se comportarem adequadamente; chegam a argumentar que mulheres que mostram o corpo merecem ser atacadas (IPEA, 2014). O cerne deste tipo de pensamento advém de estruturas antigas que possuem lastros jurídicos, filosóficos e religiosos presentes em quase todas as culturas e que são responsáveis em grande parte pela reprodução dos modelos de relação de poder reproduzidos atualmente; entre elas, as da divisão sexual do trabalho e de relação de gênero que foram construídas ao longo da história. Tais estruturas encarceraram as mulheres em atividades de procriação e funções reprodutivas enquanto os homens encarregados das funções produtivas (HIGA, 2016).

É certo que tais categorias de pensamento, assim como as instituições originadas pelo patriarcado que instaurou o domínio do homem “varão” estão sendo afetadas de forma global (MURARO; BOFF, 2002). As mulheres são as que mais sofrem com as consequências das diferenças entre gêneros presentes nas piadas, assédios, agressões físicas, agressões verbais, comentários grosseiros sobre o corpo e/ou a roupa (TÍLIO *et al.*, 2021).

A ruptura deste paradigma constitui-se como um inconveniente aos alicerces sociopolíticos, o que resulta em acirramentos dos conflitos entre grupos de pensamentos e valores opostos: de um lado, libertários; de outra, grupos conservadores. Neste contexto, os movimentos sociais feministas que deslocam as mulheres da condição de assujeitadas para a de protagonistas de reivindicações são mal-recebidos pela parcela da sociedade resistente às conquistas e direitos significativos (TÍLIO *et al.*, 2021).

Na HQ sob análise, a personagem Tina é abordada de modo inadequado em seu trabalho como iniciante na carreira de jornalista, conforme vemos na Figura 2.



Figura 2: Mais uma cena de assédio sexual na obra sob análise – Fonte: Extraído de TORQUATO (2019, p. 59)

Potencial educativo não formal da HQ

Em seus estudos sobre a reprodutibilidade técnica, Benjamin (1997) defendeu a alternância entre o agir e o escrever cultivada nas formas literárias modestas para comunidades ativas, em contraposição as molduras literárias que, segundo o autor, eram motivo de infertilidade técnica editorial início do século XX: “Só esta linguagem de prontidão mostra-se atuante à altura do momento” (BENJAMIN, 1997, p. 11).

Atento às demandas do tempo do seu tempo, Benjamin já renunciava um potencial literário fora dos padrões até então praticados, antes da existência das HQs. Os quadrinhos são hoje fundamentais como prática literária e cultural (GOMES, 2021), de caráter ativo, antecipado já no século XIX a partir de publicações publicitárias sem muitas convenções de tempo e espaço ou mesmo um formato representativo que viria a transformar as experiências leitoras de todo o mundo: a imagem funde-se às letras, formas e cores na construção de significados.

No Brasil, este gênero literário tem se propagado, sendo aproveitado nos espaços do ensino formal em todas as áreas do conhecimento, ainda que não se possa negar a persistência de algum preconceito contra as HQs (PEREIRA; FONTOURA, 2016).

No entanto, há que se considerar a reflexão freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o ato de ensinar vai muito além da transmissão de conhecimento. As HQs geram possibilidades de construção do conhecimento pelos próprios educandos a partir não só do conteúdo temático, mas também da alternância entre o agir e o escrever que advém de comunidades ativas e suas influências comunicacionais (BENJAMIN, 1997).

Discussão

Partindo da leitura crítica da obra, nossa análise permite destacar a relevância da temática social apresentada, levando em conta que as HQs são majoritariamente consumidas por público jovem. Apresentam, portanto, um potencial educativo voltado não necessariamente à educação formal, mas sobretudo como forma literária que pode trazer reflexões advindas das problemáticas sociais com abordagens importantes sobre a vida social cotidiana.

Naturalmente, o aspecto visual nos quadros da HQs é levado em conta na construção de significados. No caso da obra em questão, não só a condução dos temas no roteiro como também a própria apresentação gráfica da obra, que utilizou o formato de aquarelas, trouxe leveza, suscitando no observador um olhar mais aprofundado para as questões abordadas. A fusão entre texto e arte contribui assim para que a obra tenha um potencial formativo. Prova disso é que a obra foi recentemente destacada em outro artigo acadêmico, onde Lemes (2021) enfatiza o fato de que a produção exemplifica a presença das mulheres também como criadoras no universo das histórias de quadrinhos.

As HQs têm indiscutivelmente validade formativa no que se refere ao despertar do hábito da leitura; além disso, revelam-se também ferramentas capazes de suscitar percepções da realidade, emocionar, informar e produzir conhecimento a partir de processos cognitivos e criativos (VIGOTSKI, 1988).

Considerações finais

A análise crítica da obra em questão permite concluir que sua realização pode ser considerada bem-sucedida ao partir do universo tradicional dos quadrinhos brasileiros para apresentar um caráter de inovação tanto no tema quanto na forma de apresentação. As histórias em quadrinhos podem ser uma excelente forma de se despertar crianças, jovens e adultos para a necessidade de debater temas sociais da atualidade, ainda que polêmicos. Ressaltamos que a sociedade contemporânea é composta de mudanças rápidas e intensas e que a todo tempo emergem informações de um mundo letrado em que o ato de ler é imprescindível para se aprender a pensar. Neste sentido, obras como a abordada neste artigo apresentam múltiplo potencial formativo.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Ivan Lima. Leitores e leituras de revistas em quadrinhos: uma história visual (anos 1930-1950). *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 72, p. 54-80, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210104>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GUERRA, Raquel Diniz. *Mulher e discriminação*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

HIGA, Flávio da Costa. Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 484-515, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201620>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS*, 2014. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

LEMES, Cristiane de Andrade. Feminismo, Mulheres e Quadrinhos: Feminismo dentro do quadrinho “Tina-Respeito” de Fefê Torquato. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MÍDIA E COTIDIANO, 8., 2021, *on line*. *Anais...* p. 592-600, 2021. Disponível em: http://designnaleitura.net.br/8sipmc/files/gt4_060_18073.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa; FONTOURA, Helena Amaral da. Discutindo as histórias em quadrinhos enquanto recurso didático em Ciências. *Revista Praxis*, ano VIII, n. 15, p. 93-104, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/670>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TÍLIO, Rafael de; MORÉ, Isabella Alves Azevedo; SAMPAIO, Natália Prado; RIBEIRO-LEANDRO, Renata Cristina; COHEN, Carla Cristina; LEÔNIDAS, Carolina. Corpo feminino e violência de gênero: uma análise do documentário “chega de fiu fiu”. *Psicologia & Sociedade*, n. 33, p. 1-16, e228620, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wWtLhjQP3hRQC5hDt6Pz7qq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

TORQUATO, Fefê. *Tina: respeito*. São Paulo: Panini, 2019.

UNIÃO das Mulheres de São Paulo. *Violência contra a mulher e a impunidade: uma questão política*. São Paulo: UMSP, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Sobre os autores

Claudia Regina Lemes. Doutoranda pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas (2009). MBA em Gestão Empresarial e Educação pela Universidade Federal Fluminense (2016). Pós Graduação em Psicopedagogia (2021). Professora na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

E-mail: claurlemes@gmail.com.

Paulo Roxo Barja. Doutor em Ciências (Unicamp), com pós doutorado pela ESALq/USP. Autor de 15 livros na área de literatura, desde 2002 é docente-pesquisador na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

E-mail: prbarja@gmail.com.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS DOCENTES A PARTIR DO PNAIC¹

ORGANIZATION OF WORK IN LITERACY: TEACHING NOTES FROM THE PNAIC

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EM ALFABETIZACIÓN: APUNTES DOCENTES DEL PNAIC

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca²
Andréia Osti³

Resumo: Discute-se a organização do trabalho pedagógico no processo formativo do PNAIC. A pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e os resultados evidenciam que as docentes possuem um olhar positivo para a formação, sendo que elencam aspectos contributivos para sua prática em sala de aula, bem como para a reflexão de suas ações. Assim, destacam como contribuições do PNAIC as mudanças na organização das propostas educativas, bem como o conhecimento dos direitos de aprendizagem para a alfabetização e a sua consideração nos planejamentos dos docentes. Por fim, entende-se a relevância do PNAIC no cenário brasileiro, no entanto, reconhece-se que outras ações são necessárias para alcançar melhorias nos desempenhos dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino; currículo.

Abstract: It discusses the organization of the pedagogical work carried out in the training process of the PNAIC. The research took place through semi-structured interviews and the results show that the teachers have a positive look at training, listing aspects that contribute to their practice in the classroom, as well as to the reflection of their actions. Learning rights are pointed out as the element that was appropriated by them and that supported the planning and organization of educational proposals. Finally, we understand the relevance of the PNAIC in the Brazilian scenario, however, it is recognized that other actions are necessary to achieve improvements in student performance.

Keywords: Teacher training; teaching; curriculum.

Resumen: Se discute la organización del trabajo pedagógico en el proceso de formación del PNAIC. La investigación se realizó a través de entrevistas semiestruturadas y los resultados muestran que los docentes tienen una mirada positiva a la formación, enumerando aspectos que contribuyen a su práctica en el aula, así como a la reflexión de sus acciones. Los derechos de aprendizaje se señalan como el elemento del que se apropiaron y que apoyó la planificación y organización de las propuestas educativas. Finalmente, se comprende la relevancia del PNAIC en el escenario brasileño, sin embargo, se reconoce que son necesarias otras acciones para lograr mejoras en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: Formación de profesores; enseñando; currículo.

Introdução

Este trabalho aborda a discussão da temática da organização do trabalho na alfabetização no âmbito do programa formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi um programa de iniciativa do Governo Federal, criado em 2012, que tinha como

¹ Esta pesquisa contou com o apoio da CAPES – Código de Financiamento 001.

² UNESP – Rio Claro.

³ UNESP – Rio Claro.

principal objetivo garantir a alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, houve o estabelecimento de parceria com os estados e municípios, bem como com Instituições de Ensino Superior (IES), que atuaram na formação dos agentes que, posteriormente, seriam responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. O PNAIC consistiu em um programa com diversas ações, envolvendo os entes supracitados. Não obstante, entende-se que um dos eixos mais representativos foi a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores.

Esse processo ocorreu por meio um curso, no ano de 2013, com carga horária anual de 120 horas, com encontros presenciais que, de acordo com o documento (BRASIL, 2012a) ocorreriam no município do professor alfabetizador. Os responsáveis por ministrar o curso para esses professores alfabetizadores eram os denominados orientadores de estudo, que eram, na realidade, professores pertencentes ao quadro da rede ensino. As IES eram incumbidas pela formação desses orientadores.

Caracterizada a forma como estava prevista a realização do processo formativo do professor alfabetizador, pode-se identificar o envolvimento de outros sujeitos neste processo, naquilo que se pode denominar como formação em “efeito cascata”. Isso porque o sujeito responsável pela formação do professor também deveria estar envolvido em outro processo formativo para exercer sua função.

O PNAIC é embasado por quatro princípios centrais, sendo que o primeiro deles corresponde à temática do planejamento, uma vez que preconiza que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é complexo e, por isso, exige um ensino sistemático e problematizador (BRASIL, 2012a). Desse modo, entende-se que a temática da organização e planejamento do ensino consistem em elementos centrais do programa, dentre as outras perspectivas discutidas pela proposta, tais como: a alfabetização e o letramento, a heterogeneidade dos conhecimentos em sala de aula, a ludicidade e a interdisciplinaridade.

A abordagem do planejamento no PNAIC

Entende-se que o planejamento consiste em um significativo eixo do trabalho docente. Zasso, Silva e Borges (2020) o consideram uma ação estruturante da prática pedagógica, que concretiza o objetivo estipulado pelo professor e expressa as suas intencionalidades. Ademais, compreende-se que esse dispositivo também expõe as concepções que o docente possui sobre os processos educativos, bem como sobre o objeto de ensino sobre o trabalho que realiza. No contexto deste estudo, portanto, o planejamento pode revelar as concepções teóricas e metodológicas acerca da alfabetização.

O PNAIC aborda a complexidade do processo de alfabetização, destacando que tal aprendizagem mobiliza diferentes habilidades e competências, que não se restringem à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, o planejamento é recorrentemente mencionado como um meio de o alfabetizador organizar, junto aos estudantes, as aprendizagens diversas necessárias, de modo a contemplar essa multiplicidade que compõem o processo de alfabetização.

O caderno de apresentação (BRASIL, 2012a), por exemplo, ao discorrer sobre a organização dos tempos escolares, destaca a necessidade do estabelecimento de momentos para o planejamento das propostas. Nesta seção também pode-se identificar a articulação que o PNAIC realiza entre a concepção de alfabetização adotada e a organização do trabalho pedagógico, considerando as habilidades que precisam ser trabalhadas nesse período. Assim, destaca:

[...] a necessidade de um trabalho intencional, com aproveitamento máximo da carga horária semanal em que a criança permanece na escola. O planejamento sistemático, com vistas a garantir aprendizagens, evita

desperdício de tempo. Frequentemente, a falta de planejamento prévio faz com que os docentes improvisem atividades pouco produtivas em relação às prioridades curriculares (BRASIL, 2012a, p. 19).

Há ênfase, portanto, quanto à consideração do que é necessário trabalhar nos anos referentes à alfabetização e a organização de tais aprendizagens no tempo disponível. Alguns dos cadernos direcionados aos professores participantes retratam essa temática de forma mais expressiva, enquanto outros expõem essa discussão de modo menos enfático. Nesses materiais encontram-se os pressupostos que embasam a discussão sobre o planejamento pretendida pelo PNAIC.

Uma das temáticas que perpassa os cadernos de formação é a interdisciplinaridade, entendida como um direito do educando. Assim, a discussão mobiliza a reflexão da possibilidade de alfabetizar as crianças por meio das diferentes áreas do conhecimento, bem como ocasionar que essa aprendizagem tenha significado aos estudantes. Outro tema que fundamenta essa discussão diz respeito à avaliação diagnóstica como um recurso que embase o planejamento do professor. Defende-se a ideia de que a organização do trabalho precisa considerar as aprendizagens infantis, ponderando, dessa forma, o que os estudantes já sabem sobre o tema e o que ainda precisa ser aprofundado ou trabalhado com mais ênfase.

No âmbito da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, o PNAIC propõe e oferece subsídios para a discussão das metas e objetivos na alfabetização. Tal discussão está fundamentada nos direitos de aprendizagem propostos para as diversas áreas do conhecimento. Esses direitos apresentam os conhecimentos que podem ser trabalhados a cada ano do ciclo de alfabetização e ainda contêm a indicação daquilo que pode ser introduzido naquele ano, ou aprofundado, para posterior retomada nos anos seguintes e itens que devem consolidados naquele ano. Apesar de evidenciar essas indicações explícitas quanto à organização do trabalho na alfabetização, o material do PNAIC não considera tal instrumento uma prescrição aos professores, já que entende que aborda: “[...] alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate” (BRASIL, 2012b, p. 31).

Além desse instrumento de referência para o planejamento, os cadernos de formação também oferecem os denominados quadros de monitoramento, que consistem em dispositivos que auxiliam o professor no acompanhamento das aprendizagens dos educandos, a partir do é pressuposto nos direitos de aprendizagem. Assim, apesar de esse material constar como um exemplo de como é possível efetuar o acompanhamento, ele exemplifica como o PNAIC integra a ação avaliação diagnóstica ao planejamento docente e a relação mútua entre ambos.

Os cadernos, de modo geral, mencionam a necessidade da diversificação de estratégias e dos tipos de atividades oferecidos, como um meio de contemplar as diferentes habilidades supracitadas nos direitos de aprendizagem. Nos cadernos da Unidade 4, que discutem o lúdico, essa temática é ainda abordada por meio da orientação quanto à diversificação dos agrupamentos de alunos segundo critérios específicos, que podem ocorrer mediante à inserção de materiais, tais como os jogos de alfabetização.

Na Unidade 6, os cadernos referenciam as formas como pode ocorrer a organização do trabalho pedagógico, por meio das sequências didáticas e dos projetos didáticos. Entende-se que essas formas permitem contemplar a interdisciplinaridade, bem como vincular as necessidades de aprendizagem dos alunos. Ademais, possibilitam um trabalho contextualizado com a escrita e a inserção das práticas de letramento. Os projetos e sequências didáticas também articulam o interesse infantil por determinadas temáticas e ações.

O Quadro 1 consiste em um recorte da ementa do curso do PNAIC do ano 2013, no qual é possível observar como a temática do planejamento e da organização do trabalho

pedagógico perpassa o material de formação, por meio das unidades dos cadernos que abordam esse tema, com a sua respectiva carga horária:

Unidade	Temas abordados
Unidade 2 (8 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares [...]; a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização[...].
Unidade 4 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização[...] atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças[...]; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 6 (12 horas)	Projetos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.

Quadro 1: Ementa do curso de 2013 com foco na temática da organização do trabalho pedagógico

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 33). Adaptado pelas autoras.

Assim, observa-se a articulação das diferentes temáticas que foram abordadas no PNAIC e a sua influência para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. Isto posto, entende-se que o programa discutiu e ofereceu embasamentos que proporcionaram reflexões aos participantes quanto às formas de se organizar o processo de alfabetização, considerando a complexidade desta aprendizagem. Convém destacar que um dos princípios formativos do programa correspondia ao objetivo de provocar mudanças nas práticas docentes. Sendo assim, entende-se que essas discussões, bem como os dispositivos apresentados (tais como os direitos de aprendizagem e os quadros de monitoramento) correspondem a essa tentativa de estimular mudanças na ação docente, por meio das temáticas discutidas, embasadas nos princípios do programa.

Considerando o investimento do PNAIC nesse tema específico, por meio de diversas perspectivas, bem como a compreensão de que mudanças nas práticas docentes dependem de fatores diversos, este trabalho tem como objetivo apresentar dados de uma pesquisa na qual as participantes ressaltaram a relevância da discussão do planejamento e da organização do trabalho em sala de aula a partir do processo formativo do PNAIC.

Percurso metodológico

O estudo foi realizado mediante pesquisa qualitativa, que teve como objetivo investigar quais eram as contribuições da formação do PNAIC para um grupo de professoras alfabetizadoras que fizeram o curso em 2013. Participaram dez professoras de um município do interior de São Paulo, da mesorregião de Piracicaba. Quanto ao perfil das docentes, todas lecionavam nos iniciais do Ensino Fundamental no período de realização da pesquisa. As idades das professoras variavam entre 31 e 51 anos.

Sobre o tempo de magistério, observa-se que a maioria possui uma ampla experiência como professora da educação básica, tendo entre 6 e 30 anos de docência. Em relação ao tempo em que estão no período da alfabetização, isto é, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatiza-se a atuação das participantes nesse processo, entre 5 e 24 anos, sendo que algumas delas trabalham diretamente com a alfabetização desde o início da carreira. Todas possuem ensino superior completo. Das dez participantes, quatro tinham formação anterior no magistério. Em relação a cursos de pós-graduação, oito tinham especialização, especialmente na área da alfabetização e letramento, uma era mestra e outra estava cursando o mestrado.

A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Esse instrumento estava organizado em oito questões, que tratavam sobre diferentes aspectos do processo formativo, dentre eles, as contribuições e modificações para as práticas percebidas pelas professoras a partir da participação no PNAIC. Após a realização das entrevistas, os dados foram organizados e analisados, tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (1977). Assim, por meio da criação de categorias específicas, obteve-se algumas considerações acerca da experiência do processo formativo para esse grupo de participantes, sendo que aqui destaca-se a relação das professoras com as discussões sobre o planejamento e a organização do trabalho docente. As participantes são identificadas por um P seguido de um numeral.

As experiências das alfabetizadoras no PNAIC

Quando questionadas acerca das contribuições do PNAIC, as professoras identificaram diversos elementos, que perpassam desde a distribuição de materiais específicos para a alfabetização, tais como os livros literários e jogos pedagógicos, até as discussões realizadas no curso presencial, com ênfase no trabalho formativo desenvolvido pelo orientador de estudos. O tema da organização do trabalho pedagógico, que permeia os materiais de formação, também foi objeto de análise pelas participantes e reconhecido como um assunto relevante, que possibilitou reflexões sobre o trabalho docente, bem como modificações em seus fazeres.

Algumas delas relataram temas específicos abordados na formação, que lhes permitiram refletir sobre esses aspectos, como por exemplo, a professora P2, que menciona a discussão sobre a complexidade do sistema de escrita alfabética, bem como a avaliação e os quadros de acompanhamento sugeridos para o registro do desempenho dos alunos: “[...] ofereceu aos professores um material didático rico e inovador. Houve grande reflexão sobre a complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, meios para avaliação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem”. A professora P5 cita a interdisciplinaridade, a ludicidade e a inclusão como temáticas relevantes aludidas no curso e que embasaram suas reflexões sobre a prática em alfabetização:

[...] foi um dos divisores de águas. [...] porque primeiro o professor ganhou, foi valorizado para fazer esse curso. Nunca foi feito isso. E segunda coisa, foi um divisor de águas porque se delimitou os direitos de aprendizagem, que não eram estabelecidos antes, nem nos parâmetros, nem por ocasião do Letra e Vida. [...] O Pacto falou de interdisciplinaridade, falou de intertextualidade. [...] eu acho que discute bem, inclusive tem muitos textos, questão da ludicidade, questão da inclusão. [...] Você tem uma visão mais respeitosa sobre infância. Foi discutido, inclusive, conceitos de infância (Professora P5).

A possibilidade de reflexão das práticas a partir da experiência do PNAIC é também comentada pela professora P8, que considera que por meio dessa proposta pode rever suas ações e retomar outras que, de acordo com ela, estavam dormentes: “[...] retomando práticas que eu

sabia serem de grande valia para a alfabetização das crianças e lapidando algumas outras práticas, deixando essas práticas mais eficazes” (Professora P8).

A partir desses excertos entende-se que o PNAIC, ao inserir tais temáticas para discussão junto aos alfabetizadores, propiciou momentos em que esses profissionais pudessem analisar suas ações no âmbito do ensino, por meio de um contexto embasado em concepções sobre aprendizagem e alfabetização. Ressalta-se que essa reflexão a qual cita algumas das participantes consiste em um dos objetivos da proposta. No caderno Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b) define-se que: “[...] trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais (BRASIL, 2012b, p 12).

Assim, diferentemente da formação inicial, a formação continuada envolve o trabalho junto a profissionais atuantes na área e que, portanto, possuem saberes e conhecimentos específicos sobre o tema. Desse modo, ainda que a proposição de mudanças ou novas estratégias para obtenção de resultados desejáveis (no caso, a alfabetização dos alunos na idade certa) seja uma das metas desse tipo de proposta, a formação continuada também atua na mobilização dos saberes dos participantes, conduzindo-os em um processo de reflexão sobre esses fazeres, a partir do embasamento proposto. Assim, compreende-se que nem sempre as mudanças foram pontuais e observáveis nas práticas dessas professoras. Mas, de certa forma, o PNAIC viabilizou que refletissem sobre determinados aspectos de sua profissão.

Em relação ao tema da organização do trabalho pedagógico, evidenciaram que a formação proporcionou novas formas de elaborar suas aulas, bem como conhecer novas estratégias e atividades. Em consonância com tais assertivas Cardoso e Cardoso (2016) também assinalam que os professores ressaltam mudanças na prática em relação à organização das aulas e à adequação dos conteúdos, bem como na utilização de materiais disponibilizados pelo programa: “O curso causou impacto na prática pedagógica, porque trouxe aprendizagem, novas atividades e diferentes formas de trabalhar com alunos, a exemplo da leitura e do planejamento de aulas [...] trazendo mudanças na organização didática das aulas” (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 102).

As professoras P1, P3 e P4 apontam mudanças pontuais em seu fazer docente, como por exemplo, a compreensão da importância das sequências didáticas, que era um tema abordado nos cadernos da Unidade 5 do material, a construção da rotina e a análise do texto bem escrito. A professora P3 menciona que o PNAIC possibilitou mudanças na abordagem dos conteúdos. Os excertos a seguir expõem as diferentes perspectivas das professoras quanto a essas temáticas:

P1: [...] passei a refletir sobre a importância da rotina, sequências didáticas e análise do texto bem escrito.

P3: Talvez, tenha me auxiliado na forma de abordar determinados conteúdos, mas a prática, no geral, creio que não muito.

P4: Eu já trabalhava bastante com jogos e histórias, mas as leituras teóricas reforçaram a visão da importância dessas práticas.

A participante P5 também relata as mudanças que o programa provocou em sua forma de planejamento, ao incorporar em seu plano de trabalho as orientações do PNAIC. Não obstante, infere-se que essa mudança não ocorreu apenas no ano de realização do curso, mas tal forma de organizar o planejamento foi incorporada nos anos seguintes: “Se você pega o material, tudo que eu preciso, às vezes, inclusive tenho um no armário, eu recorro ao material do Pacto. Fiz meu planejamento tudo baseado, se pegar meu plano, está baseado nos direitos de aprendizagem”.

O elemento mais citado pelas participantes foi o estabelecimento dos direitos de aprendizagem. Para seis das dez entrevistadas esse documento consistiu na contribuição mais

consistente do programa, bem como ofereceram indícios de que houve apropriação de tal dispositivo em suas práticas e planejamentos. No caderno de apresentação do PNAIC tem-se uma referência ao estabelecimento desses direitos, elucidando que no curso,

[...] serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos Direitos de Aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização: para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo da alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 40).

Desse modo, entende-se que há uma relação entre a compreensão da validade e contribuição dos direitos de aprendizagem e a percepção de que, a partir do PNAIC, houve mudanças e mais reflexões acerca da elaboração do planejamento e da organização do trabalho docente. Logo, infere-se que o estudo e maior atenção para esse conteúdo da formação pode ter contribuído para esse olhar mais atento à organização dos conteúdos e à preparação das aulas, colaborando para que as professoras tivessem o cuidado em considerar os aspectos elencados nos direitos de aprendizagem.

Alguns comentários das participantes assinalam a relevância dos direitos de aprendizagem, como ilustram as professoras P6 e P9: P6: “[...] ele mostra pra gente os direitos de aprendizagem da criança, assim, de uma forma mais detalhada e situa a gente, atualiza”. P9: “O que valeu a pena foi os Direitos de Aprendizagem [...] agora esses Direitos de Aprendizagem clarearam até onde eu poderia ir[...]”. As entrevistadas também observaram que modificaram suas práticas no que diz respeito à preparação de aulas.

Desse modo, considera-se que tais mudanças não são ocasionais, isto é, elas são esperadas e propostas pelo programa de formação. Conforme assinala Klein (2015), os cadernos têm um discurso que mobilizam os professores a refletir sobre sua prática, se a proposta de atividades é adequada ou não e se os recursos utilizados são os mais apropriados para a aprendizagem dos alunos. A autora afirma que “Por meio das orientações propostas nos materiais, o/a professor/a representado/a como reflexivo/a é instigado a pensar se o seu saber pode ser modificado, trocado, reconstruído, refeito” (KLEIN, 2015, p. 90).

Pelos excertos das entrevistas, percebe-se que os direitos de aprendizagem foram apropriados de maneiras distintas pelas professoras, considerando suas trajetórias e experiências na alfabetização. A professora P6, por exemplo, comenta a contribuição desse recurso para a organização do seu trabalho: “[...] na minha prática foi na questão da organização [...] eu já comecei a ter uma organização, o que apresentar primeiro, o que eu tinha que aprofundar mais o conteúdo, então essas partes ficaram um pouco mais claras para mim, porque eu era iniciante” (Professora P6).

A professora P9, que possuía uma significativa experiência em alfabetização quando participou do curso, também destaca a relevância dos direitos de aprendizagem enquanto um embasamento para suas ações: “Como eu já sou, já tenho bastante tempo de carreira, então a gente já tem uma base de trabalho, agora esses direitos de aprendizagem vieram mostrar, clareou até onde eu poderia ir. Mas que acrescentou para meu trabalho ficar melhor” (Professora P9).

Desse modo, esses dois trechos ilustram as experiências de professoras que estavam vivenciando momentos distintos em suas carreiras, uma iniciante e a outra experiente, e que encontraram nos direitos de aprendizagem um fundamento para o planejamento das aulas e para a organização dos conteúdos na alfabetização, tendo a clareza das aprendizagens que competiam a cada ano. Essas falas evidenciam, portanto, a apropriação desse recurso proposto pelo programa.

Ademais, demonstram que os direitos de aprendizagem foram um documento relevante para esclarecer quais eram as metas do ano e quais eram as aprendizagens importantes, sendo, dessa forma, um referencial que interferiu e influenciou em seus planejamentos. Nesse âmbito, Frade

(2020) entende que esses aspectos propostos pelo PNAIC consistiram em avanços para as referências curriculares para alfabetização, mesmo sem equivaler a um documento mandatário.

Moraes, Silva e Nascimento (2020) argumentam que ausência de orientações curriculares suscitam uma variedade de práticas desarticuladas e a falta de progressão entre as aprendizagens. Desse modo, entende-se que as participantes desse processo formativo encontraram nos direitos de aprendizagem as orientações quanto aos conteúdos pertinentes à alfabetização, especialmente a progressão das aprendizagens entre os anos, uma vez que ressaltaram o esclarecimento proporcionado pelo documento quanto ao que competia ao trabalho de cada ano no ciclo da alfabetização. Além do mais, entende-se que esses direitos também viabilizaram uma organização em comum, entre os alfabetizadores, quanto às expectativas das aprendizagens dos estudantes, tomando o documento como uma referência.

Portanto, os professores compreendem que o PNAIC proporcionou contribuições e modificações pontuais em sua prática, isto é, que ao participar do curso conseguiram introduzir em suas aulas elementos estudados e discutidos no programa. Outrossim, observa-se que as reflexões e mudanças acerca da organização do trabalho pedagógico e do planejamento não se restringiram aos temas propostos pelo programa nesse âmbito, como as sequências didáticas e a interdisciplinaridade, por exemplo. Mas, partindo dos direitos de aprendizagem e dos conteúdos previstos nesse dispositivo, as professoras realizaram uma reflexão sobre o seu trabalho na alfabetização, bem como identificaram esse recurso como um embasamento para o seu planejamento e para a organização das atividades. Com isto, infere-se que as professoras têm um olhar positivo para o programa e para suas contribuições quanto ao seu trabalho na área da alfabetização. Não obstante, esses relatos decorrem de um processo reflexivo sobre a formação e suas possibilidades de colaboração para seu fazer docente.

Acerca desse processo reflexivo, as professoras também oferecem indícios que possibilitaram ponderar sobre a efetividade e as contribuições das formações continuadas para o seu desenvolvimento profissional. No decorrer das entrevistas, além de mencionar os conteúdos abordados no curso, elas também apontaram para as relações que se estabeleceram nesta proposta, indicando as trocas de saberes e experiências entre os pares e os formadores, como demonstra, por exemplo, a Professora P6: “[...] no curso eu lembro que tinha muitas rodas de conversa, muita troca de experiência [...] então, ajudava também”. Portanto, ressaltam as vivências e essas trocas como elementos relevantes em seus processos formativos. Essas observações expõem o reconhecimento das professoras quanto à legitimidade da troca de experiências e saberes enquanto um momento significativo para sua formação e para a aprendizagem de aspectos específicos da docência, destacando a relevância do PNAIC em proporcionar tal espaço de discussão entre os alfabetizadores.

No entanto, também demarcam a compreensão de que a formação continuada, tal como o PNAIC, não responde por toda a mudança necessária na escola e, em especial, para a discussão acerca das práticas em alfabetização: “P6: Não é assim também, fiz o curso e estou craque!”. Esse excerto da professora P6, acerca da sua vivência no curso, assinala o entendimento de que há outros fatores envolvidos no exercício da docência e no contexto escolar.

Ademais, é expressivo que 20% das participantes não compreendam que o PNAIC lhes ofereceu contribuições para suas práticas: P3: “Talvez, tenha me auxiliado na forma de abordar determinados conteúdos, mas a prática, no geral, creio que não muito”; P10: “Mudança, mesmo, praticamente nenhuma”. Essas falas permitem propor algumas inferências quanto às expectativas das professoras em relação ao curso e a discrepância quanto ao que foi vivenciado. Além disso, também podem sugerir, como mencionado pelas professoras P9 e P10, que o PNAIC não atendeu às necessidades formativas por elas esperadas: P9: “A formação foi boa, mas o caderno não era aprofundado, não fez um bom aprofundamento, um bom estudo”;

P10: [...] eles pegam uma literatura, várias literaturas, analisam, elaboraram o texto em duas folhas, com vários autores citados e quando você vai na bibliografia você vê dez autores citados para falar um assunto em duas folhas. Então, se você for considerar enquanto aprofundamento de estudo, não... Superficial.

As falas supracitadas exprimem que as professoras P9 e P10 buscaram nos materiais de formação aprofundamentos teóricos e didáticos para suas práticas, não obstante, consideraram que o material não oferecia um embasamento razoável. É a partir dessas ponderações que se compreende que os professores, ao ingressarem nesses processos formativos, possuem expectativas de aprendizagem, considerando suas experiências com a temática, bem como suas necessidades de formação, ou ainda, o interesse em aprofundar determinado assunto. Sendo assim, entende-se que o PNAIC, ao propor uma formação ampla, para todo o território nacional, mobilizou discussões que podem não ter sido do interesse de todos os participantes, especialmente de alfabetizadores mais experientes, como é caso das entrevistadas P9 e P10.

Outrossim, como evidenciam Barros-Mendes e Gomes (2019), o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras envolvem aspectos para além da prática docente, mas que abrangem a realidade e as condições vivenciadas por professores e alunos nesses processos de aprendizagem. Assim, os autores ressaltam que os contextos de infraestrutura das escolas e o acesso à materiais didáticos impactam nos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, no entanto, ponderam que tal debate é negligenciado nas políticas e ações empreendidas nessa área. Desse modo, entende-se a relevância de as políticas públicas em educação pautarem discussões que mobilizem mudanças não apenas nas práticas docentes, mas também nas infraestruturas das escolas e nas realidades nas quais os professores atuam, como condições para a melhoria da educação brasileira.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou as contribuições que o PNAIC proporcionou às professoras, especialmente no que diz respeito às reflexões e modificações no planejamento das aulas e na organização do trabalho pedagógico. Sabe-se que a alfabetização é um tema no qual o Brasil ainda enfrenta percalços, assim, entende-se a relevância desse programa, em âmbito nacional, ao proporcionar discussões sobre a temática junto aos alfabetizadores. Ademais, esse processo formativo discutiu não apenas referenciais pertinentes à alfabetização, mas abrangeu aspectos sobre o trabalho didático-pedagógico realizado pelos professores.

Outrossim, os dados também revelam a complexidade dos processos de formação continuada, uma vez que se direcionam à profissionais atuantes na área e que, portanto, possuem saberes e conhecimentos sobre o tema. Bem como necessidades formativas específicas, que estão relacionadas às suas trajetórias e experiências vivenciadas no seu trabalho cotidiano. Desse modo, o desafio consiste em mobilizar esses conhecimentos e saberes, assim como atuar e proporcionar reflexões que possibilitem aos participantes novas formas de pensar e agir em seus espaços de atuação.

Entende-se que os direitos de aprendizagem, estipulados nos materiais de formação do PNAIC, consistiram em um documento de referência para as participantes na elaboração de seus planejamentos, bem como na consideração da progressão das aprendizagens dentro do ciclo de alfabetização. Assim, a despeito de outros assuntos que também contribuíram para a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, as professoras evidenciaram esse instrumento como um embasamento para suas ações.

Por fim, considerando a relevância do PNAIC no cenário nacional, depreende-se que os processos formativos podem melhor contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores se partirem das suas realidades e necessidades formativas (LUCCA; OSTI, 2019).

Bem como os considerarem como sujeitos dessa formação, como profissionais que possuem saberes e experiências a serem compartilhados.

Ademais, reconhece-se que avanços na área da alfabetização, especialmente nas aprendizagens dos estudantes, não decorrem apenas das mudanças advindas nos processos de formação de professores. Por sua vez, envolvem os desafios que já estão postos para a educação básica brasileira, como a melhoria das condições de trabalho dos docentes, a valorização desses profissionais, o investimento nas infraestruturas das escolas, o acesso à recursos didáticos de qualidade, dentre outros.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BARROS-MENDES, A.; GOMES, R. A alfabetização e as condições para alfabetizar. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 [edição especial], p. 112-116, jul./dez. 2019.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 1, p. 89-106, 2016.

FRADE, I. C. A. S. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. *Educação em Revista* [online], Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNsh/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

KLEIN, J. M. *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 2, p. 175-193, 2019.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ZASSO, S. M. B., SILVA, P. P.; BORGES, D. S. Planejamento das aulas no cotidiano da alfabetização: práticas, perspectivas e desafios. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 151-171, set./dez. 2020.

Sobre as autoras

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca. Mestra em Educação pela UNESP-Rio Claro. Doutoranda em Educação pela UNESP-Rio Claro. Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

E-mail: tatiana.lucca@unesp.br.

Andréia Osti. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro. Doutora em Educação (2010) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também concluiu os cursos de Mestrado em Educação (2004). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALE, credenciado junto ao CNPq desde 2017.

E-mail: andreia.osti@unesp.br.

RAYMOND WILLIAMS NO ESPAÇO DAS PRODUÇÕES DISCENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO: USP, UNESP E UNICAMP (2004-2020)¹

RAYMOND WILLIAMS IN THE SPACE OF STUDENT PRODUCTIONS IN THE STATE OF SÃO PAULO: USP, UNESP E UNICAMP (2004-2020)

RAYMOND WILLIAMS EN EL ESPACIO DE PRODUCCIONES ESTUDANTILES EN EL ESTADO DE SÃO PAULO: USP, UNESP Y UNICAMP (2004-2020)

Hiago Vaccaro Malandrin²

Resumo: Apresentaremos como, entre 2004 e 2020, a obra de Raymond Williams (1921-1988) ganha espaço nas produções discentes na USP, Unesp e Unicamp. Partindo da história da leitura de Franco Moretti, observamos como o movimento editorial dos anos 1970 que se ocupou de traduzir Williams também o colocou como referência para a área de humanidades no espaço universitário.

Palavras-chave: Raymond Williams; produção acadêmica; circulação de impressos.

Abstract: We will present how, between 2004 and 2020, the work of Raymond Williams (1921-1988) gains space in student productions at USP, Unesp and Unicamp. Based on Franco Moretti's reading history, we observe how the publishing movement of the 1970s that took care of translating Williams also placed him as a reference for the area of humanities in the university space.

Keywords: Raymond Williams; academic productions; book circulation.

Resumen: Presentaremos cómo, entre 2004 y 2020, la obra de Raymond Williams (1921-1988) gana espacio en las producciones estudiantiles de la USP, Unesp y Unicamp. A partir de la historia de lectura de Franco Moretti a la circulación de los grabados, observamos cómo el movimiento editorial de los años setenta que se encargó de traducir a Williams lo colocó también como referente del área de las humanidades en el espacio universitario.

Palabras clave: Raymond Williams; producción académica; circulación de libros.

Introdução

Sob uma perspectiva mais geral, costumamos ler a recepção de Raymond Williams (1921-1988) no Brasil associada à recepção dos estudos culturais, situando o autor enquanto nome significativo à crítica cultural³. Isto porque, como nos conta Maria Cevasco, “Quando feito à maneira de Williams, os estudos culturais configuram-se como mais do que mera anotação dos objetos dos estudos antes restritos à análise e à delimitação da grande arte”, de modo que sua novidade está na “demonstração do potencial cognitivo da crítica cultural” (CEVASCO, 2007, p. 16).

Por outro lado, partindo de uma perspectiva da história cultural, temos um conjunto de estudos contemporâneos que evidenciam como o processo de recepção de Williams, na verdade, ocorre em um momento anterior a discussão referente à disciplina de estudos culturais, colocando as obras do autor como fundamentais para a inauguração e o estabelecimento de uma tradição

¹ Este artigo é decorrente do mestrado financiado pela FAPESP (n. 2019/00323-0) intitulado “Sobre Raymond Williams e a perspectiva de natureza: a circulação transatlântica de ‘O Campo e a Cidade’ no Brasil (1989-2019)”.

² Universidade Estadual de Campinas.

³ Mais sobre essa discussão indicamos o livro *Para ler Raymond Williams* de Maria Elisa Cevasco, em especial o capítulo “Para ler Raymond Williams: uma apresentação” (CEVASCO, 2001, p. 15-42).

intelectual preocupada em conciliar cultura, sociedade e educação (PAIXÃO, 2018, p. 07). Partindo dessa perspectiva, pretendemos discutir neste artigo como as obras do autor galês Raymond Williams ganham espaço nas produções discentes do Estado de São Paulo a partir de 2004, data da primeira produção mapeada, em função do movimento editorial que se ocupa em traduzi-lo desde os anos 1970, por um esforço conjunto entre Anísio Teixeira e a já encerrada Companhia Editora Nacional. Avaliaremos também como esse movimento tem impacto nos usos que a obra de Williams terá nas produções discentes da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A escolha por instituições da região Sudeste, em especial de São Paulo, se dá em função de alguns fatores previamente mapeados e que serão discutidos nesse artigo: (a) as editoras que traduzem e publicam Williams no Brasil estão situadas neste estado; (b) os acervos de universidades públicas localizados na região sudeste, em especial aqueles da USP, Unesp e Unicamp, concentram o maior montante de exemplares do autor galês no cenário universitário brasileiro (MALANDRIN, 2021, p. 103).

É importante ressaltar, de partida, que não nos propomos a analisar como as ideias contidas em diferentes livros de Williams migram e são apropriadas no Brasil através de sua tradução, de modo que voltaremos nossa atenção a averiguar como, através de uma tradição editorial, Williams passa a aparecer nas páginas de certas produções acadêmicas a partir de 2004. Para isso, nos utilizaremos de dados numéricos presentes em pesquisas prévias sobre a presença do autor no cenário universitário brasileiro e iremos combiná-los aos dados inéditos da presença de obras do autor em produções acadêmicas nas universidades selecionadas. Referente as instituições escolhidas, nosso recorte temático não se deu de forma fortuita, uma vez que USP, Unesp e Unicamp são as universidades brasileiras que apresentam o maior contingente de obras de Williams em seus acervos, ultrapassando a marca de 100 exemplares entre as diferentes obras de Williams⁴ (MALANDRIN, 2021, p. 133-144).

Para reconstruir a presença de Williams em função de um movimento editorial e de sua presença em espaços universitários, partiremos da análise da geografia que envolve seus impressos, a fim de evidenciar o que há e o que não há referente a essas obras e seus usos um dado “espaço real”, aqui entendido como os espaços universitários em que as produções discentes são associadas. Utilizaremos, nos termos de Franco Moretti (2003, p. 13), uma metodologia de pesquisa voltada, primeiro, à apresentação de elementos visuais, como figuras e tabelas para, em seguida, construirmos nossa análise. Nesse processo, os dados introduzidos de forma condensada e organizada, não acompanham o texto como ornamentos do discurso, “mas como ferramentas analíticas: que dissecam o texto de uma maneira incomum, trazendo à luz relações que de outro modo ficariam ocultas” (MORETTI, 2003, p. 13).

O corpo do texto aqui apresentado terá como início a breve introdução do processo de recepção das obras de Raymond Williams no espaço editorial brasileiro já mapeado por outros autores, com destaque para Alexandro Henrique Paixão (2018), que procura mapear esse processo desde a escolha de *Cultura e Sociedade* como a primeira obra de Williams a ser traduzida para o vernáculo, ainda em 1969, e avança introduzindo cada uma das obras traduzidas do autor galês. Construída a trajetória editorial de Williams por meio dos dados de tradução e editoração, comentaremos também nessa seção sobre os dados referentes a presença de obras de Raymond Williams em acervos universitários brasileiros e o destaque para aqueles

⁴ Numericamente, a Universidade de São Paulo (USP) apresenta 167 exemplares; a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) apresenta 106 exemplares; a Universidade Estadual Paulista (Unesp) apresenta 148 exemplares. Destacamos aqui também a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 89 exemplares e a Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) com 96 exemplares (MALANDRIN, 2021, p. 133-144).

ligados a USP, Unesp e Unicamp⁵. Encerraremos essa etapa de nosso texto discutindo os fatores que nos levam a indicar uma centralidade proposta em São Paulo e suas adjacências, a indicando segundo a localização das editoras que se encarregam de traduzir Williams para o vernáculo e os desdobramentos e implicações dessa localização.

Na segunda seção do artigo analisaremos os dados referentes às produções acadêmicas que apresentam nas referências bibliográficas livros de Williams no vernáculo, tendo como referência os sistemas de consulta das universidades presentes em nosso recorte. Procuraremos analisar a relação entre o montante de exemplares encontrados por acervo universitário e os usos mapeados desses exemplares em produções discentes. Por fim, identificaremos os livros de Williams que apresentam um maior uso em produções acadêmicas e analisaremos sua distribuição em relação às diferentes áreas do conhecimento na USP, Unesp e Unicamp.

Uma revisão da recepção de Raymond Williams no mercado editorial brasileiro

Na visão de Franco Moretti, "situar um fenômeno literário em seu espaço específico – mapeá-lo – não é a conclusão do trabalho geográfico; é seu *início*" (MORETTI, 2003, p. 17). E assim terá início também nosso artigo: iremos primeiro mapear a recepção de Williams no Brasil e a circulação de seus impressos, para que possamos, através da apresentação de tabelas e figuras, atingir o ponto da discussão em que iremos expor a presença do autor galês nas produções discentes da USP, Unesp e Unicamp.

Uma vez que citamos o conceito de circulação de um impresso em dados espaços, é importante lembrar que, nos termos de Márcia Abreu e Jean-Yves Mollier (2016, p. 10), esse conceito “afeta diretamente a ideia de fechamento sobre um território”, de modo que as fronteiras, sejam elas linguísticas – superadas pelos processos de tradução –, sejam elas geográficas – reduzidas pelo comércio e transporte de impressos –, não representam nos dias de hoje uma adversidade para o trânsito de livros por diferentes espaços nacionais. Por outro lado, mesmo que superadas as fronteiras que envolvem a exportação ou importação de dados impressos, ainda temos a circulação desses impressos relacionada a uma ideia de “fechamento sobre um território” (ABREU; MOLLIER, 2016, p. 10). Temos assim duas variáveis importantes para o problema que nos propomos a discutir aqui: a circulação dos livros de Williams e o “fechamento” sobre um determinado território ou espaço – não necessariamente um todo nacional, como viremos a apresentar. Será a partir dessa ponderação sobre a ideia da circulação de impressos que iremos inicialmente procurar revisitar como se dá o processo de recepção e editoração de Raymond Williams no Brasil, para posteriormente entendermos como ele adentra o espaço das produções discentes no Estado de São Paulo, em particular na USP, Unesp e Unicamp.

A trajetória de Williams no espaço editorial brasileiro, conforme comenta Alexandro Paixão (2018, p. 06), é inaugurada em fins da década de 1960, com a escolha de Anísio Teixeira em elaborar e inserir a tradução de *Culture and Society: 1780-1950* (1958) como precursor da “Coleção: Cultura, Sociedade e Educação” (CCSE), em parceria com a Companhia Editora

⁵ Serão utilizados nesse estudo os seguintes acervos: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca digital de Teses e Dissertações da USP**, c2021. Página inicial. Disponível em: <https://teses.usp.br/>. Acesso em: 27 set. 2021; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca digital de Trabalhos de conclusão de curso da USP**, c2021. Página inicial. Disponível em: <http://www.tcc.sc.usp.br>. Acesso em: 27 set. 2021; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Base Acervus – Sistema de bibliotecas da Unicamp**, c2021. Disponível em: <http://acervus.unicamp.br>. Acesso em: 27 set. 2021; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Sistema de bibliotecas da Unicamp**, c2021. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/sbu/>. Acesso em: 27 set. 2021; UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Repositório Institucional UNESP**, c2021. Página inicial. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 27 set. 2021.

Nacional. Mais do que simplesmente traduzir a obra de Williams com maior visibilidade no cenário britânico, a proposta contida dentro do programa da CCSE era aquilatar o repertório da área de humanidades, tendo o autor galês como uma das principais referências para o estudo das relações estabelecidas entre cultura, história e sociedade nos espaços brasileiros (PAIXÃO, 2018, p. 06). Nesse contexto, o nome de Williams, agora associado no Brasil a tradução elaborada por Anísio Teixeira – junto a Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota – e a editoração da Nacional, veio a ocupar um papel inaugural dentro da tentativa de ampliar o comércio de livros com enfoque no público universitário no país (PAIXÃO, 2018, p. 06).

A partir da ação da Editora Nacional e a publicação da primeira tradução de Williams no vernáculo, encontramos em 1979 – dez anos após a tradução de *Cultura e Sociedade* –, os primeiros passos de uma tradição editorial preocupada em editar e publicar grande parte da produção intelectual de Williams no Brasil. Este movimento encontra-se na Tabela 01 a seguir, que compila em ordem cronológica todas as traduções do autor para a língua portuguesa em um arco que compreende desde 1969 até a publicação de *Televisão* em 2016.

Livro	Editora	1ª ed.	Tradutor
<i>Cultura e sociedade: 1780-1950</i>	Companhia Editora Nacional	1969	Anísio Spínola Teixeira Leônidas H. B. Hegenberg Octanny Silveira da Mota
<i>Marxismo e literatura</i>	Zahar	1979	Waltensir Dutra
<i>O campo e a cidade</i>	Companhia das Letras	1989	Paulo Henriques Britto
<i>O povo das montanhas negras</i>	Companhia das Letras	1991	Sergio Flaksman
<i>Cultura</i>	Paz e Terra	1992	Lolio Lourenço de Oliveira
<i>Tragédia moderna</i>	Cosac Naify	2002	Betina Bischof
<i>Palavras-chave</i>	Boitempo	2007	Sergio Flaksman
<i>Drama em cena</i>	Cosac Naify	2010	Rogério Bettoni
<i>O campo e a cidade (edição de bolso)</i>	Companhia das Letras	2011	Paulo Henriques Britto
<i>Cultura e materialismo</i>	Editora Unesp	2011	André Glaser
<i>Política do modernismo</i>	Editora Unesp	2011	André Glaser
<i>Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell</i>	Vozes	2011	Vera Joscelyne
<i>A política e as letras</i>	Editora Unesp	2013	André Glaser
<i>A produção social da escrita</i>	Editora Unesp	2014	André Glaser
<i>Recursos da esperança</i>	Editora Unesp	2015	Nair Fonseca João Alexandre Peschanski
<i>Televisão</i>	PUC-Minas / Boitempo	2016	Márcio Serelle Mário F. I. Viggiano

Tabela 01 – Primeiras edições dos livros de Raymond Williams traduzidos para o vernáculo (1969-2016)

Fonte: Elaboração própria

A tabela apresentada nos auxilia a compreender o processo de assimilação de Williams por parte das editoras nacionais a partir da tradição estreada em 1969, com destaque para as publicações que sucedem os anos 2000, marcadas por um novo impulso em traduzir o autor galês “por parte de editoras focadas no público universitário” (PAIXÃO, 2018, p. 09-10). O movimento editorial observado pode e então ser indicado como diretamente derivado do primeiro esforço de Anísio Teixeira em prover novas referências para os estudos brasileiros, em especial para a construção de um saber para “as humanidades no país”, além de, em parceria com a Editora Nacional, “expandir o comércio de impressos com o enfoque no público universitário” (PAIXÃO, 2018, p. 09). Tal asserção torna-se mais evidente quando ponderamos sobre as editoras introduzidas na Tabela 01, de modo que a maior parte ou está localizada na cidade de São Paulo ou possui sua sede nessa cidade, com exceção da editora Zahar (sediada no Rio de Janeiro até sua compra, em 2019, pelo grupo Companhia das Letras) e da parceria com a PUC-Minas.

Para além das implicações comerciais, a expansão do mercado editorial direcionado a um público universitário também parece influenciar o espaço acadêmicos nacional, como observamos na Tabela 02 a seguir que nos dá os primeiros contornos de parte da “história da leitura, como chamamos hoje” (MORETTI, 2003, p. 153) que estamos analisando.

Região	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Total
Nº de Exemplares	1372	515	213	177	559	2836

Tabela 02 – Primeiras edições dos livros de Raymond Williams traduzidos para o vernáculo (1969-2016)

Fonte: adaptado de MALANDRIN, 2021, p. 133-144.

Os dados apresentados nos levam a observar o destaque numérico na região sudeste do país, que detém 48,3% do volume total de exemplares originais ou traduzidos de Williams que circulam em acervos universitários. Entretanto, a região Sudeste como um todo ainda é abrangente demais para nosso artigo, de modo que, para que possamos atingir a discussão referente a como a obra traduzida de Williams aparece nas produções discentes no Brasil, precisamos selecionar um recorte observável. Deste modo, para medirmos a variação interna de um sistema, como nos indica Moretti, é necessária “a seleção de uma amostra” (MORETTI, 2003, p. 186). Em outras palavras, para medirmos como a obra de Williams passa a ser referenciada em produções discentes, precisamos selecionar uma amostra que nos permita isolar nossa variável – as produções acadêmicas – dentro de uma amostra cabível, que neste caso será as universidades públicas do Sudeste com a maior concentração de exemplares de Williams no cenário brasileiro. Segundo estudos prévios, é conhecido que USP, Unesp e Unicamp detêm 421 dos 2836 exemplares de Williams que circulam nacionalmente em espaços universitários, o que corresponde a aproximadamente 20% dos exemplares espalhados pelo Brasil (MALANDRIN, 2021).

Deste modo, para a discussão que se segue neste artigo, iremos operar com acervos da USP, Unesp e Unicamp para observar como a obra de Raymond Williams passa a fazer parte das produções discentes dessas universidades

A presença de Raymond Williams na produção discente paulista

Como procuramos evidenciar brevemente, a tradição iniciada em meados de 1970 pela parceria entre Anísio Teixeira e a Companhia Editora Nacional coloca o nome de Raymond Williams dentro um movimento editorial que gradativamente passa a se destacar no Estado de São Paulo. Esse movimento, como iremos discutir agora, também traz implicações para o meio universitário, em

especial nos espaços da USP, Unesp e Unicamp. Para averiguarmos essa assertiva, precisamos observar a geografia literária dos livros de Williams que circulam nas referidas universidades.

O termo “geografia literária” (MORETTI, 2003, p. 154) que empregamos aqui é o mesmo utilizado por Franco Moretti, o qual é construído por meio de uma história seriada. Ao selecionarmos parte da história da presença dos livros de Williams no país, estamos lidando com uma história seriada “artificial”, isto porque “uma série nunca é 'encontrada', mas sempre construída” (MORETTI, 2003, p. 154).

Livro	USP	UNICAMP	UNESP	Total
<i>O campo e a cidade</i>	27	20	25	72
<i>Cultura</i>	19	08	11	38
<i>Cultura e sociedade</i>	18	07	10	35
<i>Palavras-chave</i>	14	10	11	35
<i>Drama em cena</i>	11	05	10	26
<i>Recursos da esperança</i>	01	03	22	26
<i>Cultura e materialismo</i>	03	04	11	18
<i>Política do modernismo</i>	03	03	09	15
<i>Tragédia moderna</i>	06	-	05	11
<i>Marxismo e literatura</i>	01	01	04	06
<i>O povo das montanhas negras</i>	-	03	03	06
<i>A política e as letras</i>	02	-	02	04
<i>A produção social da escrita</i>	-	01	02	03
<i>Televisão</i>	-	-	02	02

Tabela 03 – Distribuição das traduções de Raymond Williams na USP, Unesp e Unicamp (2020)⁶

Fonte: adaptado de MALANDRIN, 2021, p. 133-144

Desse mapeamento mais geral, como comentamos anteriormente, essas três universidades apresentam 419 exemplares de Williams, dos quais 291 compõe o conjunto de títulos em português apresentado na Tabela 03, ordenados pela quantidade de exemplares, ainda sem a discriminação entre diferentes edições.

De posse dos dados da presença de Williams nos acervos consultados, nos resta expor as produções discentes da USP, Unicamp e Unesp que apresentam livros de Raymond Williams nas referências bibliográficas, para que possamos, assim, operar com ambas variáveis.

⁶ Para os dados apresentados foram averiguadas as produções acadêmicas disponibilizadas nos seguintes bancos de dados: 1) USP: <https://teses.usp.br/> e <http://www.tcc.sc.usp.br/>; 2) Unesp: <https://repositorio.unesp.br/>; 3) Unicamp: <http://acervus.unicamp.br/> e <http://www.sbu.unicamp.br/sbu/>.

Produção Acadêmica	Nº de produções
Trabalho de conclusão de curso	07
Dissertação	75
Tese	45

Tabela 04 – Produções discentes da USP, Unicamp e Unesp que apresentam livros de Raymond Williams nas referências bibliográficas (2020) – Fonte: Elaboração própria

Os primeiros dados nos levam a ver como, entre as produções mapeadas, Williams ganha espaço na pós-graduação, em especial dentro de dissertações. Referente a isso, elaboramos algumas suposições, sendo a principal delas que esse destaque se dá em função dos nomes que orientam esses trabalhos. Partindo da hipótese de Paixão de que, como desdobramento subsequente do movimento editorial iniciado com Anísio Teixeira e a Companhia Editora Nacional, uma tradição universitária se instaura a partir da publicação do livro *Para ler Raymond Williams* (2001), da pesquisadora Maria Elisa Cevasco. Aqui, Williams é situado como um “dos principais críticos da cultura dentro de uma perspectiva materialista” (PAIXÃO, 2018, p. 15) em diálogo com intérpretes da cultura brasileira. A partir dessa tração universitária, imaginamos que a concentração de produções ligadas a pós-graduação se dê em função dessas mesmas produções serem orientadas por pesquisadores que, assim como Cevasco, acabam por inserir a obra de Williams no cenário universitário como um referencial teórico para diferentes pesquisas.

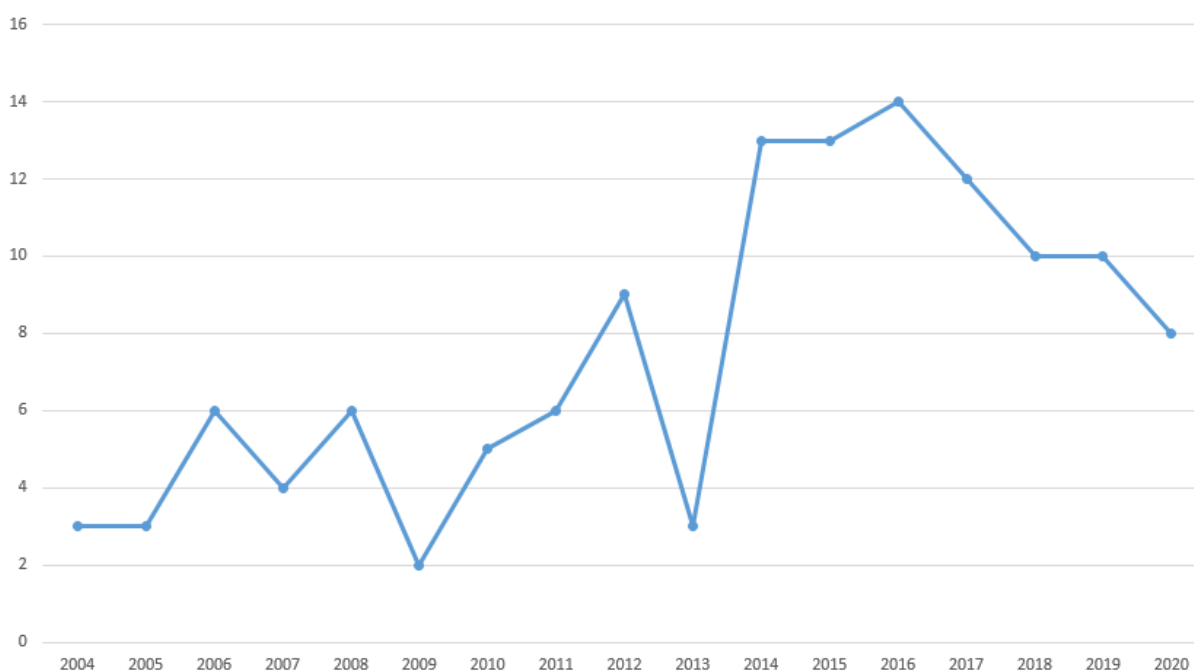


Figura 01 – Distribuição temporal das produções discentes que apresentam livros de Raymond Williams nas referências bibliográficas na USP, Unesp e Unicamp (2004-2020) – Fonte: Elaboração própria

De acordo com a Figura 01 temos notícia das primeiras produções discentes que apresentam Williams nas referências bibliográficas aparecendo após os anos 2000. Começando em 2004, observamos uma gradativa progressão até o ano de 2016, quando atingimos o ponto mais alto de nosso gráfico. O ano de 2016, além do marco como ano em que mais são referenciadas obras de Williams, também conta com um outro ponto importante: é o ano da

última publicação da tradução – até a escrita desse artigo – de um livro de Williams para o vernáculo. Esse destaque a partir do momento em que o maior conjunto de obras de Williams encontra-se traduzido no Brasil também nos revela que a tradição editorial iniciada em 1969 – e que ainda vigora, uma vez que temos livros do autor não traduzidos – atingiu seu primeiro objetivo, colocando Williams e a temática geral de “cultura, sociedade e educação” em contato com os espaços universitários do país (PAIXÃO, 2018, p. 09).

Nesse contexto, Franco Moretti nos perguntaria: o que os dados apresentados nesses dois conjuntos nos mostram? E a resposta, partindo do exposto na Tabela 02 até os últimos dados apresentados, seria de que duas coisas muito diferentes se evidenciam: "o todo é bem ordenado – mas suas partes individuais são, ao contrário, bastante aleatórias" (MORETTI, 2003, p. 88). Nosso todo, entendido aqui como a região Sudeste, apresenta a maior parcela de exemplares de Williams que circulam em espaços acadêmicos brasileiros, do mesmo modo que dentro de nosso recorte local, entre USP, Unicamp e Unesp, os livros de Williams que se destacam são semelhantes nos três acervos. Por outro lado, quando voltamos nossa atenção a nossos indicadores individuais, ou seja, às produções discentes dessas três instituições, começamos a encontrar os chamados “dados dispersos”.

Os dados apresentados na Tabela 04 e na Figura 01 deste modo direcionaram nossa pesquisa para a necessidade de uma análise minuciosa, a fim de localizar os títulos e volumes de livros de Williams referenciados no interior das produções discentes mapeadas, dados esses apresentados na Tabela 05.

Título referenciado	Nº de referências
<i>Cultura</i>	29
<i>O campo e a cidade</i>	29
<i>Cultura e sociedade</i>	22
<i>Marxismo e literatura</i>	22
<i>Cultura e materialismo</i>	21
<i>Palavras-chave</i>	15
<i>Tragédia moderna</i>	11
<i>A política do modernismo</i>	04
<i>Recursos da esperança</i>	04
<i>A política e as letras</i>	04
<i>Drama em cena</i>	04

Tabela 05 – Títulos e quantidade de referências bibliográficas a livros de Raymond Williams nos acervos da USP, Unesp e Unicamp (2004-2020) – Fonte: Elaboração própria

Quando voltamos nossa atenção aos últimos dados apresentados, alguns títulos se evidenciam em questão da forte presença. Recuperaremos assim sete títulos dentre os onze apresentados na Tabela 05: *Cultura*; *O Campo e a Cidade*; *Cultura e Sociedade*; *Marxismo e Literatura*; *Cultura e materialismo*; *Palavras-chave*; *Tragédia Moderna*. Entretanto, antes de prosseguirmos com nossa exposição, precisamos contextualizar esses livros dentro de seus espaços específicos de utilização. Para isso, analisaremos as áreas do conhecimento as quais os trabalhos discentes que os mobilizam estão associados.

Durante as pesquisas para a confecção das tabelas apresentadas neste artigo, tornou-se visível que dentre as três áreas mais gerais do conhecimento (humanas, exatas e biológicas) a produção discente que assimila Williams está localizada na área de humanas, em sua maioria dentro dos cursos de pós-graduação em história, letras e ciências sociais. Partindo do fato de que a produção de Williams circula sumariamente entre as humanidades, precisamos abarcar mais. Para isso, iremos avaliar como os livros de Williams que possuem mais de dez referências estão dispostos em diferentes cursos dentro das oito atuais áreas do conhecimento (ciências exatas e da terra; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências agrárias; linguística, letras e artes; ciências sociais aplicadas; ciências humanas).

Título	Edição	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes
<i>Cultura e Sociedade</i>	1969	06	05	02
	2011	05	04	-
<i>Marxismo e literatura</i>	1979	11	06	05
<i>O campo e a cidade</i>	1989	15	01	03
	1990	02	-	01
	2000	01	-	-
	2011	06	-	-
<i>Cultura</i>	1992	09	09	04
	2000	05	01	-
	2008	-	01	-
<i>Tragédia moderna</i>	2002	06	-	05
<i>Palavras-chave</i>	2007	05	06	04
<i>Cultura e materialismo</i>	2011	12	07	02

Tabela 06 – Distribuição das principais obras traduzidas de Raymond Williams em produções acadêmicas na USP, Unicamp e Unesp por área do conhecimento (2020) – Fonte: Elaboração própria

Os dados contidos na Tabela 06 caminham para lugares bastante específicos, de modo que isso nos auxilia a "estabelecer uma unidade" entre os diferentes títulos e edições encontrados (MORETTI, 2003, p. 140). Como dito, sete livros se destacam: *Cultura*; *O Campo e a Cidade*; *Cultura e Sociedade*; *Marxismo e Literatura*; *Cultura e materialismo*; *Palavras-chave*; *Tragédia Moderna*; e observando-os, possuímos três conjuntos para esses livros, os quais, para que possamos caminhar para o final da discussão de nosso artigo, teremos quatro agrupamentos “e, naturalmente, a exceção” (MORETTI, 2003, p. 140).

Referente aos sete títulos apresentados e suas diferentes edições, temos exemplares de 1969 sendo referenciados, assim como também encontramos produções que referenciam traduções de 2011, o que nos confere um arco temporal de pouco mais de quarenta anos. Para além disso, recuperamos aqui também a descoberta da Figura 01 de que o pico de produções que carregam o nome de Williams é atingido em 2016, posteriormente a tiragem de todas as edições apresentadas na Tabela 06. O que tentaremos inferir, por fim, é como esses livros que

se fazem mais presentes são, na verdade, uma consequência direta da tradição editorial iniciada em 1969 pela parceria entre Anísio Teixeira e a Companhia Editora Nacional.

Dos três conjuntos de livros que comentamos, podemos citar que o grupo A é composto, para além de *Cultura e Sociedade*, pelos títulos de *Marxismo e Literatura* e *Cultura*. Esses três livros estão diretamente atados a proposta intelectual de Anísio Teixeira e ao projeto contido na Coleção Cultura, Sociedade e Educação (CCSE), que tinham como objetivo ampliar a coleção de autores circulantes no meio universitário, situando Williams como fundamental para os temas que dão nome a Coleção. Essa apropriação gradativa do autor galês em função de seu debate referente a cultura e sociedade “se dá em virtude dos estudos do autor em como as formações sociais e culturais são interconstitutivas, são expressões diferentes da mesma maneira historicamente específica de fazer sentido da experiência do vivido”, praticando a análise dessas formações como “um instrumento de descrição e de interpretação da sociedade que as molda” (CEVASCO, 2007, p. 16).

Nosso segundo conjunto é composto pelas diferentes edições de *O Campo e a Cidade: na história e na literatura*. Embora o livro apresente pontos de contato com as demais produções de Williams, a presença desse livro em diferentes produções discentes nos revela um caminho diferente daquele apresentado no conjunto anterior. Enquanto Williams discute nas páginas de seu livro “representações dos diferentes papéis de campo e de cidade” no tecido literário e discurso histórico ingleses (WILLIAMS, 2000, p. 11) nos espaços universitários brasileiros o livro parece ganhar espaço em função da existência de um campo pré-formado de pensamento já consolidada no país que problematiza nos estudos brasileiros a relação entre os cenários rurais e urbanos e que possui uma geografia própria, “colocando o livro dentro dessa linha de pensamento” em particular (MALANDRIN, 2021, p. 89).

Tragédia Moderna é o título que completa nosso terceiro conjunto dentre as traduções mais presentes nas produções mapeadas. Nos termos de Williams, este livro contém uma intenção de escrita próxima a de *Cultura e sociedade* e *The long revolution*, diferenciando em temática dos outros livros do autor contidos na Tabela 06 ao apresentar “um apanhado histórico e crítico das ideias” de tragédia (WILLIAMS, 2002, p. 25), o que nos levou a colocá-lo em separado dos conjuntos anteriores. Embora não exista indicação prévia de uma tradição que se aproprie desse livro de Williams, indicamos aqui, tendo em vista tanto o volume de exemplares em acervos universitários nacionais quanto sua presença nas produções discentes observadas, que essa é uma hipótese para justificar os dados numéricos encontrados.

É importante mencionar que os títulos *Cultura e Materialismo* e *Palavras-chave* foram tratados como a chamada “exceção” na visão de Moretti. O primeiro é reunião de ensaios escritos por Williams em diferentes momentos da carreira e organizados sob a forma de um livro posteriormente, mas sem uma linearidade ao longo do impresso; e o segundo foi originalmente planejado como apêndice do livro *Cultura e Sociedade*, se tornando um livro independente em função de seu volume de informação. Indicamos esses títulos como exceção porque, apesar da forte presença desses títulos nos trabalhos mapeados, notamos que *Cultura e Materialismo* ocupa um papel bastante abrangente dentro dos trabalhos mapeados, não permitindo inferir uma uniformidade em sua presença, possivelmente em virtude das diferentes temáticas presentes no livro – ainda que exista uma centralidade na intenção proposta em seu interior –; por outro lado, com *Palavras-chave* observamos um uso comum dentro de nosso recorte, entretanto, esse uso tende a dar ao livro uma característica de apoio metodológico às pesquisas mapeadas, fazendo com sua presença se diferencie do grupo mais geral da temática de cultura.

Encaminhamentos finais

A construção de nossa história seriada da presença de Williams em produções discentes, exposta ao longo das tabelas e figuras apresentadas, se deu até aqui em torno de tudo aquilo que se mostrou “*repetível*”, permitindo, dessa maneira, que pudéssemos “transformar objetos distintos em uma série” (MORETTI, 2003, p. 154). Ou seja, operamos inicialmente com diferentes livros de Williams – nossos objetos distintos – para observarmos aquilo que era “repetível” entre os livros mais presentes nos acervos, do mesmo modo que procuramos novamente isolar o elemento que se repetia entre as referências a Williams ao selecionar os livros com maior número de citações para uma análise das edições mais presentes.

Todo trabalho construído foi metodologicamente construído em torno daquilo que se destaca ao observarmos a geografia de um impresso. A geografia, enquanto nosso entendimento mais básico, viceja na desigualdade entre seus elementos: “se rios, montanhas, cidades fossem distribuídos de modo igual em todos os lugares, [...] a geografia não existiria” (MORETTI, 2003, p. 154). E o mesmo vale para nós: se possuísssemos uma distribuição uniforme das obras de Williams no país não estaríamos produzindo uma geografia específica desse autor e do processo de apropriação do autor em determinados espaços acadêmicos. Para além disso, sabendo que “o pensamento de Williams impulsionou fortemente os estudos culturais que, a partir de suas obras fundamentais, espalhou-se para muitos outros lugares do mundo” (CEVASCO, 2007, p. 17), gostaríamos de recuperar também as palavras de Márcia Abreu e Jean-Yves Mollier para finalizar nosso texto, de modo que

Evitando tanto o eurocentrismo quanto o exotismo, enfatiza-se a ideia de *circulação*, pois o que interessa é observar o movimento *entre* Europa e Brasil e não o fluxo de ideia e mercadorias *da* Europa *para* o Brasil. Ou seja, interessa pensar mais em termos de conexão do que de dependência cultural, mais em termos de apropriação do que de influência. (ABREU; MOLLIER, 2016, p. 13).

Ainda que fale da cultura oitocentista, a citação revela o cerne do debate que aqui procuramos estruturar, enfatizando que sempre é válido revisitar as diversas e complexas relações transacionais – tanto antigas quanto contemporâneas –, procurando observar como diferentes produções d'além mar ganham espaço – e continuam ganhando – no cenário universitário nacional através de diferentes tradições editoriais. Temos assim que, mais do que um desdobramento do movimento editorial iniciado em 1969, a presença de Raymond Williams nas produções discentes nacionais indica a formação de uma tradição interessada em afinar o repertório intelectual das universidades brasileiras com a inclusão dos estudos do autor galês, que já apresenta raízes e que também já se encarregou de carregar seu nome galês para diferentes espaços universitários.

Referências

ABREU, Márcia; MOLLIER, Jean-Yves. Circulação transatlântica dos impressos – a globalização da cultura no século XIX. In: ABREU, M. (Org.). *Romances em movimentos: a circulação transatlântica dos impressos (1789-1914)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016, p. 10-14.

CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. Prefácio. In: WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 09-20.

MALANDRIN, Hiago Vaccaro. *Sobre Raymond Williams e a perspectiva de natureza: a circulação transatlântica de O Campo e a Cidade no Brasil (1989-2019)*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2021.

MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu – 1800-1900*. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. Linhagens interpretativas e cesuras epistemológicas no pensamento social brasileiro sobre Raymond Williams. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., Caxambu, 2018. *Anais...* Caxambu, MG, 2018. p. 01-25. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt23-24/11308-linhagens-interpretativas-e-cesuras-epistemologicasno-pensamento-social-brasileiro-sobre-raymond-williams/file>. Acesso em: 10 out. 2021.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Tragédia moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Sobre o autor

Hiago Vaccaro Malandrin. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), com dissertação intitulada "Sobre Raymond Williams e a perspectiva de natureza: a circulação transatlântica de *O Campo e a Cidade* no Brasil (1989–2019)", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo FAPESP nº 2019/00323-0).

E-mail: hiago.malandrin@gmail.com.

Anexo

Apresentação dos dados de produções discentes consultados para a submissão:

Raymond Williams no espaço das produções discentes no Estado de São Paulo: USP, Unesp e Unicamp (2004-2020)**UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas**

Produção	Título	Autor	Ano	Orientação	Instituto
Dissertação	A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de duas creches de Jundiaí	Celante, Licia Gobbi	2005	Vera Lucia Sabongi De Rossi	Faculdade de Educação
Dissertação	Arte e conflito social	Moya, Cyntia Malaguti	2016	Liliana Rolfsen Petrilli Segnini	Faculdade de Educação
Dissertação	Cinema e sociedade: sobre a ditadura militar no Brasil	Leme, Caroline Gomes	2011	Orientador: Marcelo Siqueira Ridenti	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Dissertação	Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio	Sousa, Raoni Gomes de	2019	Márcia Lopes Reis	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Dissertação	Tradição, inovação e historicidade no materialismo cultural de Raymond Williams	Baute, Carla Rocha	2020	Silvana Barbosa Rubino	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
TCC	A natureza e a cultura em Wuthering Heights, de Emily Brontë	Hirayama, Isabela	2012	Mário Luiz Frungillo	Instituto de Estudos da Linguagem
TCC	Proposições pedagógicas e socialistas no pós-guerra : a longa revolução de Raymond Williams	Lisboa, Tâmelá Adriani Sousa	2015	Alexandro Henrique Paixão	Faculdade de Educação
Tese	Enquanto isso, em São Paulo... : à l'époque do Cinema Novo, um cinema paulista no "entre-lugar"	Leme, Caroline Gomes	2016	Marcelo Siqueira Ridenti	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

USP – Universidade de São Paulo

Produção	Título	Autor	Ano	Orientação	Instituto
Dissertação	Crítica e modernidade em Raymond Williams	Rivetti, Ugo Urbano Casares	2015	Musse, Ricardo	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	A concepção da tragédia moderna em 'The crucible' e 'A view from the bridge' de Arthur Miller	Leme, Viviane Maria	2007	Betti, Maria Silvia	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	Short cuts de Robert Altman: atalhos para as formas de ilusão contemporâneas	Soares, Marcos Cesar de Paula	2007	Soares, Marcos Cesar de Paula	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos	Carvalho, Beatriz Sequeira de	2017	Vergueiro, Waldomiro de Castro Santos	Escola de Comunicações e Artes
Dissertação	De Amélias e Barracões: a noção de saudade na obra de Ataulfo Alves	Faria, Amanda Beraldo	2015	Silveira Junior, Walter Garcia da	Instituto de Estudos Brasileiros
Dissertação	Futebol, Cultura e Utopia: uma leitura de <i>À procura de Eric</i> , de Ken Loach	Fernandes, André Luís Reis	2016	Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	'Literapalco' em Lygia Bojunga: arte como projeto de vida	Florencio, Cristiane Figueiredo	2019	Mendes, Maria dos Prazeres Santos	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	Mesmo céu, mesmo CEP: produção literária na periferia de São Paulo	Leite, Antonio Eleilson	2014	Mello, Jefferson Agostini	Escola de Comunicações e Artes
Dissertação	As gibitecas como polos fomentadores de cultura e de exercício da cidadania	Marino, Daniela dos Santos Domingues	2018	Vergueiro, Waldomiro de Castro Santos	Escola de Comunicações e Artes
Dissertação	Análise formal de All my sons e de An enemy of the people, de Arthur Miller	Russo, Thiago Pereira	2014	Betti, Maria Silvia	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	Sufrimento, solidão e desordem: a representação trágica como meio político no cinema de Leon Hirszman	Takeda, Anna Carolina Botelho	2017	Carelli, Fabiana Buitor	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Dissertação	Reafirmando uma nação: a figuração da identidade nacional norte-americana nas obras de Laura Ingalls Wilder	Tavares, Fabiana Valeria da Silva	2007	Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Dissertação	Laerte 'vestido de mulher': uma investigação sobre a representação de gênero e sexualidade na mídia	Bucchioni, Tulio Heleno de Aguiar	2016	Almeida, Heloisa Buarque de	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
TCC	A cultura como fator de sucesso financeiro nas organizações, baseado no Competing Values Framework	Gobbi, Gabriel Zamboni	2012	Mateus Cecílio Gerolamo	Escola De Engenharia De São Carlos
TCC	O Estado brasileiro e algumas suas políticas elétricas – Eletrificação e Naturalização	Gonçalves, Bruno Peres	2016	Anselmo Alfredo	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
TCC	Estudos hidrológicos aplicados em projetos de urbanismo de impacto reduzido: uma terceira margem de possibilidades para a Bacia Santa Maria do Leme, em São Carlos/SP	Oyama, Augusto Cesar	2019	Rodrigo de Melo Porto	Escola De Engenharia De São Carlos
Tese	Dois modos de ler: o poder de aferição da crítica materialista em Raymond Williams e Roberto Schwarz	Morelli, Adriana Fernandes	2010	Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Tese	Marxismo, comunicação e cultura - Raymond Williams e o materialismo cultural	Azevedo, Fábio Palácio de	2014	Frederico, Celso	Escola de Comunicações e Artes
Tese	Materialismo cultural	Glaser, André Luiz	2008	Cevasco, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Tese	Direitos culturais e políticas públicas: os marcos normativos do Sistema Nacional da Cultura.	Oliveira, Danilo Júnior de	2015	Oliveira, Dennis de	Faculdade de Direito
Tese	A reinvenção do trabalhismo no 'vulcão do inferno': um estudo sobre metalúrgicos e têxteis de São Paulo.	Pereira Neto, Murilo Leal	2006	Iokoi, Zilda Marcia Gricoli	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

	A fábrica, o bairro, o sindicalismo e a política (1950-1964)				
Tese	Debaixo do 'Pogréssio': urbanização, cultura e experiência popular em João Rubinato e outros sambistas paulistanos (1951-1969)	Silva, Marcos Virgílio da	2011	Gitahy, Maria Lucia Caira	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
UNESP – Universidade Estadual Paulista					
Produção	Título	Autor	Ano	Orientação	Instituto
Dissertação	Dois cisnes à procura de um personagem: uma leitura pirandelliana do filme Cisne Negro	Santos, Carlos Felipe da Silva dos	2014	Betella, Gabriela Kvacek	Letras - FCLAS
Dissertação	O Brasil que não é bem assim: representações do Brasil na cobertura da Copa do Mundo 2014 pelo jornal The Guardian	Vieira, Maria Carolina Silva Rocha	2016	Vicente, Maximiliano Martin	Comunicação - FAAC
Dissertação	Materialidades na dramaturgia contemporânea: o Prêmio Shell em São Paulo (2005 - 2015)	Gomes, Marcos Nogueira	2017	Lázaro de Ortecho Ramírez, José Manuel	Artes - IA
Dissertação	Crítica e autocrítica da modernidade: crise civilizatória e utopia anticapitalista em Michael Löwy	Querido, Fabio Mascaro	2011	Pinassi, Maria Orlanda	Ciências Sociais - FCLAR
Dissertação	O fazer intelectual brasileiro (1930-1946): Rachel de Queiroz e o Congresso de 1946	Alves, Plauto Daniel Santos	2015	Pinheiro, Marcos Sorrilha	História - FCHS
Dissertação	Arthur Poerner entre estudantes e intelectuais (1965-1968): representações intelectuais no jornal Folha da Semana e no livro O Poder Jovem	Castro, Thiago Bicudo	2016	Czajka, Rodrigo	Ciências Sociais - FFC
Dissertação	O naturalismo como técnica de representação realista: uma proposta teórico-crítica para BaléRalé, de Marcelino Freire	Silva, Paulo Ricardo Moura da	2016	Scheel, Márcio	Letras - IBILCE

Dissertação	"É tudo baiano, mas é misturado": dinâmica migratória em Américo Brasiliense, aspectos de um problema nacional	Almeida, Iara Lalesca Calazans de	2020	Paoliello, Renata Medeiros	Ciências Sociais - FCLAR
Dissertação	Palmeira do mangue não vive na areia de Copacabana: o samba do Estácio e a formação de uma esfera pública popular em fins dos anos 1920	Paiva, Carlos Eduardo Amaral de	2009	Souza, Eliana Maria de Melo	Ciências Sociais - FCLAR
Dissertação	"Enquanto governa a maldade, a gente canta a liberdade": Coletivo de Cultura do MST: caminhos para a criação de uma cultura contra- hegemônica	Brennand, Evelaine Martines	2017	Castro, Bernadete Aparecida Caprioglio de	Desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe - IPPRI
Dissertação	Manifestações do herói trágico em O tempo e o vento	Borgato, Raphael	2011	Maas, Wila Patrícia Marzari Dinardo	Estudos Literários - FCLAR
Dissertação	A linguagem da violência nos contos de Famílias terrivelmente felizes de Marçal Aquino	Mendes, Fábio Marques	2014	Scheel, Márcio	Letras - IBILCE
Dissertação	'Procura-se Mecenaz': música independente e indústria fonográfica na trajetória artística do Grupo Um (1976 -1984)	Ruiz, Renan Branco	2017	Fenerick, José Adriano	História - FCHS
Dissertação	A gastronomia como bem simbólico e fator de distinção: uma análise do caderno Paladar, do jornal O Estado de São Paulo	Brait, Paula Malatian	2010	Ventura, Mauro de Souza	Comunicação - FAAC
Dissertação	Do Cinema Novo à Política Nacional de Cultura: a representação dos nordestinos do Brasil sob o olhar de Nelson Pereira dos Santos (1960-1980)	Medeiros, Carlos Gabriel Sardinha de	2020	Silva, Marcia Pereira da	História - FCHS
Dissertação	Operários e camponeses: a repercussão da Revolução	Sousa, Fábio da Silva	2010	Barbosa, Carlos Alberto Sampaio	História - FCLAS

	Mexicana na imprensa operária brasileira (1910-1920)				
Dissertação	Narrativa bíblica no audiovisual: uma análise da tradução intersemiótica na telenovela Os Dez Mandamentos	Souza, Thiago José de	2017	Médola, Ana Silvia Lopes Davi	Comunicação - FAAC
Dissertação	O projeto Machadianas: Machado de Assis, o Ágora Teatro e a narrativa em cena	Frin, Luiz Eduardo	2012	Mate, Alexandre Luiz	Artes - IA
Dissertação	A crítica da elite letrada à incorporação do homem-massa na Argentina na década de 1940: a Revista Sur em confronto com o Peronismo	Tedesco, Alexandra Dias Ferraz	2012	Ággio, Alberto	História - FCHS
Dissertação	A utilização da internet nos espaços de acesso livre sob a perspectiva dos estudos culturais latinos-americanos	Brumatti, Vitor Pachioni	2012	Vicente, Maximiliano Martin	Comunicação - FAAC
Dissertação	O som livre na TV Cultura: o programa A Fábrica do Som na difusão da música jovem, 1983-1984	Alves, Rafael Paiva	2017	Busetto, Áureo	História - FCLAS
Dissertação	As místicas do MST: aspectos formais, políticos e organizativos da construção estética do território	Barbosa, Luciano Carvalho	2019	Villas Bôas, Rafael Litvin	Desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe - IPPRI
Dissertação	Uma leitura geográfica da educação no campo: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro - SP	Melo, Silas Nogueira de	2012	Ferreira, Darlene Aparecida de Oliveira	Geografia - IGCE
Dissertação	A canção oculta: um estudo sobre a Vanguarda Paulista	Santos, Anája Souza	2015	Fenerick, José Adriano	História - FCHS
Dissertação	Arquitetura de palavras: espaço e espacialidade em A Capital! de Eça de Queiroz	Barbieri, Cláudia	2008	Barbosa, Sidney	Estudos Literários - FCLAR

Dissertação	Deslocamento, interculturalidade e transitividade migratória em filmes dirigidos por Karim Aïnouz	Medeiros, André Aparecido	2018	Cabral, Raquel	Comunicação - FAAC
Dissertação	As estratégias discursivas da comunicação dirigida em pontos de venda do HSBC	Ceschin, Michelle Beatriz Godoy Santos	2016	Médola, Ana Sílvia Lopes Davi	Comunicação - FAAC
Dissertação	A Discoteca Pública Municipal de São Paulo: um projeto modernista para a música nacional	Moya, Fernanda Nunes	2010	Machado, Carlos Eduardo Jordão	História - FCLAS
Dissertação	Alma do espetáculo ou público pagante?: uma análise culturológica sobre as representações do torcedor de futebol na mídia esportiva impressa	Cintra Sobrinho, David	2005	Bertolli Filho, Cláudio	Comunicação - FAAC
Dissertação	As políticas de fomento à cultura no município de Franca: uma análise das políticas de fomento à cultura no município de Franca/SP pós-redemocratização do Brasil	Mamedio, João Batista	2018	Mendes, Alexandre Marques	Planejamento e Análise de Políticas Públicas - FCHS
Dissertação	Comunicação intercultural em empresas de treinamento de profissionais em processo de internacionalização	Gomes, Alana Carolina	2019	Cabral, Raquel	Comunicação - FAAC
Dissertação	Companhia Estável de Teatro: a práxis como processo de criação	Szot, Daniela Gianpietro	2016	Mate, Alexandre Luiz	Artes - IA
Dissertação	O teatro político de rua praticado pelos coletivos ALMA e Dolores: estéticas de combate e semeadura	Araújo, Alexandre Falcão de	2013	Mate, Alexandre Luiz	Artes - IA
Dissertação	Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Silva, Cláudio Rodrigues da	2014	Ri, Neusa Maria Dal	Educação - FFC

	(MST), aos socialistas utópicos owenistas e aos cartistas britânicos				
Dissertação	Cia. Artehúmus de Teatro: as raízes sociais e poéticas da fertilidade artística	Guimarães, Natália	2016	Romano, Lúcia Regina Vieira	Artes - IA
Dissertação	A cultura participativa no YouTube: relação entre ídolos-fãs em canais brasileiros	Souza, Caroline Mazzer de	2020	Gobbi, Maria Cristina	Comunicação - FAAC
Dissertação	Mediação da leitura em bibliotecas públicas	Rasteli, Alessandro	2013	Cavalcante, Lúcia Eugênia	Ciência da Informação - FFC
Dissertação	História da construção do conceito de evolução biológica: possibilidades de uma percepção dinâmica da ciência pelos professores de biologia	Meglhioratti, Fernanda Aparecida	2004	Bortolozzi, Jehud; Caldeira, Ana Maria de Andrade	Educação para a Ciência - FC
Dissertação	De coadjuvante a protagonista? Os desafios da diversidade cultural, da produção audiovisual independente e regional na TV Paga	Pessotto, Ana Heloiza Vita	2016	Kerbaui, Maria Teresa Miceli	Comunicação - FAAC
Dissertação	Assombros e escombros da modernidade no teatro de Hilda Hilst	Zago, Carlos Eduardo dos Santos	2012	Martins, Gilberto Figueiredo	Letras - FCLAS
Dissertação	Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia	Chã, Ana Manuela de Jesus	2016	Villas Bôas, Rafael Litvin	Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - IPPRI
Dissertação	Febre na selva: a Amazônia na interpretação de Euclides da Cunha	Ribeiro, Fabrício Leonardo	2007	Naxara, Márcia Regina Capelari	História - FCHS
Dissertação	Linguagens urbanas e modernidade na Babel amalucada: cartas caipiras em periódicos paulistanos (1900-1926)	Rodrigues, Beatriz	2015	Naxara, Márcia Regina Capelari	História - FCHS
Dissertação	O galope nordestino diante do parque industrial: o projeto	Santos, Nívea Lins	2015	Fenerick, José Adriano	História - FCHS

	estético do Quinteto Armorial no Brasil moderno				
Dissertação	Entre o mito e a técnica: representações de natureza em fontes fotográficas (Londrina, 1934-1944)	André, Richard Gonçalves	2006	Camargo, Célia Reis	História - FCLAS
Dissertação	A linguagem da violência nos contos de Famílias terrivelmente felizes de Marçal Aquino	Mendes, Fábio Marques	2014	Scheel, Márcio	Letras - IBILCE
Dissertação	Relações de Trabalho no Assentamento Contestado (PR): Contradições de Classe e Desafios analíticos	Orzekovski, Nei	2014	Thomaz Júnior, Antonio	Geografia - FCT
Dissertação	Da enciclopédia à Wikipédia: o conhecimento em circulação	Cezario, Natalia Trevisan	2011	Valdemarin, Vera Teresa	Educação Escolar - FCLAR
Dissertação	Práticas de leitura de estudantes do curso de pedagogia: entre apropriações e formalidades	Silva, Aline Ramiro da	2015	Valdemarin, Vera Teresa	Educação - IBRC
Dissertação	Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)	Moraes, Agnes Iara Domingos	2014	Souza, Rosa Fátima de	Educação - FFC
Dissertação	O livro didático e o ensino de História em uma escola pública situada no interior paulista	Zacheu, Aline Aparecida Pereira	2015	Celeste Filho, Macioniro	Docência para a Educação Básica - FC
Dissertação	Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada	Brito, Marlene Oliveira	2017	Machado, Vitor	Docência para a Educação Básica - FC
Dissertação	Televisão digital: interação e usabilidade	Teixeira, Lauro Henrique de Paiva	2008	Médola, Ana Sílvia Lopes Davi	Comunicação - FAAC

Dissertação	Deslocamento, interculturalidade e transitividade migratória em filmes dirigidos por Karim Aïnouz	Medeiros, André Aparecido	2018	Cabral, Raquel	Comunicação - FAAC
Dissertação	Do palco à mídia: análise estética dos discursos jornalísticos sobre dança	Lovato, Gabriela Alvarenga	2020	Barros, Laan Mendes de	Comunicação - FAAC
Dissertação	A tradição legitimada: um estudo sobre o suplemento literário sabático, do jornal O Estado de S. Paulo	Souza, Karla Beraldo de	2012	Ventura, Mauro de Souza	Comunicação - FAAC
Dissertação	Cultura e violência: autores, polêmicas e contribuições da literatura marginal	Silva, Rogério de Souza	2006	Lahuerta, Milton	Ciências Sociais - FCLAR
TCC	A programação em tempos de ubiquidade televisiva: um estudo direcionado ao plano de distribuição de conteúdos da TV UNESP	Velloso, Fernando Araújo	2017	Médola, Ana Silvia Lopes Davi	FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
TCC	A implantação da televisão digital terrestre na Espanha	Nascimento, Raphael Rodrigues	2012	Carvalho, Juliano Maurício de	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.
TESE	Tensões e ajustes entre tradição e modernidade nas definições de padrões da música sertaneja entre os anos 50 e 70	Araújo, Lucas Antonio de	2014	Garcia, Tania da Costa	História - FCHS
Tese	Telejornalismo e sites de redes sociais: um estudo sobre as mudanças recentes no modo de endereçamento do Jornal Nacional	Bevilaqua, Leire Mara	2019	Ventura, Mauro de Souza	Comunicação - FAAC
Tese	Uma estrutura de sentimento em tempos autoritários: o romantismo no cancioneiro de Zé Rodrix (1967-1979)	Sousa, Rainer Gonçalves	2020	Pinheiro, Marcos Sorrilha	História - FCHS
Tese	Leituras do trágico sob a perspectiva do romance realista:	Borgato, Rafael	2019	Maas, Wila Patrícia Marzari Dinardo	Estudos Literários - FCLAR

um estudo sobre Madame Bovary e
Anna Kariênina

Tese	Realismo e intimismo no romance brasileiro: o conceito de técnica introdiccionista a partir da perspectiva do discurso interior	Silva, Paulo Ricardo Moura da	2020	Scheel, Márcio	Letras - IBILCE
Tese	O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários	Lopes, Eduarda Escila Ferreira	2018	Valdemarin, Vera Teresa	Educação - IBRC
Tese	Mark Twain: um patriota antiimperialista e seu relato de viagem em The innocents abroad or the new pilgrim's progress	Doca, Heloisa Helou	2006	Cairo, Luiz Roberto Velloso	Letras - IBILCE
Tese	Representação do trabalho e trabalho de representação em narrativas seriadas televisivas norte-americanas	Carvalho, André Ferreira Gomes de	2018	Fernandes, Giséle Manganelli	Letras - IBILCE
Tese	Visões de ruralidades: personagens, paisagens e contextos em obras literárias	Kim, Hyung Mi	2013	Oliveira, Bernadete Aparecida C. Castro	Geografia - IGCE
Tese	Black Paul: a soul music no Brasil nos anos 1970	Paiva, Carlos Eduardo Amaral de	2015	Souza, Eliana Maria de Melo	Ciências Sociais - FCLAR
Tese	Nacionalismo musical e brasilidade: uma revisão	Frungillo, Mário D	2014	Kerr, Dorotéa Machado	Música - IA
Tese	Nostalgia, fuga, prisão: campo e cidade em três romances brasileiros do século XX	Ignácio, Ewerton de Freitas	2008	Junior, Arnaldo Franco	Letras - IBILCE
Tese	A prosa literária de Bruno de Menezes em perspectiva dialógica	Aquino, Ana Cleide Guimbal de	2014	Marchezan, Renata Coelho; Soares, Henrique Silvestre	Linguística e Língua Portuguesa - FCLAR
Tese	Elementos do trágico em Eça de Queirós: A tragédia da Rua das Flores e Os Maias	Leal, Luciana Ferreira	2006	Filho, Odil José de Oliveira	Letras - FCLAS

RAYMOND WILLIAMS NO ESPAÇO DAS PRODUÇÕES DISCENTES NO ESTADO DE SÃO PAULO...

Tese	Produção Cultural em Rondônia: a significação do cotidiano pelo viés literário	Klein, Geane Valesca da Cunha	2016	Fernandes, Gisèle Manganelli	Letras - IBILCE
Tese	A fabricação do urbano: civilidade, modernidade e progresso em Uberabinha-MG (1888-1929)	Dantas, Sandra Mara	2009	Naxara, Márcia Regina Capelari	História - FCHS
Tese	Da fotografia na cidade a cidade na fotografia: Ribeirão Preto 1891-1923	Marques, Higina Teixeira	2015	Tosi, Pedro Geraldo Saadi	História - FCHS
Tese	Épica, em perspectiva, miscigenada e malandra: mergulhos em processos criativos da Cia. Livre e da Cia. Teatro Balagan trazem à tona forma de produção do sujeito teatro de grupo paulistano	Frin, Luiz Eduardo	2017	Mate, Alexandre	Artes - IA
Tese	O paraíso atrasado: a construção do rural no Brasil através do imaginário geográfico	Maia, Adriano Corrêa	2015	Ferreira, Darlene Aparecida de Oliveira	Geografia - IGCE
Tese	Entre a sacristia e o laboratório: os intelectuais protestantes brasileiros e a produção da cultura (1903-1942)	Lima, Éber Ferreira Silveira	2008	Ferreira, Antonio Celso	História - FCLAS
Tese	“Tchau, querida”: os enquadramentos do Jornal Nacional no processo de impeachment	Castanheira, Karol Natasha Lourenço	2018	Bertolli Filho, Cláudio	Comunicação - FAAC
Tese	Aspectos do interesse pela leitura literária: uma análise documental e ficcional dos escritos de Machado de Assis para O Cruzeiro (1878)	Teixeira Júnior, Nelson de Jesus	2019	Granja, Lucia	Letras - IBILCE
Tese	As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)	Serra, Áurea Esteves	2010	Nery, Ana Clara Bortoleto	Educação - IBRC

Tese	Além do rural: os vínculos topo-biofílicos na interação visitantes e paisagem rural em Itu - SP	Santos, Vera Lúcia dos	2005	Machado, Lucy Marion Calderini Philadelpho	Geografia - IGCE
Tese	A natureza no discurso fotográfico da revista O Cruzeiro: paisagens e imaginários no Brasil desenvolvimentista 1954-1961	Romanello, Jorge Luiz	2006	Camargo, Célia Reis	História - FCLAS
Tese	O Fio de Ariadne e o labirinto da internet: geografia e tecnologia: a dialética virtual x real, as redes e as ruas: o ciberespaço como dimensão socioespacial	Figueiredo, Wellington dos Santos	2020	Magnoni, Maria da Graça Mello	Mídia e Tecnologia (doutorado) - FAAC
Tese	Arte sem fronteiras. Londres, Berlim, São Paulo e Rio de Janeiro: olhares estéticos e capitalistas sobre as células do poder lícito e ilícito (séculos XVIII e XX)	Rocha, Denise	2004	Azevedo, Silvia Maria	Letras - FCLAS
Tese	Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais: uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída	Moraes, Dirce Aparecida Foletto de	2017	Lima, Claudia Maria de	Educação - FCT
Tese	Entre Verdugos e Sedutores: Modernidade e (Des) Mascaramento na Prosa de Hilda Hilst	Zago, Carlos Eduardo dos Santos	2018	Martins, Gilberto Figueiredo	Letras - FCLAS
Tese	A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)	Moraes, Agnes Iara Domingos	2019	Souza, Rosa Fátima	Educação - FFC
Tese	Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao movimento zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Silva, Cláudio Rodrigues da	2019	Dal Ri, Neusa Maria	Educação - FFC

Tese	Itinerários, estruturas de sociabilidades e ação política: intelectuais de São Paulo na crise do Império (1875-1889)	Correa, Rubens Arantes	2014	Malatian, Teresa Maria	História - FCHS
Tese	A etnografia literária de Guimarães Rosa	Mendonça, Elizabeth da Silva	2018	Falleiros, Flávia Nascimento	Letras - IBILCE
Tese	Representação do trabalho e trabalho de representação em narrativas seriadas televisivas norte-americanas	Carvalho, André Ferreira Gomes de	2018	Fernandes, Gisèle Manganelli	Letras - IBILCE
Tese	As festas na constituição do sentido de lugar nos bairros rurais dos municípios paulistas de Cordeirópolis e Piracicaba	Oliveira, Cibele Marto de	2017	Ferreira, Darlene Aparecida de Oliveira	Geografia - IGCE
Tese	Estética romântica germânica e a paisagem em Humboldt: percurso da geografia	Barbosa, Túlio	2011	Nunes, João Osvaldo Rodrigues	Geografia - FCT
Tese	A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do sudoeste goiano	Mendonça, Marcelo Rodrigues	2004	Júnior, Antonio Thomaz	Geografia - FCT
Tese	Natureza, tempo livre e administração social: uma análise das práticas de lazer em Carrancas/MG	Farias, Márcio Norberto	2008	Franco, Renato Bueno	Ciências Sociais - FCLAR

A OFERTA DE CICLOS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

THE OFFERING OF READING CYCLES IN ENGLISH IN A CONTINUING EDUCATION PROJECT

LA OFERTA DE CICLOS DE LECTURA EN INGLÉS EN LA FORMACIÓN CONTINUADA

Lady Lourdes Soares Medeiros¹
Jackson Santos Vitória de Almeida²
Maralice Souza Neves³

Resumo: Esta pesquisa parte de ações que promovem a leitura literária por meio da oferta de ciclos de mediação em língua inglesa em um projeto de extensão universitária. A conclusão é que a posição de mediador afeta o ensino-aprendizagem do docente.

Palavras-chave: Leitura literária; língua inglesa; formação continuada.

Abstract: This research starts from actions that put forward literary reading in continuing education by cycles of mediation in English in a university extra-mural project. The conclusion is that the position of mediator causes effects in the teacher's teaching-learning process.

Keywords: Literary reading; english language; continuing education.

Resumen: Esa investigación parte de acciones de promoción de lectura en la formación continuada por medio de los ciclos de mediación en inglés en un proyecto de extensión universitaria. La conclusión es que la posición que asume el mediador provoca efectos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente.

Palabras clave: Lectura literaria; inglés; formación continuada.

Introdução

Essa pesquisa reúne em seu escopo a motivação de se concretizar ações de promoção de leitura em língua inglesa nos espaços de Formação Continuada (FC) por meio de Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa (CMLLI) para maior implicação dos docentes a literatura e com o desenvolvimento da mediação de leitura em língua inglesa (LI). O levantamento de dados fomenta as análises dos ciclos no ConCol na pesquisa de doutoramento "*Leitura em Ação com Professores de Língua Inglesa na Formação Continuada*", desenvolvida pelo doutorando Jackson Almeida (professor-pesquisador-mediador) sob a orientação da professora doutora Maralice Neves (professora-coordenadora-mediadora) do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras e orientadora no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa é resultado da ação de iniciação científica voluntária de uma *English Assistant* participante de 2018 a 2019, no Projeto Continuação Colaborativa (CONCOL), que pertence ao Programa Interfaces. Foi fundado em 2011 na FALE-UFMG para promover FC com professores de LI da rede de educação básica pública e privada da grande Belo Horizonte.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Busca-se por meio deste artigo apresentar como os CMLLI produzem efeitos na posição professor-mediador na FC. A trajetória teórico-metodológica está ancorada nos estudos da Pedagogia do Teatro (KOUDELA, 1999; PEROBELLI, 2013; SPOLIN, 2006), estudos da Performance (SCHECHNER, 2006), Psicanálise Freudiana-lacaniana (FREUD, 1996; LACAN, 1998), Formação de Professores (ALMEIDA, 2016; NEVES, 2021), Leitura (COSSON, 2019; FREIRE, 1995; FREITAS, 2012) e Literatura (CANDIDO, 2004).

As análises dos ciclos foram feitas por meio da materialidade discursiva transcrita (CASTILHO, 1998) a partir de depoimentos de sete professores gravados em áudio e vídeo durante três Ciclos de Leitura realizados em 2018 e 2019. As imagens e registros de leitura dos acontecimentos (RLA) coletados no processo e compilados em forma de Diário de Pesquisa (DP) estão disponíveis no apêndice (ALMEIDA, 2016).

Nossa ênfase compreende a oferta da leitura, sua mediação e um recorte dos possíveis efeitos contidos na materialidade mencionada. Desenvolveremos assim, a partir da apresentação da leitura, os eixos da mediação praticadas no espaço da FC, bem como o diálogo que propomos com as áreas de investigação citadas. Na sessão seguinte, apresentaremos o espaço da FC e o recorte dos dados analisados. Em seguida, verificaremos como o professor-mediador narra a sua experiência de leitura. Nas considerações finais, retomaremos as elaborações e apresentaremos as conclusões parciais a partir do recorte que fizemos da pesquisa de doutoramento onde este trabalho foi desenvolvido.

A oferta da leitura: três eixos de mediação nos ciclos de leitura

A oferta da leitura

A oferta é a primeira etapa do trabalho com a leitura. Por assim dizer, *A Importância do Ato de Ler* (1995), de Paulo Freire e *O Direito à Literatura* (2004), de Antonio Candido, embora sejam textos com uma série de diferenças entre si, das quais não nos cabe discutir aqui, em ambos, encontramos um núcleo comum em torno do qual giram nosso argumento: o acesso à leitura. Posto isso, os CMLLI podem contribuir para maior imersão literária na FC, ao estimular e promover a leitura individual e coletiva. Para isso, é preciso fomentar uma formação que aproxima a literatura da experiência pessoal. Nesse meandro, a oferta corrobora a investigação do modo como se circunscreve o professor no espaço entre a leitura e a literatura em relação aos seus aprendizes. Afinal, está no escopo dos objetivos da FC produzir impactos na educação básica.

De acordo com a professora e pesquisadora da pedagogia e do ensino, Vera Freitas (2012), as funções do professor de articular seu saber, instigar e facilitar a leitura, além de atribuir sentido a essa experiência, aglutinam-se numa metodologia: na mediação. Ao adotar essa metodologia na condução da leitura, o professor media o que “[...] acontece na dinâmica da interação” (FREITAS, 2012, p. 68). Nela o texto literário assume fundamental importância, afinal, nesse artefato a letra se insere no mundo em grau máximo, requerendo uma abordagem que amplie o ato de ler, redimensionando-o à instância da experiência, conforme corrobora ainda o professor de literatura Rildo Cosson. Autor do livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2019), Cosson discute a importância da sistematização do ensino de literatura na educação básica, visando o desenvolvimento da compreensão de leitura. O papel dessa prática é aproximar a realidade que cerca os leitores do universo feito de palavras.

Segundo Cosson (2019), o letramento acontece em dois momentos, no da decodificação, durante a etapa de alfabetização, e no literário, em que a decodificação é atualizada pela leitura literária. Dizendo de outro modo, nesse segundo letramento, a leitura precisa transpor-se do nível do código da língua para o nível do significado, alçando a “extração do sentido que está no texto”

(COSSON, 2019, p. 39). Sendo assim, ao professor-mediador cabe desenvolver estratégias que dinamizem esse processo. Em relação a essa dinâmica da mediação iniciada pela oferta da leitura, no artigo de Rosilene Silva Vale (2020), uma das professoras-participantes da FC em coautoria com Almeida e Neves, apresenta a *Figura 1* que ilustra os movimentos da mediação de leitura em LI realizada em suas aulas em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte. A professora narra os desdobramentos da oferta da leitura no contexto de uma escola pública, ao passo que contrasta a metodologia que praticava antes de fazer parte da FC com a atual. As *resistências* e os *desafios* que se seguem ao movimento da oferta são atravessados por uma intensa interlocução da professora com os alunos acerca da importância da leitura e do aprendizado da língua. Assim, o *registro do processo*, o *tempo de leitura* e as *tarefas de suporte* são orientadas para agregarem sentido à leitura, de modo que os próprios alunos percebam os *impactos* e os *possíveis desenvolvimentos* advindos da experiência com a leitura.

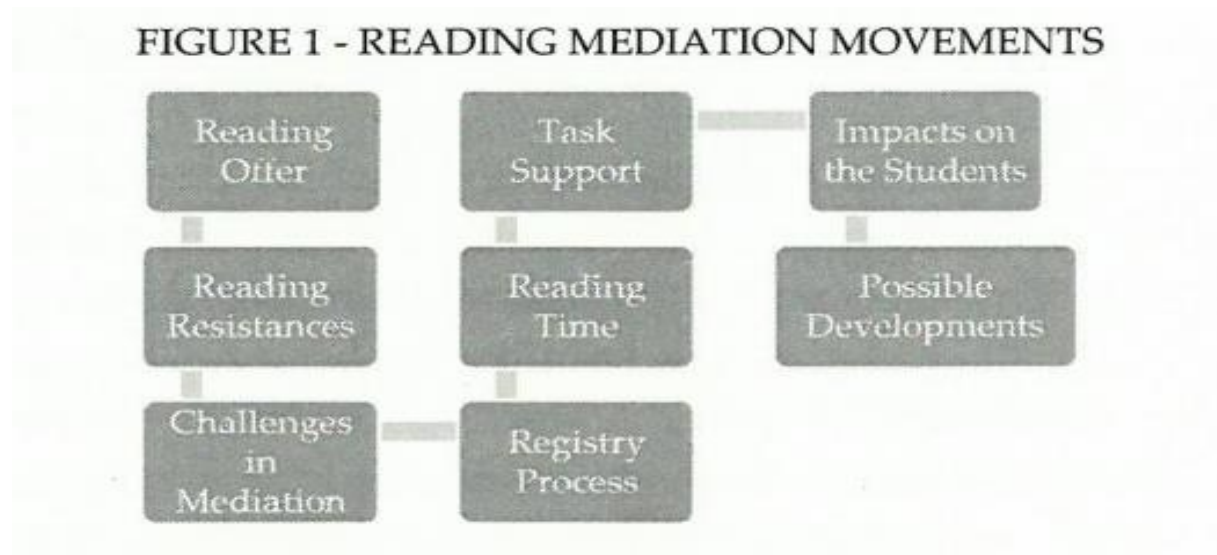


Figura 1: Movimentos da mediação de leitura – Fonte: Almeida, Vale e Neves, 2020, p. 177

Conforme ilustra a figura 1 o processo de mediação passa por etapas que circunscrevem a singularidade do fazer docente da professora, e que ao longo de sua carreira percebeu que as resistências à leitura geram desafios em sua mediação e, como contrapartida, os *registros do processo* modificam a postura dos estudantes e os convoca à agência da leitura. Em consonância com esses movimentos, apresentamos o circuito do processo de mediação realizado nos CMLLI, representado por três eixos: a *oferta da leitura* já explorada, a *interação* e a *apropriação do texto*, em sequência.

A interação com a leitura

No segundo eixo da mediação de leitura, onde ocorre a interação, o corpo do mediador ganha destaque pois sua performance de mediação emprega sua voz, sua subjetividade e suas intenções. Como se verá a partir de então, os termos *mediação literária* e *performance*, por vezes, ocorrerão intercambiados, pois compreendemos que no âmbito de um trabalho interdisciplinar como este, ambos termos são passíveis de nomear a dinâmica da leitura que propomos na FC.

Nesse ínterim, os diálogos entre a língua e literatura inglesa, a psicanálise e a pedagogia do teatro fundaram a possibilidade de ofertar-se encontros orientados para a experimentação e a realização de mediações literárias performáticas na FC, tendo como objetivo a replicação

no espaço escolar em que atuam os professores. Sendo assim, chamamos de *ciclos* cada convite de leitura, reflexão e espaço para a tomada de consciência de que professores em formação são professores formadores em potencial.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), a palavra *ciclo* significa uma “série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada. Sequência de fenômenos que se renovam periodicamente” (p. 161). Nos CMLLI foi possível perceber o trânsito entre os três eixos citados na interação, por se pressupor nos corpos do mediador e do espectador, o estatuto de *performance*. Afinal, os ciclos são compostos por meio de um conjunto de ações corporais, vocais e sensoriais em consonância com o texto dramatúrgico.

Essa vivência inaugura uma *performance*, pois convoca uma ação para um espectador (SCHECHNER, 2006). O plano de ação convida à interação, tratando-se portanto, de uma ação coletiva. Para isso, o professor-mediador realiza na performance uma interação com o sentido do texto atravessando sua subjetividade. Desse modo, os docentes passam a experienciar a leitura pela via subjetiva, pois que, como diagnostica Mariza Perobelli (2013), no texto *Formação de professores: uma experiência teatral lúdica*, o desafio de acessar a subjetividade dos professores em FC é bem grande, uma vez que, ao longo do processo de formação inicial (FI), os professores não são muito estimulados a explorar seu potencial criativo. Segundo ela, a formação que proporciona vivências que sensibilizam artisticamente ampliam as possibilidades do ensino-aprendizagem.

Para esses efeitos, a replicação das práticas docentes que restringem a relação com o saber precisa ser superada. Nesse sentido, durante o processo da interação, na FC as elaborações subjetivas dos professores-participantes em confluência com o texto dramatúrgico (os textos teatrais foram escolhidos previamente, pois os professores não tinham experiência com o gênero) são acolhidas e reelaboradas nos encontros por meio dos jogos teatrais⁴.

A apropriação da leitura

Por apropriação da leitura entendemos quando se inaugura uma nova “construção de sentido no mundo” (COSSON, 2019, p. 76). Esse terceiro eixo do circuito de mediação, pode ou não ocorrer no encontro do CMLLI, assim como pode ser verificável ou não, posto que a “circulação discursiva gera efeitos não necessariamente observáveis em um tempo cronológico” de acordo com a coordenadora do projeto ConCol (NEVES, 2021 p. 406). Assim, o docente pode investir em mediações alternativas na medida e ao longo de sua inserção ativa e reflexiva na FC. Espera-se que com a circulação discursiva os docentes tornem-se mais capazes de promover mudanças no espaço escolar pois, para Perobelli, o efeito é o de “provocar deslocamentos. Mudar as coisas de lugar. (...) Interromper as ações mecânicas. Possibilitar experiências. Abrir espaço. Dar-se tempo. Permitir o sensível” (2013, p. 219). Como consequência disso é possível fundar uma formação singular.

No processo da circulação discursiva a apropriação consiste em propiciar que os sujeitos ampliem seu repertório formativo e subjetivo, uma vez que na FC os professores refletem sobre sua própria trajetória e a dos demais e têm a oportunidade de deslocar, cada um, em seu tempo e seu modo singular das identificações cristalizadas nas queixas referentes ao sucateamento da educação brasileira. A docência requer profissionais conscientes de que a tarefa de mediar o conhecimento e o saber até então adquirido consiste em oferecer perguntas e promover autonomia. Assim, do processo de elaboração individual do professor, logra-se a apropriação, na medida em que sua abertura para uma leitura que dialogue com instâncias da vida pessoal esteja em proporção com o desejo de oferecer esse diálogo ao coletivo. Desse modo, a FC

⁴ Para Koudela, “os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem” (1999, p. 15).

acolhe as inquietações, intervém de modo a despertar saídas criativas e amplia esses efeitos entre professores e demais participantes do projeto.

A seguir, descrevemos como os CMLLI na FC foram realizados enquanto apresentamos o Projeto Continuação Colaborativa.

Metodologia

O recorte dessa pesquisa tange apenas à descrição dos Ciclos de Jogos Teatrais e Leitura Dramática e dos Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa na Formação Continuada. Foram realizados um total de 12 encontros em 2018 e 2019 no projeto ConCol. No CMLLI se veicula peças teatrais do *teatro do absurdo*⁵ (ESSLIN, 2018) com roteiro de mediação preparado por um professor-mediador. Uma *performance* é criada a partir de uma proposta de interação com a obra e os demais professores. Colaborativamente professor e orientador planejam as ações dos encontros. No primeiro momento, o pesquisador faz um convite a um membro do grupo que voluntariamente se dedica à leitura da obra e à elaboração de ações de mediação. No decorrer da elaboração, o professor-mediador seleciona aspectos da obra e estabelece articulações criativas dos signos com o roteiro de ações de mediação. As ações são construídas a partir dos efeitos dessa vivência “num [também] processo de auto pesquisa” (LEAL, 2013, p. 201).

O projeto ConCol conta com 37 professores participantes e 8 professores colaboradores, somando 45 membros. Há também a interação pela plataforma digital *WhatsApp* em que os participantes acompanham as atividades realizadas no projeto. Os encontros presenciais aconteciam ao longo do ano letivo, sempre às sextas-feiras das 13h às 18h no prédio CAD II (centro de atividades didáticas) na UFMG, mas a chegada do novo coronavírus no Brasil interrompeu os encontros presenciais. Com as medidas de isolamento social, os encontros passaram a ser realizados pela plataforma Zoom, em formato síncrono no mesmo dia e horário. Na programação do ConCol, durante o tempo da pesquisa, foram ofertados três eixos de formação: 1) a formação linguística (eixo de aulas de língua inglesa); 2) os *pedagogical rounds* (eixo reflexivo, criado por Loures (2014), que faz circular os saberes entre os participantes do projeto sob orientação dos princípios da psicanálise); e 3) os ciclos de mediação de leitura em LI.

Dentre os participantes do ConCol, 7 professores voluntariaram-se para participar como mediadores de 7 peças teatrais escritas por 3 dramaturgos, a saber: Samuel Beckett, Sarah Kane e Harold Pinter. Estes professores prepararam o roteiro durante o período de três a cinco encontros orientados pelo pesquisador. O Diário de Percurso (DP) contendo os Registro de Leitura dos Acontecimentos (RLA) geraram os dados para a pesquisa.

A seguir, nas análises, apresentamos uma breve descrição da elaboração de três performances que correspondem, cada uma, a um dos três ciclos de leitura realizados, e, respectivamente, apresentaremos uma síntese das ações desenvolvidas e os possíveis efeitos subjetivos advindos da experiência no *tempo lógico* (LACAN, 1998) da formação. Lacan, neste texto, de acordo com Neves, “pretende mostrar a lógica intersubjetiva de uma elaboração antes da tomada de decisão” que desprende o sujeito das identificações cristalizadas (2021, p. 407). Essa elaboração subjetiva consiste em três tempos; a saber, o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir, de forma que em cada um a certeza do sujeito se oriente e se modifique até que seja resgatada e ressignificada para daí se depreender um novo saber. O tempo lógico é subjetivo, e difere, portanto, do tempo cronológico, que é contínuo e objetivo. Como resultado da escuta de professores foram apreendidos recortes discursivos a partir dos *pedagogical rounds* (PR) nos momentos de avaliação das experiências. Durante os PRs, temos a oferta da palavra (com base na

⁵ De acordo com Martin Esslin, o teatro do absurdo responde ao mundo do pós-guerra com a desolação, o silêncio, a mutilação, a ausência de linearidade e fragmentação dos diálogos e da peça dramática em si.

associação livre, (FREUD, 1996), a escuta dos professores e intervenção livre nas queixas apresentadas, levando-os à responsabilização no fazer docente (LOURES, 2014).

Análises da materialidade discursiva gerada no diário de percurso

A proposta de mediação dos ciclos na formação continuada

Nesta seção, partiremos de uma análise global de cada ciclo apresentando a síntese de cada percurso. No *I Ciclo de Jogos Teatrais e Leitura Dramática* foi possível notar que as ações de mediação estavam muito segmentadas. Os encontros foram divididos em três momentos, a saber: no primeiro, os professores apresentavam uma performance seguida de um breve relato da experiência de elaboração da performance e um jogo teatral de sensibilização. No segundo momento, eram feitas leituras complementares a respeito do dramaturgo ou peça, a exibição de um vídeo sobre fonética, a sensibilização e a exibição de uma montagem filmada da peça teatral. No terceiro momento, realizavam uma leitura silenciosa de trechos da peça. Após a leitura, os professores eram convidados a lerem em duplas enquanto se movimentavam pelo espaço da sala, usando a voz e interagindo com os demais membros do grupo. O encontro finalizava com um momento de avaliação da experiência por meio de comentários sobre o desempenho do professor e os temas da peça dramática. Ressaltamos que o primeiro Ciclo foi mediado pelo pesquisador, um(a) professor(a) voluntário(a) e uma monitora de extensão. Entretanto, percebemos muita resistência dos professores, pois constantemente afirmavam terem dificuldade de *interpretar os textos*, não os compreendendo ou não se sentindo autorizados a ler o texto com o corpo. Assim, decidimos mudar o título de Ciclo de *Jogos Teatrais e Leitura Dramática* para *Ciclo de Mediação de Leitura em Língua Inglesa*, embora continuássemos a desenvolver os ciclos com o suporte da Pedagogia do Teatro.

No segundo CMLLI, o professor que antes encontrava dificuldade em assumir o protagonismo como professor-mediador, passa a assumi-lo durante todo o encontro. Mantém-se a estrutura dividida em três momentos, mas as ações passam a ser mais integradas. No primeiro momento, o professor-mediador iniciava com uma reflexão relativa ao tema da peça ou alguma contextualização breve e apresentava uma *performance* a partir de uma releitura da obra. No segundo momento, fazia a mediação adentrando na peça e relatava seu processo de elaboração. O terceiro momento se seguia com uma atividade de interação com o texto, em formato individual ou em pequenos grupos com o uso do *sussurrofone* (um dispositivo adaptado pela professora Luciene de Castro Gomes a partir do aparelho *whisper phone*⁶). Eram feitas leituras em voz alta, a avaliação e, ao final, os comentários sobre o desempenho de leitura.

O terceiro CMLLI na FC realizado no segundo semestre de 2019, em contraste com o primeiro, e em confluência com o segundo, inaugura o que podemos chamar de uma mediação mais fluida. Percebemos que os encontros de mediação ocorreram com maior fluidez na medida em que os professores-mediadores eram tocados em suas subjetividades. Assim, gradativamente nos ciclos posteriores, o pesquisador foi encontrando vias de acesso às subjetividades dos professores-mediadores e demais professores. Neste caso, a elaboração do roteiro de mediação tornou-se mais latente pelo professor-mediador, pois a performance acontecia durante todo o encontro. Podemos afirmar que a análise do texto teatral apresenta implicações diretas com a

⁶ O **sussurrofone** é uma adaptação do *whisper phone*, ferramenta que permite a captação individual da voz com ampliação do som. Feito de PVC, ele aumenta o volume da fala em até 10 vezes, embora o retorno do som ocorra apenas para quem utiliza o instrumento. Conhecemos o *sussurrofone* através da criativa adaptação feita pela professora Lucienne de Castro Gomes, uma das participantes do ConCol. Para mais informações: <https://catracalivre.com.br/educacao/engenhoca-leitura/>. Acesso em: 18 out. 2021.

trajetória do docente e outros aspectos de sua vida pessoal. Os professores-espectadores tornam-se professores-participantes ativos no processo. Como veremos na ilustração abaixo, chamamos esses momentos de movimentos do Circuito de Mediação Literária no ConCol. Eles são didaticamente organizados em: oferta, interação e apropriação.

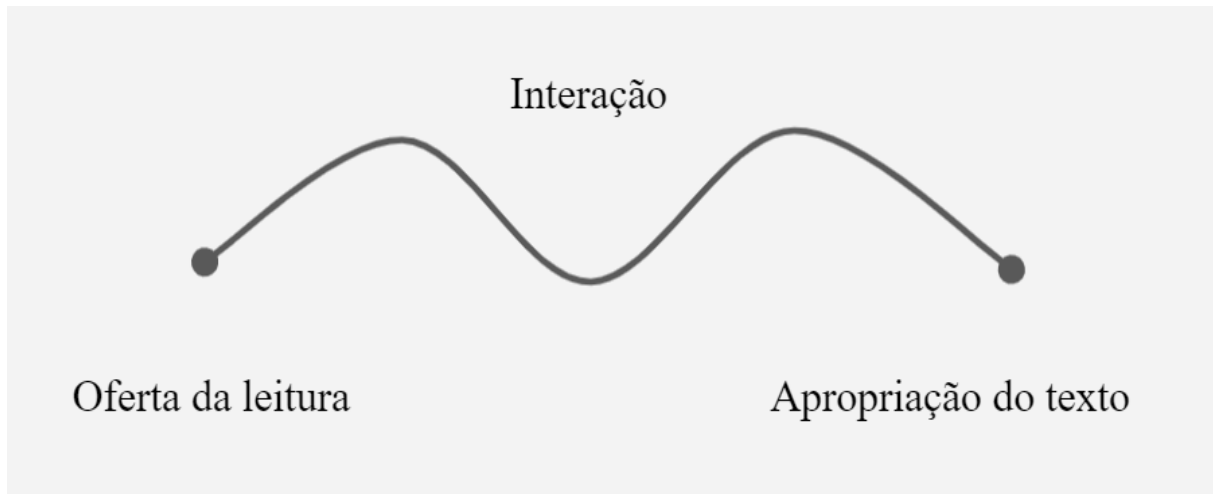


Figura 2: Circuito de mediação literária no ConCol – Fonte: Os autores

A construção desse circuito advém da observação dos ciclos, dos diálogos entre pesquisador, orientadora e monitora, além da escuta da materialidade discursiva. A representação de um circuito cuja forma apresenta ondulações é uma tentativa de ilustrar a não-linearidade do processo de mediação literária. Como veremos, a interação pode anteceder a oferta e a apropriação, por sua vez, deste e daquele. Cabe-nos resguardar a ressalva de que notamos, entretanto, uma correspondência enfática nos encontros finais de cada ciclo com os três eixos do circuito. Pretendemos com essa aproximação de correspondência salientar o aspecto da mediação que mais ressoa a partir de cada ciclo de leitura. Para esclarecer essa correspondência selecionamos excertos da materialidade discursiva e fotos dos respectivos encontros que reiteram a indissociabilidade da teoria da mediação e sua realização. Em sequência, apontamos para os possíveis efeitos subjetivos que os recortes discursivos e o andamento dos ciclos apontam.

Possíveis efeitos subjetivos advindos da experiência nos ciclos

No contexto do 3º Encontro do Primeiro CMLLI na FC, a professora-mediadora realizou uma performance baseada na peça dramática *Fim de Partida*⁷, que apresenta quatro personagens mutilados e cuja ligação parental liga apenas três deles, pois o terceiro, Clov é um criado e, embora expresse ao longo de toda a peça seu desejo de ir embora dali, a vista da janela não lhe oferece alento melhor. Na imagem abaixo ela está sentada no chão manipulando objetos de uma mesa de jantar; os dois pratos levam plaquinhas de papel com os nomes dos personagens Nagg e Nell, o casal de idosos, pais do protagonista Hamm. Flores vermelhas em um copo estão ao centro e a professora as manipula enquanto um áudio gravado por ela de um fragmento do texto dramático é reproduzido.

⁷ Peça teatral do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. In: The Complete Dramatic Works. London: Faber and Faber, Ltd: 1986.



Figura 3: 3º Encontro do Primeiro Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC – Fonte: Os autores

A inserção desses elementos nos permite dizer que a *performance* da professora (P2) concentra-se em uma espécie de contextualização que ilustra o texto de referência. Já em um outro momento, ela convida um professor-participante para interagir com ela na *performance*. Ela indica gestualmente à colega que suba na cadeira e leia um fragmento do texto previamente selecionado e a ação se repete com as posições entre elas invertidas. Quando a professora-mediadora nos relata a experiência, ela diz o que quis mostrar à colega no momento de interação com ela.

Recorte discursivo 1. Professora 2

P2: Quando eu convidei ela para / e coloquei-a / eu / mostrei que Hamm / era muito: **Pa:** Rigoroso. (tradução nossa)

3º Encontro do Primeiro Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC

Como se pode perceber, a relação de poder e opressão entre os personagens Hamm e Clov é apresentada na *performance* demonstrando que sua intenção de leitura é comunicar a peça, confirmando assim, que sua mediação literária efetiva o eixo da oferta de leitura, o movimento inicial do circuito de mediação de leitura.

No 6º Encontro do II Ciclo de Mediação de Leitura, a professora-mediadora propõe uma *performance* que conjuga a dificuldade de leitura dos diálogos fragmentados do texto, com o jogo teatral a partir da peça *Crave*⁸, que sugere nos diálogos das quatro personagens relações conflituosas e contraditórias de dor e prazer, violência, estupro e vícios. O recorte discursivo descreve esse jogo e uma foto ilustra esse momento do encontro. Nela, a professora está com os braços estendidos no centro da sala de aula e de costas para os professores-participantes que estão também de pé formando dois pequenos grupos em semicírculo. Eles carregam nas mãos o fragmento textual a ser lido no jogo, e têm à frente projetado no quadro os comandos desse jogo. No chão, estão dispostos os nomes dos personagens da peça A, B, C e M.

⁸ Peça teatral escrita pela dramaturga inglesa Sarah Kane, publicada originalmente em 1998. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/38655660/Sarah-Kane-Crave>. Acesso em: 18 out. 2021.



Figura 4: 5º Encontro do Segundo Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC – Fonte: Os autores

Recorte discursivo 2. Professora 5

P5: Durante a elaboração da performance nós criamos um jogo. É: CHOIR OF READING. Coro de leitura. Eu gostaria de convidar vocês a participarem desse jogo. Esse jogo tem uma proposta do leitor-espectador ler e interagir com o texto de Sarah Kane.

5º Encontro do Segundo Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC

A proposta de interação através do jogo de coro de leitura representa o momento em que os ciclos de leitura passam a incorporar o coletivo à *performance*. Os professores-participantes que nos ciclos anteriores assistiam sentados e distantes, são a partir de então convidados a integrar a ação e lerem juntos o texto de acordo com os gestos de comandos de intenção de voz e expressão dados pela professora-mediadora. Desse modo, de acordo com o nosso circuito, o jogo além de ofertar a leitura promove a interação e, este antevê o eixo da apropriação da leitura conforme ilustramos na performance a seguir.

O III CMLLI na FC encerra no 4º encontro com a *performance* baseada na peça *Silêncio*⁹ que apresenta diálogos entre Ellen, Rumpsey e Bates expressam a complexidade do interesse afetivo e de relacionamentos amorosos. Seus diálogos são entrecortados por devaneios e lembranças que provocam o silêncio repetidas vezes ao longo da peça. O encontro com o outro de maneira silenciosa gera a *performance* ilustrada pela imagem em que as professoras estão sentadas em um semicírculo vestidas de máscaras enquanto o professor-mediador está sentado de frente para elas. Nesse momento da *performance* ele observa em silêncio cada professora, deslocando-se de modo a ficar posicionado exatamente em frente a cada uma por vez. Nessa proposta de interação o professor extrai o silêncio tratado na peça e o ressignifica através do jogo. No recorte discursivo a seguir ele relata sobre a experiência de leitura que espelha a sua proposta de interação no coletivo.

⁹ Obra do dramaturgo britânico Harold Pinter. *In: Landscape and Silence*. London: Eyre Methuen, 1970.



Figura 5: 4º Encontro do Terceiro Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC – Fonte: Os autores

Recorte discursivo 3. Professor 7

P7: Então eu achei assim, que eu não esperava, na minha primeira leitura que fosse mexer com as memórias, e me fazer pensar nos meus silenciamentos.

4º Encontro do Terceiro Ciclo de Mediação de Leitura em LI na FC

O trecho elucida o silêncio presente nas relações entre as personagens da peça e a correlação da ação do jogo com as máscaras sinalizando que essas últimas e o silêncio metaforizam o algo desconhecido nos outros. Por assim dizer, a oferta e a interação partiram do eixo de apropriação do significado do texto operado pelo professor, levando-nos a perceber que os movimentos da mediação literária, assim como o próprio deslocamento do tempo lógico dos sujeitos não ocorrem em consonância com a causalidade do tempo cronológico. O acontecimento literário concretiza, “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto” (COSSON, 2019, p. 40) diálogo este que, somado às impressões de leitura, visa comunicar uma interpretação latente e singular.

O primeiro nível da mediação acontece pela via da experiência. O professor-mediador é atravessado subjetivamente durante a elaboração da *performance*. Como consequência disso, as *performances* descritas expressam esse atravessamento e o esforço de inserção ativa do coletivo de professores. Os três professores-mediadores analisados revelaram em comum essa interferência da subjetividade na mediação literária. Em síntese, no recorte 1, em que observamos a associação feita pela professora-mediadora com os personagens da peça *Fim de partida* com seu contexto familiar. No recorte 2, a dificuldade de leitura da peça dramatúrgica relatada pela professora é superada quando sua *performance* convoca uma leitura coletiva. No recorte 3, o professor-mediador fala sobre os seus próprios silenciamentos para introduzir a peça *Silêncio* do dramaturgo inglês Harold Pinter.

Conclusão

A FC no Projeto Continuação Colaborativa através da pesquisa de doutoramento de Almeida (2021) reitera dentre outras coisas a importância do acolhimento da comunidade externa na academia. Por conseguinte, ela também ressoa, embora de maneira singular, outras ações de FC presentes no Brasil, cujo intuito é ampliar o engajamento de professores na sociedade. A singularidade desta ação compreende a interdisciplinaridade convocada para integrar a mediação de leitura, assim como a estruturação dos planos de mediação construídos a partir das escolhas dos professores-mediadores. O recorte do percurso das ações dos CMLLI neste artigo analisados sugerem que a oferta da leitura que implica em uma mediação colaborativa é fundamental tanto para o histórico do projeto quanto para a trajetória dos professores, uma vez que, espera-se gerar impactos na prática da sala de aula das escolas em que eles atuam. Infelizmente, os ciclos não foram vivenciados nas escolas, pois apenas alguns professores promovem a leitura no contexto de ensino remoto, ocasionado pela pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

Reiteramos que nossas conclusões neste trabalho são parciais, na medida em que ele se refere a somente um recorte dos ciclos de leitura. No entanto, podemos dizer ainda que, com a criação do circuito de mediação, realizamos um balanço analítico dos ciclos. Além de representar o processo de mediação, a respectiva correspondência dos ciclos com os eixos desdobra-se ainda em outra análise. Como observamos no I Ciclo, a *performance* de mediação ocupava apenas a parte inicial do encontro, limitando assim a proposta de interação e até mesmo a leitura, uma vez que os fragmentos textuais foram explorados de maneira representativa. Já o II Ciclo, a *performance* buscou integrar as ações por todo o encontro, tendo como ápice a proposta de interação que utiliza um jogo teatral sinestésico e coletivo. Essa configuração permite-nos dizer que a dificuldade de leitura individual foi ressignificada por uma leitura coletiva. Por fim, no III Ciclo, com a apropriação do significante *silêncio*, a proposta de interação converge na leitura pautada em uma reflexão da condição humana. Desse modo, a partir dos ciclos podemos verificar que a oferta da leitura possibilita um diálogo com as especificidades dos sujeitos assim como da coletividade em que os professores se inserem. Cada um dos doze encontros dos três ciclos de leitura, de maneira geral, convocaram os professores a uma leitura tanto literária quanto da própria trajetória cujo denominador comum é a FC. Podemos dizer ainda, que eles utilizaram o espaço de mediação literária como um exercício para fomentar a prática de ensino de leitura na FC. Em vista disso, concluímos por ora, que a exposição à leitura combinada à mediação seja no espaço da FC ou fora dele, contribui para a promoção de experiências semelhantes no espaço escolar, fazendo com que os docentes sejam agentes da transformação educacional brasileira

Referências

ALMEIDA, J. S. V. *Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa*. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, J. S. V.; VALE, R. S.; NEVES, M. S. The presence of reading in the trajectory and in the continuing education of an EFL teacher. In: RICHTER, C. L. NÓBREGA, D. G. SOUZA, F. M. NASCIMENTO, J. F. (Org.). *Language teaching learning in the 21st century*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 171-180.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019.
- ESSLIN, M. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREITAS, V. *Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora*. São Paulo: Parábola, 2012.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 191-203.
- KOUDELA, I. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma. In: LACAN, J. *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197- 213.
- LEAL, M. L. Pedagogia da performance: uma experiência. In: TELLES, N. (Org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013. p. 197-217.
- LOURES, G. F. *O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso*. 2014. 192f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- NEVES, M. S. A intervenção psicanalítica na integração da pesquisa e da extensão com professores em formação continuada. In: SILVA, D; BERTOLDO, E. S; LEITE, J. D; GOMES, V. A. (Org.) *E por falar em intervenção...* Campinas: Pontes, 2021. p. 401-424.
- PEROBELLI, M. Formação de professores: uma experiência teatral lúdica. In: TELLES, N. (Org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013. p. 219-238
- SCHECHNER, R. O que é performance? In: SCHECHNER, R. *Performance studies: an introduction*. 2 ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.
- SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Sobre os autores

Lady Lourdes Soares Medeiros. Graduanda em Estudos Literários na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi monitora de extensão no Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras no Projeto Continuação Colaborativa (CONCOL) nos anos de 2018 e 2019. Tem experiência com mediação literária em língua inglesa e pesquisa acadêmica. E-mail: ladylourdesm46@gmail.com.

Jackson Santos Vitória de Almeida. Licenciado em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Tradução de Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ator pela Escola de Teatro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente, é doutorando em Estudos Linguísticos na UFMG. Tem experiência como professor de inglês e tutor no formato semipresencial em cursos de idiomas, escolas regulares e universidade. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas adicionais, literatura inglesa, mediação literária, dramaturgia, encenação, interpretação, pedagogia do teatro, performance, psicanálise Freud-lacanian e linguística da enunciação. Atua como colaborador voluntário em três projetos, a saber: Projeto Continuação Colaborativa (desde 2014), Catalisa - Rede de Cooperação para Sustentabilidade (desde 2017) e no Projeto Biblioteca Comunitária, Leitura, Cultura e Arte (2021).
E-mail: vitorioso8@hotmail.com.

Maralice Souza Neves. Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982). Licenciada em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988). Mestre em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), vinculada à área de Linguística Aplicada orientando pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do CNPq. Membro do GT Práticas Identitárias em Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL) desde 2002. Membro do GT Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) desde 2014. Professora Residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG em 2016-2017. Atua na área de Linguística Aplicada aliando ensino, pesquisa e extensão à formação em Psicanálise. Atuação profissional de caráter interdisciplinar em análise de discurso, psicanálise, leitura, escrita, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, formação de professores de línguas estrangeiras, educação continuada de professores, identidade, subjetividade.
E-mail: maralicenseves@gmail.com.

RAUL DA FERRUGEM AZUL: DISCUTINDO O PAPEL DO ESPECTADOR DE *BULLYING* A PARTIR DA LITERATURA¹

RAUL DA FERRUGEM AZUL: DISCUSSING THE ROLE OF BULLYING'S SPECTATOR BASED ON LITERATURE

RAÚL PINTADO DE AZUL: DISCUTIENDO EL PAPEL DEL ESPECTADOR DEL INTIMIDACIÓN A PARTIR DE LA LITERATURA

Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros²

Resumo: O artigo é recorte de uma tese de doutorado vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu objetivo é apresentar como a leitura de literatura pode ser trabalhada para se discutir o papel dos espectadores em situações de *bullying* entre escolares, levando-os a refletirem sobre a violência entre pares. Nesse estudo, o foco da discussão recai sobre o conto “Raul da Ferrugem Azul”, de Ana Maria Machado (2012). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa com intervenção. O *locus* de sua realização foi uma escola pública do Município de Natal – RN (BRASIL), em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Na intervenção pedagógica, realizaram-se dois encontros para a leitura e discussão do conto de Machado (2012). As sessões foram estruturadas a partir da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), levando-se em consideração os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sua análise ancorou-se em princípios da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2010), sendo abordadas as seguintes categorias: motivação à leitura, estímulo à discussão, incentivo à reflexão, relação texto-vida e da reflexão ao julgamento. Os resultados da análise revelam que a mediação pedagógica, construída com base em questionamentos, foi de suma importância para que os sujeitos pudessem agir ativamente nas sessões de leitura e construísssem relações entre a violência na ficção e o modo de agir dos espectadores na vida real, considerando as agressões presentes cotidianamente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura; *bullying*; espectadores.

Abstract: The article is part of a doctoral thesis linked to the Rio Grande do Norte Federal University (UFRN). Its objective is to present how the reading of literature can be used to discuss the role of spectators in situations of bullying among students, leading them to reflect on violence between peers. In this study, the focus of the discussion is on the story “Raul da Ferrugem Azul”, by Ana Maria Machado (2012). Methodologically, it is characterized as a research with intervention. The locus was a public school in the Natal – RN (BRASIL), in a 5th grade class of elementary school. In the pedagogical intervention, two meetings were held to read and discuss the Machado’s story (2012). The sessions were structured from the scaffolding (GRAVES; GRAVES, 1995), taking into account the moments of pre-reading, reading and post-reading. Its analysis was based on the principles of Content Analysis (BARDIN, 2010), addressing the following categories: motivation to read, encouragement to discussion, encouragement to reflection, text-life relationship and from reflection to judgment. The results of the analysis reveal that pedagogical mediation, built on the basis of questions, was important for students to act actively in reading sessions and build

¹ Este artigo é oriundo de tese de doutorado (Do mundo da literatura à formação do leitor: a contribuição da leitura de contos para se discutir o *bullying* na sala de aula, 2020) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

relationships between violence in fiction and the way of acting of spectators in real life, considering the aggressions present daily in the school environment.

Keywords: Literature; bullying; spectators.

Resumen: Este artículo científico es parte de una tesis doctoral vinculada a la Universidad Federal del Rio Grande do Norte (UFRN). Su objetivo es presentar cómo la lectura de la literatura puede ser usada para discutir el papel de los espectadores en situaciones de intimidación entre los estudiantes, llevándolos a reflexionar sobre la violencia entre pares. En este estudio, el foco de la discusión está en el cuento “Raúl pintado de azul”, de Ana Maria Machado (2012). Metodológicamente, se caracteriza por ser una investigación con intervención. El lugar de su realización fue una escuela pública en la ciudad de Natal-RN (BRASIL), en una clase de quinto grado. En la intervención pedagógica, se realizaron dos encuentros para leer y discutir el cuento de Machado (2012). Las sesiones se estructuraron desde el andaimaje (GRAVES; GRAVES, 1995), teniendo en cuenta los momentos de prelectura, lectura y poslectura. Su análisis se basó en los principios del Análisis de Contenido (BARDIN, 2010), abordando las siguientes categorías: motivación para leer, estímulo a la discusión, estímulo a la reflexión, relación texto-vida y de la reflexión al juicio. Los resultados del análisis revelan que la mediación pedagógica, construida a partir de preguntas, fue de suma importancia para que los sujetos pudieran actuar activamente en las sesiones de lectura y construir relaciones entre la violencia en la ficción y la forma de actuar de los espectadores en la vida real, considerando las agresiones presentes a diario en el entorno escolar.

Palabras clave: Literatura; intimidación; espectadores.

Introdução

*[...] Escolas que são asas [...] amam [...] os pássaros
em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para
voar [...]*

Rubem Alves, 2001

A ideia de escola como espaço de liberdade e de ensino para alcançar essa liberdade, tal como concebida por Alves (2001), vai de encontro à violência constantemente presenciada no contexto escolar, como é o caso do *bullying* (OLWEUS, 2006). E, lamentavelmente, em se concretizando a perspectiva de ocorrência dessa prática, suprimem-se liberdades individuais. Afinal, não se pode negar o fato de que onde há violência se poda a liberdade, especialmente a daqueles que são vitimizados e se sentem intimidados de forma recorrente.

Assimilada essa ideia e acreditando no quanto a escola pode ser um espaço acolhedor para que os estudantes tenham a possibilidade de alçar voo, vislumbramos a literatura como um caminho possível para esse alcance, uma vez que esta proporciona a cada leitor (em cada leitura) uma experiência particular, capaz de levá-lo a outros tempos e mundos inimagináveis fora do texto literário. Essa possibilidade é mágica e libertadora; bem à semelhança daquela sensação que experimentam os pássaros quando impulsionados por suas asas, que, na visão simbólica de Alves (2001), deveriam servir aos seres humanos cumprindo essa mesma finalidade.

Se olharmos com mais acuidade para os textos literários, constataremos que, para além do prazer que despertam no leitor, eles são capazes de ensinar sobre a vida e sobre as relações humanas comuns e corriqueiras, permitindo a reflexão sobre inúmeras questões que afligem o nosso dia a dia. Tendo em mira essa dupla face da literatura – prazer e ensinamento – propusemo-nos este trabalho, pensando na essencialidade de sua presença na sala de aula.

Diante dessa compreensão e entendendo que a prática de *bullying* é um mal presente nas escolas que necessita ser discutido (OLWEUS, 2006), é que buscamos desvelar a interface literatura e *bullying*, compreendendo essa prática à luz do conceito elaborado por Olweus (2006, p. 9, tradução nossa), “[...] *Bullying* ou ‘vitimização’, de um modo geral, se caracteriza quando uma pessoa é atacada ou “vitimizada” e exposta, repetidamente, a ações negativas partidas de uma ou mais pessoas”³, configurando-se como agressão física, verbal ou psicológica intencional, repetitiva e sistemática entre pares, sem motivação aparente, em que há desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Para além disso, também pode desencadear problemas psicológicos, físicos e sociais, em decorrência do sofrimento constante vivenciado pela vítima (OLWEUS, 2006).

Para esse estudo, considerando esse conceito e a referida interface, delimitamos o nosso foco sobre o papel do espectador no cenário de violência, isto é, aquela pessoa que presencia a agressão e que pode assumir dois posicionamentos: passivo – que não concorda com os atos de *bullying*, porém não toma qualquer ação, ou ativo – que reforça a agressão.

Partindo dessa delimitação, temos como objetivo apresentar como a leitura de literatura pode ser trabalhada para se discutir o papel dos espectadores em situações de *bullying* entre escolares, levando-os a refletirem sobre a violência entre pares. Para alcançarmos esse objetivo, trazemos à baila a discussão do conto “Raul da ferrugem azul” de Ana Maria Machado (2012), que conta a história de um garoto chamado Raul que, ao se manter inerte diante da violência que presencia, observa o surgimento gradativo de manchas azuladas pelo seu corpo.

Metodologicamente essa discussão foi desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa com intervenção realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, em que participaram 20 sujeitos (12 meninas e 8 meninos), numa faixa etária entre 10 e 12 anos. Para a leitura do conto de Machado (2012) foram realizadas duas sessões de leitura estruturadas a partir da andaimagem (*scaffolding*), método apresentado por Graves e Graves (1995), em que a mediação deve partir das inferências desenvolvidas pelos aprendizes para então chegar a um novo conhecimento. Nesse processo, o planejamento das ações do mediador é fundamental, e deve levar em conta o público-alvo e a adequação quanto à escolha do texto, com foco principal nas suas potencialidades.

Segundo esses autores, a instituição da leitura deve compreender três momentos: a pré-leitura, que tem por objetivo motivar os sujeitos, criar expectativas sobre o texto, ativar os conhecimentos prévios e fazer uma pré-abordagem do vocabulário existente; a leitura, que oportuniza a aproximação/a exploração do texto de várias maneiras (a leitura silenciosa, a leitura guiada, a leitura oral realizada pelo docente ou pelos estudantes); e a pós-leitura, que dá condições aos aprendizes de organizarem o que compreenderam do texto, a partir da reflexão, do questionamento e da discussão. Esse momento, em particular, fornece indícios importantes para que o mediador possa avaliar a sua intervenção e desenvolver atividades criativas que estimulem o aprendiz a pensar sobre o texto e a estabelecer relações com sua realidade.

Partindo dessa introdução, apresentaremos a análise das sessões de leitura ancorada em princípios da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2010), em que foram construídas categorias relativas às unidades de registro “Mediação Pedagógica” e “Relação texto literário x *bullying*”. Após o desenvolvimento da análise, delinearemos algumas considerações finais.

O espectador no conto Raul da ferrugem azul: da leitura à reflexão

*[...] Um ponto antes de saltar, viu que a lavadeira
tinha tocado a campainha para descer. E bem na
hora em que ela ia descendo os degraus, carregando*

³ *Bullying* or victimization in the following general way: A students is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students.

aquela trouxa pesada, o motorista acelerou o motor, fazendo um barulhão e reclamando porque ela estava demorando: [...]

Raul ficou uma fera. E começou a falar:

– Moço, o senhor não está vendo que ela está descendo e carregando peso? Faça o favor de esperar.

O motorista respondeu:

– A conversa não chegou na cozinha. Cala a boca, pirralho.

Sem pensar, Raul respondeu:

– Cala a boca já morreu. Quem manda em mim sou eu. [...]

Enquanto esperava o elevador, se olhou no espelho.

[...] E teve uma surpresa: a ferrugem do pescoço tinha desaparecido. Abriu a boca, botou a língua para fora. Nem sinal de ferrugem na garganta. Olhou depressa para os braços e as pernas. Lá ainda havia as manchas azuis. Mas bem mais fracas. E agora ele não se preocupava mais com elas. Sabia que iam sumir.

Raul da ferrugem azul, p. 57-59

Raul, um belo dia, percebe que está com uma mancha azul no braço e, por mais que pense sobre a questão, não consegue achar resposta plausível para tal ocorrência. Ele faz diversas tentativas para remover as manchas: toma banho de sol, esfrega-as bastante, busca até mesmo mostrá-las aos pais na esperança de ser ajudado. Contudo, percebe que apenas ele enxerga as manchas e que, sozinho, precisará achar a solução para o problema.

É com a ajuda da pequena Estela que Raul dá importantes passos para se libertar, não apenas das incômodas manchas, mas, principalmente, da falta de iniciativa diante das injustiças que observa ao seu redor. Ele se tornou capaz de agir de acordo com as suas convicções: “Cala a boca já morreu. Quem manda em mim sou eu”!

As ações da personagem principal assemelham-se ao papel desempenhado pelo tipo espectador passivo que atribui a culpa a si mesmo pelas situações que contemplam (AVILÉS *et al.*, 2011), contudo, permanecem inertes frente às cenas de *bullying*, dando margem também para a reflexão sobre o espectador ativo, aquele que, direta ou indiretamente, reforça a agressão.

Para essa análise destacamos 4 episódios, que exemplificam as seguintes categorias: “motivação à leitura”, “estímulo à discussão” e “incentivo à reflexão” (Unidade: Mediação Pedagógica) “relação texto-vida” e “da reflexão ao julgamento” (Unidade: Relação texto literário x *bullying*).

Conforme mencionamos, a leitura do conto Raul da ferrugem azul (MACHADO, 2012) foi realizada em duas sessões. Por essa razão, as expectativas levantadas pelos sujeitos puderam embasar-se em momentos distintos do texto.

Na primeira sessão, realizamos a motivação à leitura a partir da imagem presente na capa e do título do conto (turno 7).

(7) PP: [...]. Olhem para a imagem e o título do livro [...]. Pensando aqui no título e na imagem sobre o que vocês acham que vai falar a história?

(8) Priscila: Ele olhando num espelho azul?

[...]

(21) PP: [...]. Mas e Raul [...] Que relação tem Raul e a ferrugem azul? Que relação vocês conseguem fazer?

(22) Yasmin: O espelho azul que enferrujou.

(23) PP: E Raul onde entra nessa história?

(24) Ângelo: Uma parte dele é robô e outra é menino.

(25) PP: E a parte do robô enferrujou? ((Ângelo diz que sim)) **Será? Alguém mais tem alguma ideia?**

[...]

(42) Ester: Será que ele não tem um negócio assim, sei lá, que enferruja?

[...]

(83) Ângelo: Então eu acho que ele caiu e ficou machucado no braço.

[...]

(85) Livia: Professora, pode ser que a parte que era de ferro, ((+)) pode ser que ele tinha caído, aí tava enferrujada e ele se cortasse.

(86) Ângelo: Ou, então, a parte de ferro dele ((+)) ele caiu e enferrujou.

(87) PP: Ele caiu, se esfolou e enferrujou? Vamos ver agora [...]

(88) Ângelo: Ou, então, professora, ele se guardou por tanto tempo, que ficou criando ferrugem.

(89) PP: Será? Vamos ver na história se foi isso?

Quadro 1: Episódio 1 – Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, Priscila foi a única a responder a questão (turno 7), demonstrando alguma incerteza quanto ao que estava falando, vez que a sua resposta foi interrogativa (turno 8). Em razão de sua vaga resposta em relação aos elementos apresentados – título e imagem – e ao silêncio dos demais sujeitos, procuramos esclarecer melhor o que desejávamos que os alunos pensassem (turno 21), reforçando a questão em seguida (turno 23) e buscando expandir o diálogo (turno 25). Percebemos que essa nossa insistência no sentido de reformular os questionamentos e em mediar as respostas favoreceu a assunção de posicionamentos por parte dos sujeitos, que passaram a expressar as suas previsões (turnos 24 e 42).

De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 27-28), a

sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno da fala do aluno [...] dão a ele a oportunidade de ‘reconceptualizar’ seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão formal.

Essa reelaboração e expansão do turno podem ser observadas nas respostas de Livia (turno 85) e de Ângelo (turnos 86 e 88), que voltaram às previsões mesmo após o pré-ensino do vocabulário – segunda etapa planejada na pré-leitura. Isso nos mostra que a dinamicidade e a não linearidade do trabalho desenvolvido na sala de aula apresenta um constante processo de adiantar e retroceder, cabendo ao professor “facilitar os processos de elaboração da criança e acompanhar o curso do seu desenvolvimento, ouvindo suas elaborações e situando-as em

termos das possibilidades lógicas da representação” (FONTANA, 2000, p. 163), conforme buscamos realizar (turnos 87 e 89).

Almejando a ampliação dos discursos no que concerne ao conto, estimulamos os sujeitos a discutirem e justificarem suas respostas, como podemos observar no episódio a seguir.

- (95) PP: [...] e aí, ele enferrujou?
- (96) ASRJ: Sim. ((parte dos alunos)).
- (97) ASRJ: Não. ((outra parte dos alunos)).
- (98) PP: Sim ou não? Por que que você acha que sim? ((apontando para Ângelo)) E por que você acha que não? ((apontando para Priscila)).
- (99) Ester: Porque ele tava ficando azul.
- (100) Priscila: Professora, sabe por que eu acho que não, porque quando ele olhava no espelho, o espelho tava azul, aí ele pensava que tava com a pele azul e por isso que ninguém via e ele não tava nada de azul.
- (101) Ester: Não, que quando ele olhava pro braço ((a aluna olha para o braço)), ele via azul.
- (117) Priscila: Mas como é que ele ficou com a pele azul e ninguém viu?
- [...]
- (124) PP: Por que será que ninguém vê?
- [...]
- (126) Lívia: Professora, eu acho que é porque é ((+)) ele tá, tá ficando tipo velho e não conseguia andar direito, que naquela hora do ((+)) do balão.
- (127) PP: Ele ficou parado e não conseguiu reagir, é verdade, ele não conseguiu agir, por quê?
- (128) Ângelo: É como se ele tivesse enferrujado e ficou parado. Não conseguiu (...).
- (129) Lívia: Não tava conseguindo se mover.
- [...]
- (143) Lívia: Professora, eu já sei, eu acho que isso é raiva, porque toda vez que aparece manchinha nele é porque ele ficou com raiva.
- (144) Priscila: Raiva de bater no povo. De espancar o povo.
- (145) PP: Raiva de espancar ou de não espancar?
- [...]
- (147) Lívia: De querer espancar e não poder.
- (148) PP: Então, ele quer revidar, mas não revida e as manchas aparecem, é assim?
- (149) ((Lívia concorda)).
- [...]
- (152) SNI: Foi a raiva dele.
- (153) PP: A raiva dele, que fez ele enferrujar? E por que vocês acham que acontecia isso? Quando ele tinha uma raiva, ele enferrujava?
- (154) Priscila: Porque ele não podia bater.

Quadro 2: Episódio 2 – Fonte: Elaboração própria

Esse diálogo realizou-se na pós-leitura da primeira sessão de leitura do conto, ou seja, os sujeitos já tinham algum repertório sobre o enredo da história para discutir e fazer suas inferências com relação à situação vivida por Raul.

Iniciamos a pós-leitura retomando o conflito gerado na pré-leitura sobre o fato de a personagem ter enferrujado ou não. Nota-se que os sujeitos ainda não chegaram a um consenso quanto à questão (turnos 96 e 97).

Levando em consideração as opiniões contrárias, questionamos, mais uma vez, os sujeitos com o objetivo de que justificassem seus posicionamentos (turno 98). Para Ester, estava claro o fato de Raul enferrujar, em virtude da cor azul que foi aparecendo nele ao longo da história (turno 99). Priscila, por sua vez, discordou e afirmou que o espelho é que era azul, e que tudo não passava de imaginação do garoto. Ela argumentou que era inconcebível Raul estar com manchas azuis e ninguém conseguir enxergar isso (turno 100).

É interessante observar a construção da argumentação neste episódio. Ante à colocação de Priscila, Ester contra-argumentou, afirmando que não podia ser o espelho, uma vez que a personagem olhou diretamente para o braço e o viu com manchas azuis (turno 101). Para formular essa afirmação e embasar sua contra-argumentação, Ester utilizou-se do próprio texto, mostrando, portanto, a validade de seu argumento (PERELMAN; TYTECA, 2005), de modo a substanciar o seu discurso. Como bem justifica Koch,

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2000, p. 159).

Buscando, portanto, a desejada progressão do discurso, e também nos aproveitando da afirmação de Priscila (turno 117), que ainda não estava convencida de que Raul enferrujava, estimulamos o aprofundamento da questão em torno dessa temática (turno 124). A partir desse questionamento, os sujeitos começaram a fazer inferências com base nos indícios oferecidos pelo texto até aquele momento.

Lívia (turno 126) argumentou que o personagem estava “tipo ficando velho” e que, por essa razão, não conseguiu andar direito. Na verdade, ela construiu uma relação entre a atitude de Raul e a sua experiência de mundo: com o avançar da idade, as pessoas passam a ter limitações para se locomover.

Apoiando-nos na resposta de Lívia, elaboramos outra questão (turno 127) com o objetivo de que os sujeitos refletissem sobre suas respostas e pudessem justificá-las de forma mais convincente. Ângelo iniciou sua argumentação sobre o porquê de Raul não ter conseguido reagir, relacionando o fato de a personagem ter perdido a mobilidade em virtude da ferrugem, ou seja, também elaborou sua resposta a partir do que conhece sobre ferrugem: o fato de Raul estar enferrujado tornava-o enrijecido; portanto, menos capaz de locomover-se (turno 128). Seguindo esse mesmo raciocínio, Lívia complementou a fala do colega, concluindo o seu pensamento: “Não tava conseguindo se mover” (turno 129).

Observa-se que tais respostas não estavam explicitadas no texto, o que exigiu que os sujeitos fizessem inferências. Esse processo requer que o leitor olhe para além do que está posto pelo autor, levando-o a um outro patamar de entendimento, que foge ao literal. A colocação de Lívia (turno 143) exemplifica o modo como os indícios apresentados pelo texto podem ser utilizados pelo leitor para chegar a uma conclusão categórica: “Professora, eu já sei, eu acho que isso é raiva, porque toda vez que aparece manchinha nele é porque ele ficou com raiva”. Essa afirmação foi construída pela discente a partir de sua reflexão sobre as ações da personagem diante de situações de violência.

Priscila, por sua vez, apoiando-se na fala de Lívia, relacionou a raiva ao ato de agredir (turno 144). Questionamos, então, a colocação de Priscila (turno 145), que foi prontamente explicada por Lívia, numa tentativa de justificar o sentimento da personagem diante das agressões: querer revidar, mas nada fazer (turno 147).

Como forma de ratificar o pensamento desenvolvido até aquele momento, buscamos confirmar o que estava sendo posto na discussão (turno 148). Isso levou Priscila a reavaliar seu posicionamento anterior, de tal modo que ela passou a afirmar o contrário do que havia dito. A nosso ver, é uma prova de que a argumentação convincente construída por Livia (turnos 143 e 147), a partir das questões mediadas, obteve a adesão (PERELMAN; TYTECA, 2005) de Priscila, que reestruturou o seu discurso, numa demonstração de mudança de comportamento (turno 154).

Na segunda sessão, buscamos incentivá-los a refletir sobre a condição da personagem principal, ao mesmo tempo em que buscávamos fazer com que eles desenvolvessem a relação texto-vida, elaboramos o seguinte questionamento (turno 426), que serviu para desencadear uma reflexão bem fecunda.

(426) PP: Vocês acham que vocês já enferrujaram alguma vez em alguma situação, como aconteceu com Raul?

(427) Priscila: Não.

[...]

(430) PP: Vocês sempre ajudam o colega que está sofrendo alguma violência? Ou já aconteceu de vocês ficarem paralisados como Raul?

(431) Carla: Não, tipo assim: se for amigo meu, eu ajudo.

(432) SNI: Muita gente não ajuda, não.

(433) Ítalo Gabriel: Eu não ajudo não, ajudo batendo (...)

(434) Priscila: Se não for conhecido, eu deixo se virar, vou me intrometer nas coisa que eu não sou chamada.

(435) PP: Mesmo se for aqui, na escola, algum colega de uma outra turma que você não conheça?

(436) Priscila: Se for aqui, na escola, até ajudo, chamando a diretora e pronto.

Quadro 3: Episódio 3 – Fonte: Elaboração própria

Como visto, focando, inicialmente, na inércia da personagem Raul, diante das agressões observadas, elaboramos uma questão com o propósito de levar os sujeitos a refletirem sobre suas próprias reações, caso estivessem no lugar de Raul (turno 426). Um sujeito (SNI – sujeito não identificado), tomando a resposta de Carla (turno 431), fez uma ressalva afirmando que “muitos não ajudariam” (turno 432). Prosseguindo com a discussão e, ratificando o dito pelo colega, Ítalo Gabriel não apenas afirmou que não auxiliaria, mas ainda deixou claro que ajudaria a agredir (turno 433). Após essa colocação de Ítalo, Priscila reformulou o seu posicionamento, fazendo a ressalva de que também ajudaria uma pessoa que fosse conhecida, caso contrário, “deixaria se virar”, porque não se meteria onde não fosse chamada (turno 434).

Compreendendo que o espectador é um agente importante – até mesmo decisivo – e que faz a diferença quando intervém em uma situação de conflito (ROWE, 2018), elaboramos um novo questionamento, almejando focar na figura do espectador e na sua atuação dentro da escola (turno 435).

Priscila afirmou que “até” ajudaria se fosse um colega desconhecido da escola, ressaltando, porém, que seria um tipo de ajuda indireta: chamar a diretora (turno 436), por exemplo. Acreditamos que se, de fato, os espectadores dos conflitos existentes naquela escola agissem em prol da vítima, ainda que fosse simplesmente comunicando a algum integrante da gestão escolar a ocorrência do ato de violência, já seria uma vitória, considerando-se os inúmeros conflitos constatados naquele ambiente escolar.

Essa relação texto-vida também pôde ser observada em outro momento, considerado, por nós, um dos mais frutíferos para a reestruturação do pensamento dos sujeitos, em virtude das diferentes opiniões que nele emergiram, o que nos possibilitou observar aspectos de reflexão e julgamento.

[...]

(187) PP: Pensando aqui na escola: se no intervalo estão pegando algum objeto de um colega e vocês vão (...)

(188) Ester: Eu já tomei algum brinquedinho de André ((colega de turma que possui o espectro autista)) que a menina tava pegando.

(189) PP: Para ajudá-lo? ((Ester afirma que sim)). Então você o defendeu.

(190) Ítalo Gabriel: Eu deixava, professora.

(191) PP: Você deixaria? E por que você não ajudaria?

(192) Priscila: Porque ele é ruim.

(193) PP: Deixem Ítalo Gabriel responder.

(194) Ítalo Gabriel: Porque eu não quero.

(195) PP: Então você preferiria ser um espectador, só assistir o que estavam fazendo com o seu colega, sem ajudar. Será que existe a possibilidade de, às vezes, a gente não ajudar com medo que venham brincar com a gente, mexer com a gente também?

(196) Ítalo Gabriel: Aí ia pro pau.

(197) Priscila: Se mexer comigo, eu dou um bofete. Eu vou deixar (...)

(198) PP: Mas, vocês acham que isso pode acontecer, de eu não ajudar o outro porque eu tô com vergonha, como Lívia falou, ou eu tô com medo que o outro venha mexer comigo?

(199) ASRJ: Pode.

(200) Ítalo Gabriel: Só se eu quiser, professora. ((supõe-se que o aluno está se referindo à questão sobre ajudar ou não um colega que está em apuros)).

(201) Ângelo: Nada a ver, professora. Eu ajudava porque se o outro que tava mexendo com meu amigo viesse pra cima de mim, meu amigo ia me proteger do mesmo jeito que eu protegi ele.

(202) Ester: Ângelo, podia ser o contrário, o outro vir para cima de você e seu amigo ficar “briga, briga”.

(203) Ítalo Gabriel: Aí você ficava apanhando lá e o outro nem (...).

Quadro 4: Episódio 4 – Fonte: Elaboração própria

Ao contrário de Ester, que registrou o fato de ter ajudado André quando mexeram com ele (turnos 188 e 189), Ítalo foi enfático ao afirmar que não se meteria, ou seja, deixaria o colega ser perturbado (turno 190).

Esse modo de encarar a violência quando destinada a terceiros, tal qual fez Ítalo, foi constatado em pesquisas reportadas por O’Connell, Pepler, Craig (1999, p. 438, tradução nossa):

Craig e Pepler (1997) examinaram observações de parques infantis e descobriram que os pares estavam envolvidos, de alguma forma, em 85% dos episódios de *bullying*. [Entretanto], [a] [...] intervenção desses pares ocorreu [apenas] em 11% dos episódios. Esta relativa falta de intervenção [...] provavelmente reforça os intimidadores, que podem interpretar que seus colegas são tolerantes ao *bullying*⁴.

⁴ Craig and Pepler (1997) examined coded playground observations and found that peers were involved, in some capacity, in 85% of bullying episodes. [However], [the] peers intervened [only] in 11% of bullying episodes. This relative lack of intervention [...] is likely to reinforce bullies, who may interpret peers’ behaviors as condoning bullying.

Percebe-se, pela análise dos dados apresentados, que há um alto índice de espectadores que preferem não intervir considerando “o [...] poder que os agressores desfrutam, aliado às preocupações de autopreservação [...]. [Isso porque] quando [...] intervêm, correm o risco de tornarem-se as próximas vítimas”⁵ (O’CONNELL; PEPLER; CRAIG, 1999, p. 439, tradução nossa). Essa razão, porém, apesar de ter sido levantada (turno 195), não condizia com o pensamento de Ítalo Gabriel (turno 196), que, mais uma vez, não demonstrando (ou não desejando demonstrar) qualquer tipo de vulnerabilidade, respondeu recorrendo ao uso da violência (turno 196), tendo o seu posicionamento sido seguido por Priscila (turno 197).

Com o propósito de ampliar a discussão, fizemos uma indagação que conduziu os sujeitos a pensarem em relações de natureza “macro” e não somente nas suas relações com os colegas na escola (turno 198), o que levou alguns deles a responderem afirmativamente (turno 199).

Ítalo Gabriel, mais uma vez, entrou em cena, relativizando a sua afirmação anterior sobre não ajudar o alvo (turno 200), sem responder, entretanto, à última pergunta que havia sido formulada. Ângelo foi quem se ateve à questão proposta e se posicionou contrário a Ítalo, destacando o sentimento de solidariedade e também de camaradagem, em que os amigos se ajudam mutuamente (turno 201). Ester, porém, apresentou um contraponto à afirmação de Ângelo, o que nos conduz a inferir ser aquela uma atitude condizente com a realidade daquela escola (turno 202).

A conduta de proteger o outro, explicitada no contraponto feito por Ângelo, foi desacreditada por Ítalo (turno 203), que deixou claro não crer na solidariedade enfatizada.

De todo modo, mesmo que o impacto da colocação de Ângelo sobre a ajuda mútua não possa ser mensurado no que se refere à reflexão gerada nos demais colegas participantes da discussão, acreditamos que a divergência de pontos de vista favorece tal reflexão. Isto é, pode ter possibilitado a reorganização do pensamento individual dos sujeitos a partir do pensamento exterior – o olhar do outro. Pensamos que esse conto foi importante para que os sujeitos tivessem a oportunidade de enxergar, com mais acuidade, o papel que o espectador (passivo ou ativo) assume quando se trata do *bullying*.

Considerações finais

Partindo da discussão construída durante as sessões de leitura da história “Raul da ferrugem azul” (MACHADO, 2012), observamos que o olhar sobre o papel do espectador na prática de *bullying* pôde ser elaborado pelos sujeitos. Isso foi possível em razão da mediação pedagógica construída a partir de questionamentos que permitiram que os sujeitos passassem a agir ativamente e pudessem expressar seus pontos de vista junto aos seus pares.

Foi apoiando-se nos andaimes, que iam sendo estruturados no momento da discussão, que eles puderam retomar a história, voltar ao texto, e construir relações entre a forma de violência apresentada na ficção e aquela presente no mundo ao seu redor. Isso evidencia que inter-relacionar a literatura e o *bullying* através de um trabalho planejado e com objetivos bem delineados, contribuiu de maneira positiva para a edificação de diálogos fecundos.

Tais diálogos demonstram que houve a identificação dos sujeitos com a personagem principal e as situações ficcionais narradas, o que propiciou o despertar de um olhar mais acolhedor com relação a situação do outro (empatia), na medida em que eles se incomodavam, isto é, se identificavam com a personagem, apontando como agiriam se estivessem em um contexto semelhante. Essa identificação que conduz ao julgamento possibilitou, nesse ínterim, a reflexão sobre o mundo circundante, levando os sujeitos a estabelecerem relações com a

⁵ The power [...] that bullies enjoy, coupled with peers' concerns for self-preservation [...]. [this because] when [...] intervene they risk becoming the next victims.

realidade. Por fim, a empatia levou-os a julgamentos que chegaram a ultrapassar a própria ficção, atingindo, inclusive, os posicionamentos assumidos pelos colegas, o que revela a potencialidade do texto literário de suscitar a reflexão para além de suas páginas.

Referências

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. *Folha de S. Paulo*, Opinião, São Paulo 05 dez. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

AVILÉS, José Maria *et al.* El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, v. 19, n. 1, p. 57-90, abr. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GRAVES, Michael. F.; GRAVES, Bonnie. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, p. 29-34, apr. 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Raul da ferrugem azul*. 3. ed. Ilust. R. Faria. São Paulo: Salamandra, 2012.

O’CONNELL, Paul; PEPLER, Debra; CRAIG, Wendy. Peers involvement in bullying: insights and challenges of intervention. *Jornal of adolescence*, v. 22, p. 437-452, 1999. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e3b0/1033c791c368ddb4b198c083385d46d26645.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden: Blackwell, 2006.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROWE, Mary. Fostering constructive action by peers and bystanders in organizations and communities. *Negotiation journal*, v. 34, n. 2, p. 137-163, apr. 2018.

Sobre a autora

Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros. Doutora (2020) e Mestre em Educação (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: leitura; teoria literária; literatura; prática educativa; mediação pedagógica; formação do leitor; violência na escola e bullying. Graduada em Pedagogia pela UFRN (2006), tem experiência profissional docente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e como Coordenadora

Pedagógica em cursos ministrados pela Marinha do Brasil (2010-2014). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente, é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), integrando a equipe da Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante (COPAE).

E-mail: livia.medeiros@ifpb.edu.br.

PRÁTICAS DE LEITURA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

READING PRACTICES AS A TEACHING RESOURCE IN TEACHING LOCAL HISTORY

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL

Ricardo Rodrigues Nascimento¹

Givaldo Cavalcanti²

João Batista Gonçalves Bueno³

Resumo: O presente artigo partiu da verificação de que os estudantes do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel (Ingá-PB) têm dificuldades de leitura e escrita. Por outro lado, entendemos que o estudo dos conteúdos históricos, realizado pela disciplina de História, contribuiu para a melhora das condições de ensino dessa escola básica. Por meio do estudo dessa área de conhecimento, pode-se produzir ações de leitura que estabeleceram relações entre fatos que ocorrem no presente com os ocorridos no passado. Entendemos que o processo de contextualização no cotidiano dos alunos na relação com as narrativas de memórias possibilitou, também o surgimento de práticas de leitura criadoras e inventivas, as quais tiveram um caráter multidimensional. Em relação aos aportes teóricos que utilizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se as concepções dos seguintes autores: W. Benjamin; José Carlos Reis; Maria Carolina B. Galzerani e Circe Bittencourt.

Palavras-chave: Ensino de história; leitura; narrativas de memória.

Abstract: This article started from the verification that elementary school students at the Professor Rangel State Elementary School (Inga-PB) have difficulties in reading and writing. On the other hand, we understand that the study of historical contents carried out by the discipline of History contributed to the improvement of teaching conditions in this elementary school. Because through the study of this area of knowledge, reading actions can be produced that establish relationships between facts that occur in the present and those that occurred in the past. We understand that the process of contextualization in the daily lives of students in relation to the narratives of memories also enabled the emergence of creative and inventive reading practices, which had a multidimensional character. Regarding the theoretical contributions that we used for the development of this research, the conceptions of the following authors stand out: W. Benjamin; José Carlos Reis; Maria Carolina B. Galzerani and Circe Bittencourt.

Keywords: History teaching; reading; memory narratives.

Resumen: Este artículo partió de la constatación de que los alumnos de la escuela primaria de la Escuela Primaria Estatal Profesor Rangel (Ingá-PB) tienen dificultades de lectura y escritura. Por otro lado, entendemos que el estudio de contenidos históricos, realizado por la disciplina de Historia, contribuyó al mejoramiento de las condiciones de enseñanza en esta escuela primaria. A través del estudio de esta área del conocimiento, es posible producir acciones de lectura que establezcan relaciones entre hechos que ocurren en el presente y los que ocurrieron en el pasado.

¹ Universidade Estadual da Paraíba.

² Universidade Estadual da Paraíba.

³ Universidade Estadual da Paraíba.

Entendemos que el proceso de contextualización en la vida cotidiana de los estudiantes en relación a las narrativas de los recuerdos también possibilitó el surgimiento de prácticas de lectura creativas e inventivas, las cuales tuvieron un carácter multidimensional. En cuanto a los aportes teóricos que utilizamos para el desarrollo de esta investigación, se destacan las siguientes concepciones de los autores: W. Benjamin; José Carlos Reis; Maria Carolina B. Galzerani y Circe Bittencourt.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; leer; narrativas de memoria.

Introdução

Hoje em dia as escolas públicas, dentre tantas as adversidades que já enfrentam, sejam em aspectos físicos ou educacionais, também são submetidas a processos que avaliam o índice de qualidade educacional, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBED) e, no caso específico da Paraíba, também se acrescenta o Índice do Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Tais avaliações em seus resultados sempre apontam um déficit de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito às competências leitora e escritora. Estando nós professores, na realidade do dia a dia em sala de aula, não nos causa esforço para percebermos que estas avaliações em seus critérios, estão distantes das realidades dos alunos, embora saibamos que exista esta dificuldade em nossos alunos em leitura e escrita. Não é nosso objetivo neste artigo estabelecermos uma análise dessas avaliações, mas sim, a partir desta dificuldade em leitura, apontar caminhos para o estímulo da leitura através do ensino de História.

É nesta realidade educacional apresentada acima, que se encontra a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, localizada na cidade do Ingá-PB, município do Agreste paraibano, que compõe a 12ª Gerência Regional de Educação. Esse educandário vem enfrentando, nos últimos anos, o desafio de aumentar os índices de desenvolvimento da educação de seu alunado, tanto em nível estadual com o IDEPB, quanto em nível nacional com IDEB, pois a partir desses índices foi constatada uma deficiência nos alunos nas competências leitora e escritora. Segundo os resultados do IDEPB (PARAÍBA, 2018), apresentados a partir das avaliações aplicadas em 2017⁴, constatou-se que 58% dos alunos que estavam cursando o 9º ano se encontravam no nível básico⁵ de desempenho em Língua Portuguesa, como podemos observar na tabela abaixo:

IDEPB	2015	2016	2017
Abaixo do básico	22,7%	17%	13%
Básico	45,5%	47%	58%
Adequado	27,3%	31%	23%
Avançado	4,5%	6%	6%

Tabela 1: Resultados do IDEPB – EEEF Prof. Rangel – 2015/2017

Fonte: IDEPB - <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/>

A tabela 1 representa o resultado obtido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, em Ingá – PB, no Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando IDEPB, nos anos de 2015 a 2017. Tal processo consiste numa proposta de avaliação institucional com foco no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Podemos observar pela tabela que a escola se encontra num processo de ascensão nos níveis Adequado e Avançado, porém ainda são altos os

⁴ Fonte: IDEPB - <https://avaliacaoparaiba.caedufjf.net/>.

⁵ Nessa avaliação conforme a nota obtida, cada aluno é classificado de acordo com as competências leitora e escritora, em uma escala dividida em quatro níveis que são: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado.

índices dos níveis Básico e Abaixo do básico. Neste cenário percebemos que, hoje em dia, as escolas para atender aos critérios dessa avaliação, adotam métodos e recursos que possibilitem aos alunos atingirem os objetivos propostos por essas avaliações educacionais.

Deste modo, utilizando-se dos novos pressupostos para o ensino de História, apresentaremos no decorrer deste artigo uma experiência com narrativas de memórias dos estudantes e de seus familiares sobre o seu período de infância. Com esta atividade, buscamos explorar em sala de aula, não só o estímulo à leitura e produção textual, mas também a noção de tempo histórico na perspectiva de mudanças e permanências, por meio de narrativas de memórias dos estudantes sobre sua infância, bem como de entrevistas realizadas com os pais e avós sobre a sua infância e transcritas em narrativas. Em sequência, essas narrativas foram analisadas com os estudantes, para identificar costumes e práticas culturais, que permitissem associá-las ao contexto histórico do local e à possibilidade de relacioná-los ao conteúdo curricular de História.

Novos métodos para uma nova história

A possibilidade de hoje utilizarmos inúmeras fontes documentais para o ensino de História está relacionada ao surgimento da Nova História (*nouvelle histoire*), fundada pela Escola dos Annales, escola francesa que surgiu na década de 1920 e tendo por fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch. A Escola dos Annales rompeu com os paradigmas da História Tradicional, que concebia a História por meio da narração dos eventos, presentes em documentos oficiais. Nesta História Tradicional, o trabalho do historiador seria de narrar os eventos de forma cronológica e linear, sem submetê-los a nenhuma análise ou questionamentos.

Frente a estes paradigmas, a Escola dos Annales apresenta um novo conceito de História, a história-problema, que não está preocupada em narrar os fatos tal como eles aconteceram, mas sim em questionar o presente, estabelecer um problema, um questionamento e assim estabelecer uma pesquisa histórica em busca da(s) resposta(s) no passado. Neste sentido Reis (2000) afirma que,

a partir da posição do problema o historiador distribui suas fontes, dá-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele também terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não mais o resultado de uma narração objetivista [...] a pesquisa é feita a partir do problema que a suscitou: este vai guiar a seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a verificação das hipóteses, cuja construção ele exigirá (REIS, 2000, p. 74-75).

Em decorrência deste conceito de História, também foi necessário que a Escola dos Annales realizasse uma ressignificação dos conceitos de fato histórico e de fontes históricas. O fato histórico passou a ser entendido como uma construção, estabelecido por meio das questões, das hipóteses e dos problemas levantados pelo historiador a partir do presente, tendo por base a forma como este irá explorar essas fontes. Neste sentido as fontes documentais foram ampliadas, passando a ser entendidas como todo vestígio ou registro deixados pelo homem, sejam eles orais, escritos, audiovisuais ou materiais⁶. Desta forma o historiador, assume a liberdade de questionar, interpretar e explorar as fontes. E para ampliar o campo de compreensão destas, a Escola dos Annales se aproximou de outras ciências sociais como a economia, a sociologia, a antropologia dentre outras, fazendo uso de suas técnicas neste novo trato das fontes históricas (REIS, 2000).

⁶ São exemplos de fontes: orais (entrevistas, depoimentos etc.); escritas (poemas, jornais, livros, cartas etc.); audiovisuais (fotografias, discos, filmes etc.); materiais (materiais arqueológicos, roupas, utensílios, móveis).

Influenciados por esta nova concepção da História, o ensino de História no Brasil, desde a década de 90 do século XX, vem passando por reestruturações em seus currículos e métodos, de modo a propor novas possibilidades para o ensino de História em sala de aula, como demonstra Bittencourt (2008),

é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2008, p. 240).

Assim, entendemos que o professor dinamiza o ensino de História, quando, ao assumir a função de proporcionar aos estudantes um conhecimento significativo, desenvolve em sala de aula um ambiente propício para o ensino e a pesquisa. Na atividade de ensino e aprendizagem, como professores procuramos construir laços que unam teoria e prática, com o propósito de estabelecer um saber significativo para o estudante. Deste modo, compreendemos a sala de aula não só como um espaço educativo por natureza, mas também como espaço de conflitos, de relações sociais que precisam ser percebidos, evidenciados e explorados no processo educativo. A sala de aula é também, um lugar para onde convergem estudantes com vivências, com valores, com sentimentos, marcados por experiências que possuem um significado histórico.

Procuramos assim, no exercício da docência, observar e entender a sala de aula como um espaço plural, dinâmico e construtivo. Espaço este que, em sua essência, é um lugar de construção do conhecimento e de partilha de experiências, daí porque concebê-la também como um lugar onde fluem as sensibilidades. Compreendemos por sensibilidades os aspectos ressaltados por Pesavento (2005):

é a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que essa tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos (PESAVENTO, 2005, p. 128).

Desta forma, no percurso desta ação educativa para o ensino de História, buscamos proporcionar ao estudante um espaço em que ele possa expressar suas experiências, e que a escola seja uma formadora de sujeitos mais participativos em sua vida social. Para tanto, é preciso criar situações de aprendizagens significativas, que proporcionem a valorização de experiências. Por aprendizagem significativa adotamos o conceito desenvolvido por Ausubel, cuja

a essência do processo de aprendizagem significativa está em que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento (i. e., um subsunçor que pode ser, por exemplo, algum símbolo, conceito ou proposição já significativos). A aprendizagem significativa pressupõe que:

- a. o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, i.e., relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não arbitrária e não literal (substantiva);

- b. o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não arbitrária a sua estrutura cognitiva (AUSUBEL *apud* MOREIRA; MASINE, 1982, p. 13-14).

Porém, para estabelecer tal ação educativa, é preciso romper as práticas de cultura escolar⁷ já enraizada nesta escola em que desenvolvemos a pesquisa, por se preocupar em consolidar currículos que em nada refletem as realidades dos estudantes. Ao pensar assim a escola está imbuída de uma política dominante que impõe comportamentos e condutas que garantam o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Desta forma, ao mobilizar a sociedade a favor da escola, boa parte da elite letrada estava também advogando que o trabalho é deseducativo para a criança, que as famílias pobres deveriam ser reformadas para bem educar, que a rua era uma grande ameaça à boa formação moral e, sobretudo, que as culturas pobres e do aprendizado na e pela experiência deveriam ser abandonadas a favor das racionalizadas e racionalizadoras culturas escolares. Aqui, como em muitos outros países, a reforma social sempre foi creditada à reforma da escola, ou seja, acreditou-se, e, ainda, acredita-se muito, que as transformações sociais no Brasil dependem, em última instância, da capacidade da escola em tornar disciplinadas, ordeiras e trabalhadoras as crianças pobres brasileiras (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Levando em consideração esses aspectos, faz-se necessário romper com esta ação racionalizadora da escola, que concebe o aluno como um sujeito incompleto e carente de conhecimento, necessitado de ser disciplinado. Opondo-se a esta prática, espera-se que a escola seja um lugar, que compreenda e acolha a realidade dos estudantes que a compõem, uma escola que pense “nas formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas nas quais estão imersos” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Porém, estabelecer um ambiente colaborativo em sala de aula está cada vez mais difícil. A estrutura curricular e organizacional das escolas está condicionada a individualizar e disciplinar a participação desses estudantes no processo educativo. Isto porque a escola como instituição educacional, ao longo da história, consolidou-se como um órgão burocrático e disciplinador. Chervel (1990) em seus estudos já indicava que ela possui “finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos docentes” (CHERVEL, 1990, p. 188). Tardif e Lessard (2014) já a identificam como a serviço de interesses ideológicos, em que,

a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato, planejado em função de tempos e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo. A escola seria a prefiguração, assim, de uma primeira organização científica do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 60).

⁷ O conceito de cultura escolar nesta pesquisa tem por fundamento o pensamento de Dominique Julia (2001) que concebe a “cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10).

Hoje prevalece nas escolas um currículo instituído por políticas educacionais que representam os interesses da classe dominante. Com isso temos de um lado a escola que tenta impor por meio desta cultura dominante um tipo de ideia, valores e comportamentos e do outro os estudantes com a sua cultura, valores e comportamentos divergentes. Neste embate, termina por não contemplar a realidade dos estudantes e proporcionar uma deficiência no processo de escolarização, principalmente nas escolas públicas.

Diante de tal situação de embates, o que fazer para superá-los? Que alternativas podem ser propostas para reverter esta situação, de modo que haja oportunidades para o afloramento da cultura e experiências dos estudantes de escolas públicas? Presumimos que ao encontrar tais respostas, elas não serão capazes de mudar por completo a concepção de escola no atual sistema educacional. Mas, refletir sobre estes questionamentos, conduz o professor a pensar em ações que enfrentem esta concepção de escola, formada por uma cultura escolar imposta pela classe dominante.

Narrativas de memória: estímulo à leitura nas aulas de história

O caminho que escolhemos para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa e estimularmos a leitura em seu processo educativo em sala de aula, deu-se por meio de narrativas de memórias dos estudantes e de seus familiares. Tais narrativas foram entendidas e analisadas “a partir de seus próprios prismas, incorporando o papel desempenhado tanto pela racionalidade como pela sensibilidade” (FRANÇA, 2020, p. 314), para na sequência analisá-las como parte do contexto histórico da História Local.

É comum no ensino de História Local de muitos municípios, serem abordadas sob o aspecto da história das famílias tradicionais e ricas. Entretanto, é preciso que se apresente uma proposta em que prevaleça a História do Local sob uma outra perspectiva. Que dê oportunidade para que sejam revelados fatos, acontecimentos e costumes que antes não foram abordados no estudo da História Local. Que coloque no cerne desta história aqueles que são esquecidos, mas que foram e são também sujeitos construtores desta História Local.

No entanto, trabalhar com memória no ensino de História, remete-nos a uma ação educativa que permite revolver o passado a partir de questões do presente e, ao mesmo tempo, este passado revolvido lançar questões para o presente. Esta ação nos leva a descobertas capazes de não só alterarmos o que já concebemos no presente, mas também o passado, numa relação de mão dupla, como afirma Walter Benjamin em sua Tese IV no artigo “Sobre o conceito de História”, “a relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente” (LÖWY, 2005, p. 61).

De acordo com os escritos de Walter Benjamin (2012b; 2012c), a rememoração é um ato de resistência às forças dominantes, um ato de produção de significados coletivos, ou seja, o ato de realizar a História. Isto porque ao realizar a rememoração, Benjamin estabelece uma crítica ao historicismo, que tem por ideal uma História universal, linear e que os acontecimentos ocorrem de forma cronológica e progressiva.

Esta ideia linear da História, proposta pelo historicismo, é desconstruída por Benjamin, ao demonstrar que a rememoração é o elo estabelecido entre o passado e o presente, sabendo que este presente está repleto de resquícios do passado que, muitas vezes, são silenciados por manobras daqueles que estão no poder e que buscam sempre silenciar os vencidos. Os vencidos precisam entender os sinais do passado contidos no presente e se apropriar como instrumento de luta contra as desigualdades, violências e preconceitos impostos pelos vencedores. Daí porque, a relevância de trazer estes silêncios do passado ao presente, pois quando se acessa o passado, através da memória, não o faz sem reescrevê-lo e vinculá-lo a experiências do seu presente (XIMENES ALVES, 2018).

Tal movimento de articulação entre o passado e o presente nos é apresentado por Walter Benjamin, na Tese VI de “Sobre o conceito de História”, ao afirmar que,

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo. Para o materialismo histórico, trata-se de fixar uma imagem do passado da maneira que ela se apresenta inesperadamente ao sujeito histórico, no momento do perigo. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Ele é um e o mesmo para ambos: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 2012c, p. 243-244).

Neste sentido, a memória precisa ser analisada de modo a tratá-la em uma posição de diálogo com outros saberes, com elementos capazes até de questionar o próprio olhar do historiador diante dos fatos. De modo que a memória seja “capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo)” (GALZERANI, 2009, p. 21).

Ainda de acordo com Galzerani (2009), o ato de rememorar é um trabalho que parte do presente para o passado a partir da recordação, em que o sujeito que rememora se aproxima daquilo que ele está rememorando. Esta rememoração promove, então, um entrecruzamento de sua visão do presente com a sua visão da época rememorada. Nesta perspectiva, para proporcionar a rememoração dos estudantes, buscamos por meio da literatura de Cordel com temática sobre a infância, estabelecermos uma relação entre a realidade dos estudantes e os conteúdos estabelecidos no currículo escolar, ao passo que as leituras desses cordéis vieram contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessidade de estabelecer as relações entre o passado e o presente nesse processo. Entendemos que essas atividades, a partir de questões do presente, contribuirão para que os estudantes, na correlação com o passado, estabelecessem correspondências que possibilitaram a apropriação da aprendizagem.

Sendo assim, a leitura do cordel “Brinquedos populares”, de autoria de Ana Raquel Campos, possibilitou “trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente” (GALZERANI, 2021, p. 73-74). Rememorar o passado vivido dos alunos e seus familiares nos abriu a possibilidade de relacionar diferentes experiências e sentimentos vividos em diversas gerações.

Em análise dessas narrativas de memória, foram identificados fatos relevantes que distinguem bem as diferenças temporais entre cada geração. Nos relatos dos idosos sobre sua infância, identifica-se que estes ao falarem sobre a infância adentram também a narrar sobre a adolescência. Isso só demonstra que não há muita diferença entre uma fase e outra de sua vida. Nesses relatos percebemos que entre diversão, trabalho e estudo, sempre prevalecia o trabalho. O trabalho se caracterizava em ajudar os pais, como, por exemplo, se este era agricultor o trabalho se dava nas plantações. Outro aspecto comum no relato dessa geração (avós), é que estes em sua maioria ao atingirem a maioridade, destinam-se a ir em busca de trabalho em outras regiões, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro.

Já com relação às narrativas dos pais, prevalecem relatos de uma vida urbana, pois encontramos registros de “brincadeiras de rua”⁸ e participações em festas da cidade. Constatamos em alguns relatos dessa geração que havia uma conciliação entre trabalho e escola, pois, em contraponto ao da escola, alguns dos participantes relatam que entre 11 e 12 anos, com o objetivo de complementar a renda familiar ou de adquirir um benefício próprio como roupas e calçados, trabalhavam de ajudante em comércios, lanchonetes, em faxinas de casas ou até vendendo balas, sorvetes e picolés em carrocinhas pelas ruas da cidade.

Nas narrativas dos estudantes, é possível constatar diversas realidades; enquanto uns relataram que tiveram uma infância tranquila, brincando com outras crianças, com jogos eletrônicos, jogando futebol, assistindo TV e estudando, outros relataram que passaram por dificuldades financeiras ou foram morar com os avós devido ao divórcio dos pais ou porque estes foram trabalhar em outra cidade.

Ao realizarmos a correlação das narrativas de memória com o contexto histórico referente a elas, podemos constatar que as narrativas dos avós, as memórias se referem às décadas de 1960 e 1970. Nesse período o Brasil era governado por uma ditadura civil-militar, que, além de reprimir os direitos constitucionais democráticos, priorizava os interesses capitalistas, concentrando os investimentos em industrialização e urbanização nas regiões do Rio de Janeiro e São Paulo. Fato este que impulsionou no período grande fluxo migratório, principalmente da população nordestina. Isto leva a relacionar ao fato de que nas narrativas dos avós, estes ao atingirem a maioridade migravam para os centros urbanos citados, em busca de trabalho.

Em relação aos pais, é possível identificar que as narrativas compreendem o período entre as décadas de 1980 e 1990. Desta forma, evidenciamos o fato que em algumas narrativas, estes quando crianças exerciam algum tipo de trabalho para ajudar a complementar a renda familiar. É possível estabelecer uma relação com o fato de que, entre a década de 80 e início dos anos 90, ocorreu um período de seca aqui na Paraíba, o que impossibilitava os meios de garantir o sustento da família por meio da agricultura. Em consequência, os pais migravam para a região Sudeste em busca de emprego e de lá enviavam recursos para garantir o sustento da família. Daí porque neste período muitas crianças também exercerem algum tipo de serviço ou trabalho para complementar a renda familiar.

Na continuidade desta análise temporal, percebemos que nas narrativas dos estudantes, não é mencionada nenhuma relação com o trabalho, como foi citado nas gerações anteriores. Tal fato pode ser relacionado ao período de redemocratização do país após a ditadura civil-militar, sendo o marco representativo desse período a promulgação da Constituição de 1988. A partir da Constituição, derivam leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente que institui políticas protetivas, estabelece o acesso das crianças à escola e a erradicação do trabalho infantil.

Portanto, ao aproximarmos as vivências de infância das três gerações, buscamos identificar as experiências citadas nas narrativas de memórias, pois como afirma Benjamin (2012a; 2012b), a experiência traz, além da informação temporal, cronológica, vivências das pessoas na relação com o mundo. Ao mesmo tempo proporcionamos aos estudantes uma releitura das narrativas de memória, ao possibilitarmos que eles estabelecessem relações entre os fatos rememorados e os contextos históricos de cada geração, sejam estes locais, regionais ou nacionais.

Nesta perspectiva, entendemos que o ensino da História Local apresenta as condições propícias para tornar esses estudantes sujeitos participantes de seu processo educativo. Ao elegermos a História Local, aproximamos o ensino de história da realidade dos estudantes, pois “o fazem refletir e associar o seu dia a dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma, os estudantes passam a gostar de aprender

⁸ Brincadeiras do tipo pega-pega, pique, esconde, baleada, garrafão, pelada, dentre outros, foram citadas nas narrativas.

história” (PAIM, 2007, p. 118). Nesta mesma perspectiva de aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes, Bittencourt (2008) afirma:

A compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente situar os problemas significativos da história do presente [...] geralmente se liga à História do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamento de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Deste modo, explorar o entorno do estudante abre a possibilidade para o professor fazer uso de inúmeras fontes documentais, sejam elas escritas, iconográficas ou orais. Explorar estas fontes em sala de aula, questioná-las, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e a oportunidade de estabelecer laços significativos com a história de sua comunidade, e se desvencilhar do ensino tradicional da História.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 213-240.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. p. 241-252.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos históricos: como selecionar? In: BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-179.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 12, n. 23, p. 298-316, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/14858>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: KOYAMA, A. C.; GALZERANI, J. C.; PRADO, G. V. T. (Org.). *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021. p. 66-81.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação*, ano 21, n. 28, p. 15-31, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>. Acesso em: 22 dez. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, fev. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. *História & Ensino*, Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007.

PARAÍBA (Estado). Avaliando IDEPB. *Avaliação Paraíba*, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoparaiba.caedufjf.net/>. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Revista Tempos Acadêmicos*, Criciúma, n. 03, p. 127-134, 2005.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XIMENES ALVES, Claudia. Infância, brincar e memória de infância em Walter Benjamin: categorias de estudo passíveis de associação à formação e à prática docente ligadas à infância no contexto contemporâneo. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 19, ano XII, p. 76-94, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i19.4494>. Acesso em: 09 out. 2020.

Sobre os autores

Ricardo Rodrigues Nascimento: Professor na EEEF. Prof. Rangel (Ingá-PB) e na EMEF Prof. Luiz. G. Burity (Soledade-PB). Possui graduação em Lic. Plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande e graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui Especialização em Teoria e Metodologia do Ensino em História e Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, ambas pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas nas áreas de História, Metodologia do ensino de História, livro didático de História e Educação Patrimonial. Integra o grupo de estudos Rastros-PB: História, Memória e Educação, com sede no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da UEPB. E-mail: ricardo.ingapb@gmail.com.

Givaldo Cavalcanti: Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Pernambuco (2004) e Especialização em História de Pernambuco, também pela Universidade de Pernambuco (2005-2006). Possui graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGPFP) pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como repórter do jornal Diário da Borborema (2010-2012), e no Jornal da Paraíba (2012-2015), ambos em Campina Grande. Atualmente atua como jornalista na Coordenadoria de Comunicação da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande. Desenvolve pesquisas nas áreas de História, ensino de História, livro didático de História, cultura da convergência, tipos de texto, hipertexto, conectividade e fronteiras, tecnologias relacionadas à educação e objetos educacionais digitais. Integra o grupo de estudos Rastros-PB: História, Memória e Educação, com sede no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da UEPB.

E-mail: <mailto:gcavalcantifilho@gmail.com>.

João Batista Gonçalves Bueno: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Bacharel e Licenciado em História pelo IFCH- UNICAMP. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual da Paraíba, lotado no Departamento de História, Campus III - Guarabira - PB. Membro permanente do Programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Membro permanente do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do grupo de pesquisa "Rastros " vinculado à Universidade São Francisco. Líder do grupo de pesquisa Rastros- PB, Pesquisador do grupo de pesquisa Kairós, vinculado à Unicamp. Coordenador de área de História da Residência Pedagógica da UEPB- Campus III. Faz pesquisas na área de Ensino de História, memória, artes e decolonização do saber, do poder e do ser, atuando principalmente nos seguintes temas inter-relacionados: educação, história, imagens, artes plásticas, currículos inter-culturais e relações étnico-raciais.

E-mail: joabgbueno@hotmail.com.

A JOVEM PIANISTA, A DISTINTA AMADORA, A DILETANTE: NOTAS SOBRE O APAGAMENTO DO FAZER MUSICAL FEMININO COMO PROFISSÃO

THE YOUNG WOMAN PIANIST, THE DISTINGUISHED AMATEUR, THE DILETTANTE: NOTES ON THE ERASURE OF FEMALE MUSIC MAKING AS A PROFESSION

LA JOVEN PIANISTA, LA DISTINGUIDA AFICIONADA, LA DILETANTE: NOTAS SOBRE EL BORRADO DE LA CREACIÓN MUSICAL FEMENINA COMO PROFESIÓN

Patricia Amorim de Paula¹

Resumo: Este artigo apresenta como objeto de análise a atuação de mulheres na música na cidade do Rio de Janeiro durante o século XIX. Trata especificamente de um conjunto de 206 musicistas encontrado por meio das páginas da imprensa oitocentista, cujo legado não gozou de paridade ao compor os registros históricos da música brasileira. Portanto, é preciso se perguntar o que levou o legado de tantas mulheres profissionais da música ao apagamento. Para tanto, desenvolve-se como argumento os impactos da palavra-chave *amadorismo* como ideia aplicada às musicistas aprisionando-as numa espécie de condição permanente e restritiva.

Palavras-chave: Musicistas; imprensa oitocentista; Rio de Janeiro.

Abstract: This article presents as its object of analysis the performance of women in music in the city of Rio de Janeiro during nineteenth century. It specifically addresses a group of 206 female musicians discovered by means of pages of nineteenth century's press, whose legacy did not enjoy of parity to the compose the historic registers of Brazilian music. Therefore, one needs to wonder what took the legacy of so many professional women in music to the erasure. Thereby, the argument is developed through the impacts of the keyword *amateurism* as an idea applied to female musicians, imprisoning them in a kind of permanent and restrictive condition.

Keywords: Female musicians; nineteenth century's press; Rio de Janeiro.

Resumen: Este artículo presenta como objeto de análisis el desempeño de las mujeres en la música en la ciudad de Río de Janeiro durante el siglo XIX. Aborda específicamente un grupo de 206 mujeres músicas descubiertas mediante páginas de la prensa del siglo XIX, cuyo legado no gozó de paridad para componer los registros históricos de la música brasileña. Por tanto, es necesario preguntarse o qué llevó a la borratura del legado de tantas mujeres profesionales de la música. De esta manera, se desarrolla como argumento los impactos de la palabra clave *amateurismo* como idea aplicada a las mujeres músicas, encerrándolas en una especie de condición permanente y restrictiva.

Palabras clave: Mujeres músicas; prensa del siglo XIX; Rio de Janeiro.

Introdução

Como instância de consagração, a historiografia musical, até hoje, apresenta poucos registros sobre a participação feminina no cenário musical carioca do Oitocentos. Muito embora saibamos que a constituição de grupos sociais artísticos brasileiros nesse tempo e espaço contou com a participação social de ambos os sexos, este problema eminentemente sociológico da ausência de mulheres musicistas na historiografia ainda carece de reflexão. Tentando reparar

¹ Faculdade de Educação da Unicamp.

parcialmente esse vazio, o texto enfatizará o trabalho musical feminino, algo que aponta para o surgimento de uma profissão possível para as mulheres no século XIX.

O convite feito pelo presente texto consiste em analisar a ação dessas musicistas na sociedade fluminense do Oitocentos como uma expressão do feminismo nascente nesse período². Porque compreender a luta delas pela sobrevivência e sustento familiar por meio da música configura um modo não convencional de reação das mulheres e, afinal, foram modos de resistir e refazer a imagem sobre o ser feminino na Capital do Império do Brasil.

E para tornar conhecido esse contingente feminino, faço uso de um método de investigação envolvendo a pesquisa de palavras-chave na Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional no interior de algumas páginas da imprensa oitocentista. Tal método se inspira nas análises de Raymond Williams (2007) sobre o contexto inglês, que, guardadas as devidas proporções, foi reorientado para a compreensão do contexto brasileiro através da pesquisa em fontes primárias. O método das palavras-chave se torna um instrumento analítico relevante ao dar ênfase ao vocabulário geral que uma dada sociedade compartilhava nas suas mais variadas áreas de reflexão e de experiência e, desse modo, permitir a entrada na estrutura de sentimentos da época, ainda que por aproximação, análise e interpretação. A partir das palavras-chave “pianista”, “compositora” e “professora de piano” foi possível registrar vasta quantidade de material a ser analisado: anúncios de procura e de oferta de trabalho, matérias, programas de concerto, críticas e obras das musicistas encontradas. Trato especificamente de um conjunto de 122 compositoras, aproximadamente 386 obras, das quais obtive cópias de 107 obras editadas e algumas delas manuscritas, e de 84 professoras de piano e de canto, lembrando que a maior parte delas também trabalhou como intérprete e como compositora.

Cabe salientar que boa parte das profissionais da música não foram localizadas por meio das palavras “compositora” e “pianista”, mas sim como “professora de piano”, embora atuassem também nessas outras funções. A partir dessa compreensão subte-se que havia pouca aceitação ao fato de elas serem compositoras e pianistas intérpretes, sobretudo até os anos finais do século XIX.

O encontro dos nomes dessas musicistas e de seus tempos de vida permitiu nova forma de exploração dessa fonte primária, que colabora para um trabalho analítico das trajetórias por meio da reunião de dados biográficos. A periodização adotada para a realização do mapeamento dos itinerários das musicistas pesquisadas foi de 1820 a 1889.

Privilegio os jornais como fonte de pesquisa por serem compreendidos como meio de comunicação mais popular, como objetos culturais, voltados a assuntos ordinários de interesse comum e transmitidos no vernáculo. Nesse sentido, a linguagem escrita é pensada aqui como prática social e a ela está atrelado o desenvolvimento dos sentimentos populares de um tempo passado (LUCA, 2016). Contudo, convém prevenir que se trata de um trabalho minucioso e árduo que não necessariamente irá recuperar as trajetórias de todas essas profissionais, afinal, o contexto de vida e produção dessas artistas mulheres é atravessado por apagamentos, informalidades e filtros seletivos empreendidos pelo patriarcado. Além disso, a própria documentação encontrada direciona o olhar sobre algumas artistas em detrimento de outras.

Entretanto, diante de tão expressivo contingente de artistas descobertas, é preciso se perguntar o que levou o legado de tantas mulheres profissionais da música ao apagamento, à decadência. Aparentemente, a palavra-chave *amadora*, como ideia, teve impacto substancial sobre a trajetória das profissionais da música, pelo menos até onde foi possível remontar essa relação durante a pesquisa. Sendo assim, encaminharei a discussão nesse sentido a fim de conhecer e reconstituir essas trajetórias profissionais, enfatizando como a negação do fazer

² Seguem os nomes de alguns periódicos que debatiam temas ligados ao feminismo: *Jornal das Senhoras* (1852-1855); *O Sexo Feminino* (1875-1877 e retomado de 1877-1889); *A Família* (1889-1897); *Jornal das Damas* (1890); *A Mensageira* (1897-1900); *O Quinze de Novembro do Sexo Feminino* (1890-1896) (BUIIONI, 1981).

musical feminino como profissão foi ostensivamente praticada pelo patriarcado e como isso repercutiu para o esquecimento desse legado pelos registros históricos da música brasileira.

A jovem pianista, a distinta amadora, a diletante – as múltiplas faces do amadorismo aplicado às musicistas

Ter a música como distração, como passatempo refinado, era algo desejável e recomendável à educação das mulheres, esse conteúdo fazia parte do plano de estudos voltado ao público feminino. Até certo ponto, a profissão em si, especialmente como professora de piano, não representava o abandono das funções tradicionais esperadas, como esposas e mães. O problema apareceu quando a profissional se destacou na função pública como intérprete e como compositora, em um período em que se discutia se as mulheres eram ou não dotadas das mesmas capacidades intelectuais dos homens. Nesse sentido, ser musicista implicava em deparar-se com uma série de reservas e estereótipos na vida diária.

Em outras palavras devemos dizer, reiterando a socióloga Ana Paula Simioni (2008), que o sentido da palavra *amadorismo* não era objetivo, não congregava músicos ou musicistas sem experiência, como a palavra sugere, não demarcava tempos e espaços formativos diversos. A palavra estava mais intimamente ligada às expectativas diversas com respeito às ocupações masculinas e femininas, ou seja, seu uso era orientado pela lógica de gênero.

Para exemplificar com trajetórias analisadas nessa pesquisa, podemos ver a seguir como se materializava a dificuldade em concebê-las como profissionais plenamente formadas. Iniciaremos com o caso de Amelia de Mesquita (1866-1954).

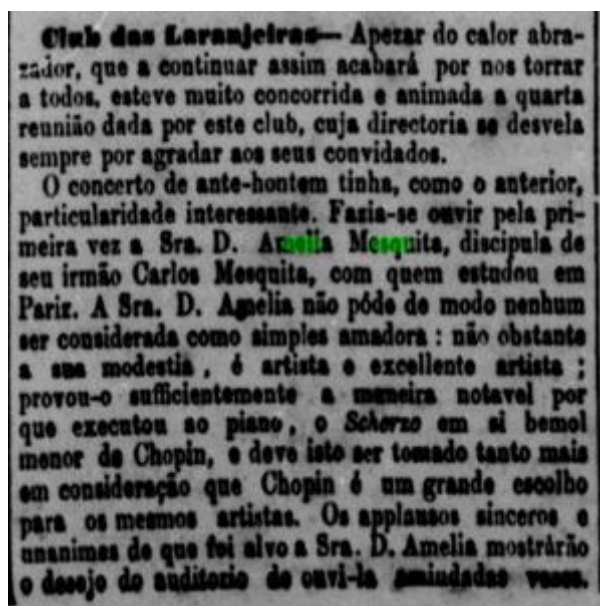


Figura 1: Sobre o concerto no Club das Laranjeiras

Fonte: Jornal do Commercio, RJ, anno 63, n. 360, 28 de dezembro de 1885, p. 1.

Na figura 1, embora a crítica tenha reconhecido os méritos da artista e afirme que pela performance da intérprete a mesma não pudesse ser considerada uma amadora: “*não póde de modo algum ser considerada como simples amadora: não obstante a sua modéstia, é artista e excellente artista*”, o texto sugere que Amelia tenha sido somente discípula de seu irmão, e que ela foi a Paris por este motivo: “*discípula de seu irmão Carlos Mesquita (1854-1953), com quem estudou em Pariz*”, enaltecendo no caso a figura de Carlos e apagando a trajetória de

formação da pianista. Cabe mencionar que, em 1877, o irmão e ela foram com a família para Paris, com o objetivo de que pudessem ingressar no Conservatório de Música de Paris. Ele ingressou primeiro e ela um ano depois. Amelia estudou com os mesmos professores de seu irmão: piano com Antoine-François Marmontel, harmonia com Émile Durand e órgão com César Franck, e retornou ao Rio de Janeiro já formada em 1885.

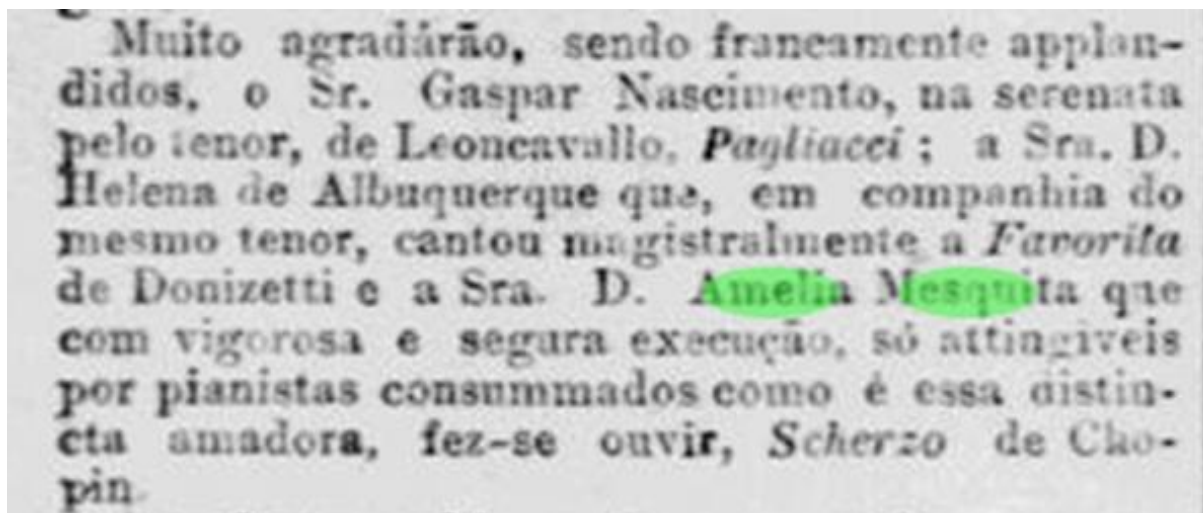


Figura 2: Sobre a 2ª matinée-concertante em Petropolis

Fonte: Jornal do Commercio, RJ, n. 82, 23 de março de 1897, p. 3.

Na figura 2, 12 anos depois de formada, ou seja, com tempo significativo de experiência na carreira, a crítica refere-se a ela de modo ambíguo: “pianista consumada” e “distinta amadora”, nitidamente uma caracterização controversa.

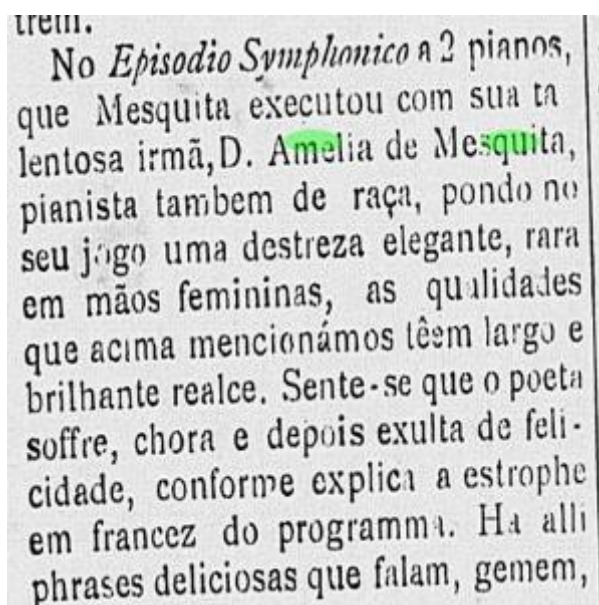


Figura 3: Sobre a matinée-concertante no Palacio Crystal

Fonte: Gazeta de Petropolis. Salões e Palcos. Maestro Carlos de Mesquita RJ, anno XI, n. 13, 29 de janeiro de 1901, p. 2.

Em 1901, a figura 3 expõe uma situação na qual Carlos de Mesquita divide o palco com a irmã, ambos como pianistas. A crítica refere-se a Amelia como “pianista também de raça” associando tal afirmação claramente a figura do irmão e, em seguida, ao afirmar “pondo no seu

jogo uma destreza elegante, rara em mãos femininas”, reitera a compreensão feita anteriormente ao expor conscientemente ou não que a profissionalização artística seria uma prerrogativa eminentemente masculina.

Outro exemplo desconcertante parte do biógrafo e esposo de Luiza Leonardo (1859-1926), Sílio Boccanera Júnior (1863-1938), que em seu texto biográfico sobre a artista, ao referir-se à responsabilidade, ao patrocínio de seus estudos no Conservatório de Música de Paris e à pensão que garantiu que a artista pudesse sobreviver até que encontrasse um posto de trabalho em sua pátria, providos por D. Pedro II, Sílio ressaltou: “a quem deve toda a educação artística e todo o cultivo literário que possúe, e que a torna, hoje, espírito superior e admirável, excepcional para o sexo a que pertence” (BOCCANERA JÚNIOR, 1923, p. 360). Novamente percebemos no discurso masculino que, quando a musicista se destaca publicamente, a interpretação corrente pelo patriarcado é a de que ela se distanciou de seu sexo e se assemelhou aos homens.

Outro caso ocorreu com a Condessa Rafaela de Rozwadowska (1816-1906), em sua estreia pública no salão do Theatro Provisório, em 4 de fevereiro de 1853. Aos olhos da crítica impressa, essa estreia não foi muito festejada, conforme declarou certo folhetinista:

o concerto da Sra. condessa Rozwadowska, que não esteve muito concorrido apesar de ter sido honrado com a presença de Suas Magestades. A condessa tocou bem, é exímia pianista, mas não de força superior à de algumas diletanti nossas, especialmente de uma que mora em Catumby (Folhetim do Jornal do Commercio de 6 de fevereiro de 1853 – A Semana).

Na percepção de outro folhetinista sobre o referido concerto³, conforme apontou Avelino Pereira (2019), pode-se dizer que ele reconheceu o talento da pianista, ao passo que tripudiou dela por ser desconhecida do público, estrangeira, mulher, e também por certa incapacidade do crítico em assimilar obras desconhecidas de música instrumental, por estar muito habituado e até formatado ao repertório de canto e ópera em voga no contexto carioca. Tal crítica não foi assinada, mas o palpite de Pereira parece-me certo ao inferir que seria José de Alencar, haja vista a sua ironia típica e o seu gosto musical bastante estrito, conforme observado por Tinhorão (1992, p. 127-128). Vale a pena observar na íntegra o discurso do folhetinista:

Sra. Condessa Ro... Ro... Rozwadowska (*dominus tecum*). Perdoem amigas leitoras, se não posso pronunciar os nomes de origem polaca, sem dar um espirro. Apreciei a sua excelente execução, e ajudei a aplaudi-la com esta mão que nunca me doa para poder vitoriar o mérito. A Sra. Condessa toca piano admiravelmente, por mais que eu aplicasse os ouvidos não lhe notei que faltasse à nota alguma das muitas que tocou, que não pude contar, mas que estou persuadido não foram menos de mil: o seu talento sobressaiu, principalmente no dueto que executou com o Sr. Noronha. (...) como não há quadro sem reverso, não se enfade a Sra. Condessa se lhe disser que não foi feliz na escolha de suas peças; os meus ouvidos mereciam coisa mais fina⁴.

No entanto, segundo a análise de Avelino Pereira (2019), o programa do concerto, divulgado no Correio Mercantil⁵ no dia do evento, aponta que as ditas “*modinhas polacas e húngaras*” mencionadas pelo folhetinista citado anteriormente, eram na verdade peças de Chopin e Liszt, dois dos mais importantes pianistas e compositores europeus do período, cujas

³ Folhetim do Diário – Para quem não assistiu. Diário do Rio de Janeiro, ano XXXII, n. 36, 06 de fevereiro de 1853, p. 1.

⁴ Folhetim do Diário – Para quem não assistiu. Diário do Rio de Janeiro, ano XXXII, n. 36, 06 de fevereiro de 1853, p. 1.

⁵ Espetáculo. Correio Mercantil, Rio de Janeiro, anno X, n. 35, 04 de fevereiro de 1853, p. 4.

composições permaneceram no repertório pianístico do momento, mas que naquele tempo eram ainda desconhecidas do público brasileiro. Além deles, a condessa executou obras de Thalberg, Schulhoff e Willmers, três pianistas-compositores de notável virtuosismo no século XIX. Pela escolha de repertório anunciada, pode-se inferir que a pianista tinha apurado domínio técnico e grande destreza, sobre o qual o folhetinista desdenhou dizendo das “*muitas notas que tocou*”, que “*não foram menos de mil*”. Desse modo, diante das evidências expostas, não nos parece razoável compará-la a uma diletante.

Simioni (2008), igualmente, identifica o tema da mulher que se masculinizava ao se profissionalizar como uma tópica de época. Ele esteve presente na literatura médica, nas crônicas de jornais, nos romances, na pintura, nas mentalidades individuais e passava constantemente na crítica de Gonzaga Duque sobre as pintoras nos anos finais do século XIX e início do século XX. A mulher de gênio era então compreendida como exceção, excrescência, conforme vimos nos casos de Amelia de Mesquita e Luiza Leonardo apresentados anteriormente, ou até mesmo ameaça.

Analizando o caso da profissão artística de pintoras e de escultoras na passagem do século XIX para o século XX, Simioni destaca que as simbologias relacionadas a ação profissional dessas mulheres eram complexas e desfavoráveis a elas: “se as artistas interiorizassem as expectativas acerca da arte feminina jamais romperiam com os estigmas do amadorismo, por outro lado, quando profissionalizadas, corriam o risco de ser tachadas de masculinas, e, assim, de se verem excluídas do próprio gênero” (SIMIONI, 2008, p. 63).

Convém notar que a autora encontra sinais bastante claros que esse grupo profissional feminino estava sendo separado em um nicho de gêneros artísticos, como a pintura de flores, de paisagens, de miniaturas, de natureza morta, de quadros de cotidiano, de pinturas decorativas e, por fim, de copistas, um patamar desvalorizado na hierarquia artística do *Oitocentos*, mas que para as características imputadas a elas, que eram: sensíveis, detalhistas, conservadoras, imitativas e dóceis, naquele tempo, parecia o ideal (SIMIONI, 2008).

Não identifiquei claramente o que seria o equivalente à essa compreensão sobre arte feminina na música nesse período. Entretanto, por meio do conceito de patriarcado musical elaborado por Lucy Green (2001) tem-se uma pista relevante para constituir o significado de que o trabalho musical público das mulheres, quando baseado nas características de seu trabalho musical privado – no ensino de piano e de canto, nas composições destinadas ao público amador e nos concertos com as peças favoritas de suas alunas –, de certo modo, criava um nicho para a arte feminina na música. Porém, dentro dessa divisão do trabalho musical baseada em uma esfera pública de maioria masculina e uma esfera privada de maioria feminina, nessa combinação entre tolerância e repressão, acordo e oposição protagonizado pelas mulheres profissionais da música, houve espaço também para rupturas com esse paradigma, no qual localizamos mulheres autônomas e profissionais como Amelia de Mesquita, Luiza Leonardo, Cinira Polonio (1857-1938) e Viúva Guerreiro (1858-1936), que se destacaram na vida pública pelo mérito de seus trabalhos, o que certamente abalou as certezas de que fossem naturalmente inferiores.

Retomando a discussão sobre o amadorismo como uma condição feminina, outra explicação que aparece na linguagem associada à divulgação dos trabalhos dessas trabalhadoras fica evidente com a palavra *discípula* e a consequente relação com um mestre. A ideia de uma artista em formação reforça a condição de amadora, eterniza a relação hierárquica entre a aprendiz e o seu mestre. Vejamos alguns exemplos:

— HUMA Sra. estrangeira, pianista, chegada ha pouco tempo a esta capital, e discipula do conservatorio de Paris, deseja tomar algumas discipulas, e tambem pretende ensinar por casas particulares; dirigir-se á rua da Alfandega n. 133.

Figura 4: Anúncio – Fonte: Annuncios. Jornal do Commercio, RJ, n. 224, 1838.

Na figura 4, vimos que os elementos que esboçam a identidade dessa pessoa são: estrangeira, pianista e discípula do conservatório de Paris, fora isso, não sabemos seu nome, sua nacionalidade, sua idade, seu estado civil, tudo isso, porque aparentemente seriam informações triviais, desnecessárias. O primordial seria o destaque ao fato de ser estrangeira, pianista e discípula do conservatório de Paris, isso era o suficiente para o fim almejado “*tomar algumas discipulas*” e “*ensinar por casas particulares*”.

Figura 5: Lições de Piano

LIÇÕES DE PIANO.
Madame Alexandrina Chomet, professora de piano, de Paris, discipula dos celebres pianistas Henrique Herz, Geria e Ravina, primeiros artistas de França, vem fixar sua residencia nesta corte, cujos habitantes já são bem conhecidos pelo seu gosto para a arte musical. Previno, pois, aos amadores da boa musica, que ella dá lições de piano, obrigando-se pelo seu bom methode de ensino a fazer adquirir a seu discipulos em muito pouco tempo um grande adiantamento neste instrumento; dirijão-se á rua dos Ourives n. 41, 2º andar.

Fonte: Annuncios. Jornal do Commercio, RJ, n. 224, 1852.

Já na figura 5, a Madame Alexandrina Chomet, professora de piano, destaca-se por ser “discipula dos celebres pianistas Henrique Herz, Geria e Ravina, primeiros artistas de França”. Nesse anúncio, temos mais elementos identitários sobre a anunciante, sabemos que ela era de Paris, por isso, ela usa o termo “*Madame*”, era provavelmente casada ou viúva, e veio a fixar residência naquela corte, portanto, não estava de passagem. A ideia de solidificar um nome estava presente certamente, mas ressalta-se ainda assim o cartão de visitas inalterável: “discipula dos celebres pianistas Henrique Herz, Geria e Ravina, primeiros artistas de França”.

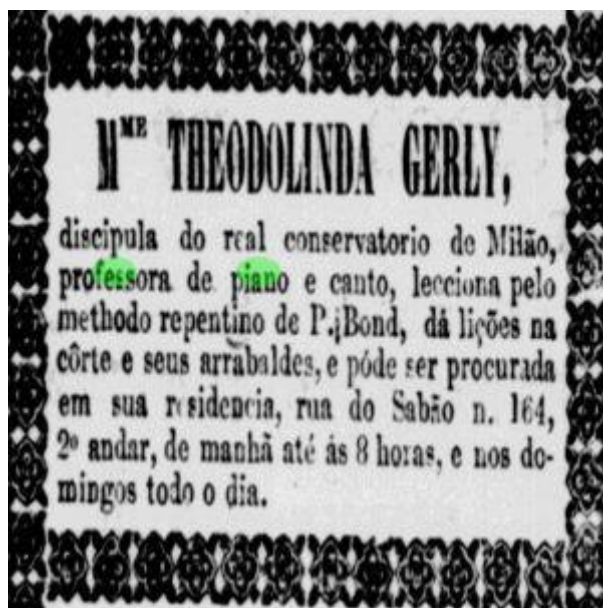


Figura 6: Mme. Theodolinda Gerly – Fonte: Anuncios. Jornal do Commercio, RJ, n. 106, 18 de abril de 1863.

Por fim, na figura 6, a Madame Theodolinda Gerly, embora fosse italiana, faz uso da forma de tratamento *Madame* porque era comum naquele período como uma forma de distinguir as estrangeiras das brasileiras. Era conhecida professora de piano e de canto, sobretudo, após ter concluído seu contrato com a companhia de Opera Lírica instalada no *Theatro Lyrico*. Tornou-se uma figura popular por ter organizado em sua residência um curso de música com método próprio aprendido com o Professor P. Bona do Conservatório de Milão. Ela dedicou-se ao ensino de discípulas particulares e também às meninas pobres que desejassem aprender a tocar piano e cantar gratuitamente. Encontramos vários anúncios fazendo menção ao fato, inclusive, informando que as aulas se davam simultaneamente para pagantes e não pagantes, o que já nos assinala a não ocorrência de distinção no tratamento dado às suas alunas. Além disso, promovia anualmente concertos com suas discípulas e artistas convidados. Aparentemente, ela estava no Brasil desde 1860 e encontramos registros sobre ela na imprensa até 1864, mesmo assim, em 1863, seu anúncio de trabalho reforçou: “*discipula do real conservatorio de Milão*”.

O que há em comum nos três anúncios analisados é que, independentemente dos feitos dessas mulheres, lhes foi necessária uma chancela para que pudessem oferecer seus serviços: ser discípula de alguém ou de algum lugar. Evidentemente que os históricos de formação acompanham os sujeitos até o fim de suas vidas, de fato trata-se de um elemento de distinção no meio profissional, para homens e para mulheres, e isso não está em discussão. Nosso problema aqui consiste no uso de uma palavra que não reforça um estágio da vida, e sim, uma condição feminina, no caso, o constante uso do termo *discípula* no modo presente, que na verdade representa uma ação do passado. A impressão que isso gera é de que sem as instituições, sem seus mestres, constantemente impressos em seus anúncios, elas não poderiam atuar profissionalmente, e o fato era que elas já eram profissionais. Além disso, essa situação configurou um paradoxo que confinou as mulheres à condição de aprendizes ao reforçar que as discípulas ensinariam outras discípulas.

Outro elemento a ser explorado consiste na recorrente associação dessas profissionais da música aos seus familiares que, neste caso, eram célebres músicos. Já vimos essa relação com Amélia de Mesquita e o seu irmão Carlos de Mesquita, mas outras artistas passaram pelo mesmo constrangimento simplesmente porque era preciso para que elas pudessem existir naquela sociedade. Vejamos alguns exemplos:

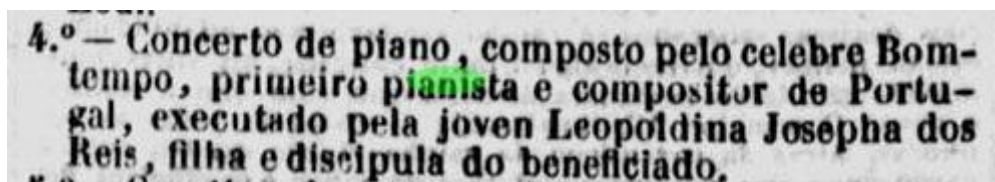


Figura 7: Programa de Concerto – Fonte: Jornal do Commercio, RJ, n. 92, 1840.

Na figura 7, foi dada ênfase sobre a composição do célebre Bomtempo, primeiro pianista e compositor de Portugal, e a execução da peça apareceu em segundo plano, e em nível hierárquico abaixo do beneficiado, sob as palavras *joven*, *filha* e *discipula*. Nota-se que o uso das palavras *joven* e *discipula* se associam diretamente à palavra *amadora*, reforçando a ideia de elas serem iniciantes, imaturas. Já a relação parental traduz a ideia de que o conhecimento musical está no sangue, algo que aparece com frequência nos meios impressos. O nome da jovem aparece, felizmente, e assim pudemos verificar que, em 1867, ela reaparece como professora de piano e canto.

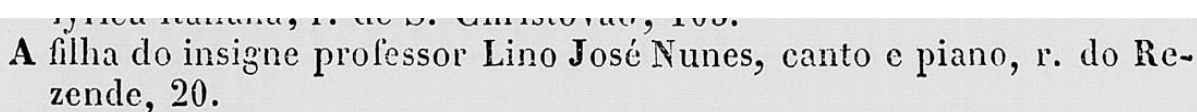


Figura 8: Professores de Piano – Fonte: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro. Professores de música instrumental e vocal, edição 00010, p. 382, 1853.

Na figura 8, chama a atenção o fato de que em um periódico que concentra nomes de profissionais atuantes no setor de serviços daquela sociedade, simplesmente não apresentou o nome da professora de canto e piano, o que vem no seu lugar é “*A filha do insigne professor Lino José Nunes*”. Supõe-se que ele era uma figura conhecida e respeitada e nisso consiste o elemento de distinção dessa profissional totalmente apagada.

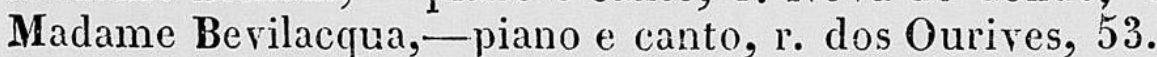


Figura 9: Professores de Piano – Fonte: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro. Professores de música instrumental e vocal, edição 00010, p. 382, 1853.

Por fim, na figura 9, apresenta-se Madame Bevilacqua, também sem nome próprio, mas com um sobrenome reconhecido. Estamos falando da esposa de Isidoro Bevilacqua (1813-1897), genovês, que chegou no Rio de Janeiro como professor de piano em 1835 e, em 1846, inaugurou o seu “armazém de pianos e música” e editora, que em pouco tempo tornou-se dos mais importantes no país. Em 1855, ele tornou-se mestre de música da família imperial. Ele e seu filho, Alfredo Bevilacqua, também foram professores de Luiza Leonardo, em 1866. O nome dos Bevilacqua, pai e filho, aparece regularmente nos livros de história da música brasileira, evidentemente porque consolidaram papéis importantes nessa história, entretanto, a Madame Bevilacqua não aparece, mesmo tendo sido também professora de piano e canto, ou seja, pertencente à mesma carreira profissional familiar.

Devemos salientar que nas trajetórias profissionais das musicistas, o cultivo da música no seio familiar foi um elemento agregador que potencializou, por sua vez, essa escolha profissional. Sendo assim, a assertiva de Pierre Bourdieu, embora em contexto diferente do nosso, reforça esse sentido sobre o que apontamos no tempo passado: “A música não são os discos e a eletrola dos vinte anos, graças aos quais descobrimos Bach e Vivaldi, mas o piano da família ouvido desde a infância e vagamente praticado até a adolescência [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 97).

Todavia, para a profissional da música que desejava e que tinha condições materiais para isso era preciso que ela se libertasse dessa dominação patriarcal, e algumas delas só puderam realizar essa conquista de si enquanto artistas com a oportunidade de completar seus estudos fora do país. A partir do nosso levantamento, as artistas que estudaram no exterior foram: Luiza Leonardo (França), Amelia de Mesquita (França), Cinira Polonio (Itália) e Gina de Araújo (1890-1960, França). Não tivemos acesso aos seus diários, às cartas, aos seus históricos acadêmicos, porém, é possível inferir e analisar o impacto que essa experiência causou sobre suas vidas, sobre as produções delas que temos em mãos.

A partir da experiência vivida, descrita e analisada por Simioni (2008) sobre as pintoras e escultoras brasileiras que foram estudar em Paris, é possível imaginar o que tal vivência significou na vida das profissionais da música que lá estiveram também, guardadas as devidas proporções, por ter sido uma vivência contemporânea a das musicistas brasileiras.

libertar-se significava romper os ‘invisíveis laços’ que a amarravam a um tipo de autoridade que era também artística, estilística. Como para Helena Pereira da Silva, é possível que a ida ao exterior, notadamente a Paris, fosse um caminho auspicioso para a conquista de si, base para o empreendimento da arte como profissão. Atravessar um oceano era um só tempo despedir-se dos constrangimentos familiares e ver surgir um mundo novo, com escolas artísticas ousadas, professores consagrados, exposições variadas, museus gigantescos... (SIMIONI, 2008, p. 147).

E também a partir da experiência narrada pela pintora de origem suíça, Louise Breslau, que foi aluna da Académie Julian e notabilizou-se como retratista, chegando a ser uma das mais reconhecidas artistas no gênero no começo do século XX. “Vocês não teriam jamais ideia do que a França representa para nós [...] um país capaz de tamanha delicadeza, de um entusiasmo tão puro, este país deve ser adorado! Ele nos provou que a mulher artista tem uma pátria sobre a terra” (SIMIONI, 2008, p. 149).

A grande maioria das profissionais da música não pôde sequer sonhar com essa possibilidade porque no correr da vida elas precisaram sobreviver e manter os seus vivos. Todavia, cultivar suas memórias é igualmente importante, porque junto com aquelas que gozaram de melhores condições de profissionalização e de mais anos de estudo, temos um grupo comum de profissionais, uma ação coletiva que vislumbrava um feminismo. Compreender a luta pela sobrevivência e sustento familiar por meio da música configurava um modo não convencional de reação das mulheres naquele período e, portanto, uma nova abordagem sobre o feminismo no século XIX no Brasil; afinal, são modos de resistir e refazer a imagem sobre o ser feminino no país (PAIXÃO; PAULA, 2021).

Considerações finais

Nota-se pela análise das fontes primárias que houve um esforço do patriarcado protagonizado por setores influentes da sociedade para criar a imagem de que as profissionais da música eram amadoras, e isso repercutiu sobre o futuro esquecimento delas. Os responsáveis por essa narrativa foram: os historiadores da música, os críticos musicais, os escritores e os jornalistas. Eles são os autores do cânone, ou seja, de um raciocínio argumentativo que relaciona determinados artistas, práticas, eventos, instituições e ideias que elaboram a compreensão sobre o passado, sobre o presente e também sobre as expectativas em relação ao futuro (SIMIONI, 2008).

Sobre os críticos e os jornalistas, obviamente poderiam ser homens ou mulheres, entretanto na maior parte das vezes não é possível saber quem são eles ou elas, pelo constante uso de pseudônimos

e pelo uso de anonimato. Todavia, suas visões de mundo estavam sempre impressas ao falarem dos músicos e das musicistas. Também é sabido que no Oitocentos a grande maioria das críticas eram escritas por pessoas pouco entendidas sobre música. Algumas críticas eram mais especializadas como as de Oscar Guanabara de Sousa Silva (1851-1937), de José Cândido de Andrade Muricy (1895-1984) e de Marisa Lira (1899-1971), mas não localizamos ainda críticas deles dirigidas às musicistas que pesquisamos, encontramos somente uma crítica feita por Andrade Muricy sobre Amelia de Mesquita na qual ele faz um criterioso levantamento sobre as composições dela.

Sobre o papel da crítica, Simioni (2008) faz um apontamento importante ao analisar a polêmica que ocorreu com a publicação do texto “A Propósito da Exposição Malfatti” de autoria de Monteiro Lobato no jornal O Estado de S. Paulo em 20 de dezembro de 1917. A repercussão dessa crítica afastou Monteiro Lobato dos modernistas de 1922 e até hoje é lida de maneira enviesada. Contudo, na leitura de Simioni:

Lobato era categórico em sua posição: criticara a artista porque, diferentemente dos colegas de profissão, levava-a sério independentemente de ser ela uma mulher. Sua recusa em perceber suas obras como fruto de um trabalho feminino que mereceria ser avaliado com critérios distintos de antemão destoava dos parâmetros correntes.

Lobato recusara peremptoriamente a ideia de que a própria arte tinha sexo. Ao fazê-lo, ainda que por meio de paradigmas esteticamente rígidos, refutava as crenças sobre capacidades distintas e desiguais que naturalmente perpassavam os sexos. Ao tomar a sério a produção de Anita, colocara na ordem do dia a possibilidade de uma artista, ser compreendida como uma profissional das artes e não mais tão-somente como uma amadora (2008, p. 81-82).

É possível questionar esses “*paradigmas esteticamente rígidos*” utilizados pelo autor da crítica ao se referir ao trabalho de Anita Malfatti, no entanto, ao que parece, o que mais incomodou a época foi o fato de ter colocado a artista num patamar de igualdade perante os homens, sob um olhar severo, mas sério, que ainda não localizamos nas críticas sobre as musicistas pesquisadas nesse período. E as leituras enviesadas sobre esse fato, no nosso tempo, parecem submersas na mesma barreira.

Quanto aos historiadores, por sua atenção estar voltada ao cânone, percebe-se que seus pontos de partida, suas próprias questões de pesquisa, já excluem as mulheres de antemão. E ao ler as obras da historiografia musical brasileira percebe-se o quanto a presença de homens e de mulheres é pouco equilibrada; quando se encontra um nome feminino não é raro que se discorra sobre ele em um espaço de meia a uma página, por exemplo. A visão benjaminiana sobre a história na qual o passado soterrado precisa ser constantemente escavado, revolido, para que o fato, a camada mais preciosa, possa ser encontrada sob escavação rigorosa parece ser pouco praticada por certos historiadores. Essa visão de passado não acabado, mas em movimento, não como algo que não existe mais, mas como algo que persiste, que perdura, como dores do presente, é exercitada nesse trabalho de pesquisa para que essas musicistas sejam lembradas e pensadas num sentido transformador da realidade atual (BENJAMIN, 2020)

Referências

ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro. *Professores de música instrumental e vocal*. edição 00010, Rio de Janeiro, p. 382, 1853.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. Trad. A. Müller e M. Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BOCCANERA JUNIOR, S. *Autôres e actôres dramáticos bahianos, em especial: biographias*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1923.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, p. 82-121.

BITTONI, D. S. *Mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

GAZETA DE PETROPOLIS. *Salões e Palcos: Maestro Carlos de Mesquita*. Rio de Janeiro, anno XI, n. 13, 29 de janeiro de 1901, p. 2.

GREEN, L. *Música, género y educación*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, n. 224, 1838.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, n. 92, 1840.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, n. 224, 1852.

JORNAL DO COMMERCIO. *Folhetim – a semana*. Rio de Janeiro, anno XXVIII, n. 37, 06 de fevereiro de 1853, p. 1.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, n. 106, 18 de abril de 1863.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, anno 63, n. 360, 28 de dezembro de 1885, p. 1.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, n. 82, 23 de março de 1897, p. 3.

LUCA, T. Magazines and the writing of history: some interpretative challenges. In: ABREU, M.; SILVA, A. (Org.). *The cultural revolution of the nineteenth century: theatre, the book-trade and reading in the transatlantic world*. New York/ London: I. B. Tauris, 2016, p. 44-68.

PAIXÃO, A. H.; PAULA, P. A. Os modos de vida das musicistas no Rio de Janeiro oitocentista. *Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 47, v. 19, p. 202-216, 2021.

PEREIRA, A. R. Mulheres compositoras no Rio de Janeiro oitocentista: a Condessa Rozwadowska. In: CARVALHO, M. P.; DURÃES, M.; ANDRADE, V. S. (Org.). *Movimentos, trânsitos & memórias: novas perspectivas (século XVII-XIX)*. Niterói: ASOEC-UNIVERSO, 2019, p. 286-301.

SIMIONI, A. P. C. *Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2008.

TINHORÃO, J. R. *A música popular no romance brasileiro: século XVIII-século XIX*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Sobre a autora

Patricia Amorim de Paula. Pedagoga e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. É doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

E-mail: paulaapatricia1@hotmail.com.

LUTAS E RESISTÊNCIAS DE UMA PROFESSORA AO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR –1982

STRUGGLES AND RESISTANCE STUMUITIES OF A TEACHER TO THE EXERCISE OF TEACHING AT JOSÉ DE ALENCAR SCHOOL –1982

LUCHAS Y ESTUMUIDADES DE RESISTENCIA DE UN PROFESOR AL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL COLEGIO JOSE DE ALENCAR –1982

Maria Clelia Pereira da Costa¹

Resumo: O objetivo desse artigo é dar visibilidade à história de vida das professoras Ordalha e Marlene, a partir do conceito de “infâmia” tratado por Michel Foucault e de pesquisa qualitativa por entrevistas realizadas em 2015. Os resultados apontam um legado que merece ser conhecido pelas novas gerações de professores.

Palavras-chave: Resistência ao magistério; experiência de vida; estudos foucaultianos.

Abstract: The aim of this article is to give visibility to the life history of teachers Ordalha and Marlene, from the "infamy" treated by Michel Foucault. Qualitative research with interviews conducted in 2015. The results point to a legacy that deserves to be known by the new generations of teachers.

Keywords: Resistance to teaching; life experience; foucaultian studies.

Resumen: El objetivo de este artículo es dar visibilidad a la historia de vida de los maestros Ordalha y Marlene, desde la "infamia" tratada por Michel Foucault. Investigación cualitativa con entrevistas realizadas en 2015. Los resultados apuntan a un legado que merece ser conocido por las nuevas generaciones de docentes.

Palabras clave: Resistance to teaching; life experience; foucaultian studies.

Introdução

Analisar o comportamento das mulheres na sociedade atual é entender o seu valor humano e perceber como estas foram silenciadas, oprimidas, excluídas e esquecidas pela sociedade desde à antiguidade, não importa seus feitos. Contar suas histórias é pensar que amanhã haverá outras, é entregar-se a uma análise detalhada a cada ponto dado no tecido “escrito”², de forma transversal em que a linha possa atravessar e deixar marcas profundas, abocanhando os fiapos que saem dos pensamentos do pesquisador e misturando-se a outros ingredientes que vão formar a história de vida dessas mulheres numa leveza silenciosa para tirá-las do anonimato.

Desse modo, esse artigo tem o objetivo de apresentar a história de vida das professoras Ordalha de Araújo e Marlene Pedroso, bem como o poder de resistência ao exercício do magistério em localidades de difícil acesso do ex-Território Federal de Roraima. Para Marlene, somente a classificação nos três seletivos que fizera para professora não seriam suficientes para ser lotada nas escolas da capital, necessitava do poder político para abrir espaço o que não foi possível.

¹ Rede Estadual de Ensino de Roraima e Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis-RR.

² Inspirado na vida de minha mãe, uma costureira que aos 75 anos continua ativa em sua máquina, a qual faz seus modelitos uma verdadeira estilista.

Já professora Ordalha foi envolvida por relações de poder decorrentes do convite do próprio governador Ottomar de Souza, que era amigo de sua família. Nesse percurso, foi a primeira Diretora Oficial da Escola de 1º grau José de Alencar entre 1982-1988. A referida instituição foi implantada nas terras do Projeto de Assentamento Dirigido/ANAUÁ às margens da BR 174 sentido Roraima Manaus em 1981.

Professora Ordalha é lembrada com diferentes adjetivos, por exemplo, defensora dos alunos pobres, corajosa, honesta e, até ríspida. Pode ser retratada como uma mulher empoderada decidida pelo desenvolvimento da Educação na Amazônia roraimense entre as décadas de 1970-1980, uma vez que teve uma atuação, profissional, política e social bem intensa nesse período, quando lutou em defesa de melhores condições estruturais da escola José de Alencar, formação dos professores, e denunciou a realidade trágica dos migrantes por meio de seus ofícios dirigidos ao Governador Ottomar de Souza, como também aos Executores e engenheiros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Soldemar Nilo, Antônio Bezerra e Erasmo Lopes – Patrono da primeira turma de 8ª série, em 1988.

A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com Perla Araújo³, filha da professora Ordalha de Araújo Lima, e com a professora Marlene Pedroso⁴, em julho de 2015 em Boa Vista Capital de Roraima. Esse corpus foi necessário para conhecer a história da educação do Povoado Vila do Incra – atual município de Rorainópolis.

Como fundamentação teórica, pautamo-nos na obra de Michel Foucault “A vida dos homens infames” (2003), texto que inspirou o trabalho e nos fez comparar às “infames” retratados aqui como aquele sem fama, esquecido por seus atos heroicos, envolvidos pelas relações do poder político onde seus valores não são visíveis à sociedade.

A vida dos homens infames

Ao trazer à tona “A vida dos homens infames”, no final da década de 1970, Michel Foucault nos privilegiou com uma bela literatura, destinada a provas sobre vidas silenciadas de pessoas sem nenhuma glória e que, por influência do exercício do poder, tornaram as vidas desses seres humanos mais desgraçados possíveis.

Foucault fornece imagens vivas e históricas ao leitor por meio dos arquivos exumados do internato do Hospital Geral e da Bastilha francesa, ou seja, manuscritos e documentos importantes que contavam as formas cruéis de como alguns seres humanos insignificantes, surgidos do meio dos mortos, foram excluídos da história por diversos motivos. Considerados imperdoáveis, no entanto, cada sujeito tinha uma história real, ações que os representavam perante a sociedade.

Foucault trabalhou intensamente debruçado sobre os arquivos, transformando-os em diversos projetos de pesquisa, e buscou mostrar o silêncio dos vencidos, que não deixaram marcas, histórias nem mesmo relatos de suas vidas desvalidas.

Eu quis que se tratasse sempre de existências reais; que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data; que por trás desses nomes que não dizem mais nada, por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser, na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houvesse homens que viveram e estão mortos, sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações (FOUCAULT, 2003, p. 205).

³ Perla Jordana Araújo de Lima, filha da professora Ordalha de Araújo de Lima, nascida em 24/10/1975. Endereço, Boa Vista-RR. Profissão: Assistente Administrativa entrevista em sua residência em 20/07/2015.

⁴ Marlene da Silva Pedroso. Nascida em 06/08/1953 em Boa Vista-RR. Residente no município do Cantá – RR. Brasileira. Profissão: Professora do Quadro Federal. Local da entrevista: Praça do Garimpeiro Vista-Roraima. Horário da Entrevista: 7:20 min às 8:40min. Data: 05/07/2015.

O filósofo relatou seus sentimentos ao encontrar documentos tão raros a respeito de vidas que ele considerou infames, em suas ações cotidianas, as quais suas expressividades não beneficiaram seus atos sufocados, “como se sufoca um grito, um fogo ou um animal por esganadura); procurei saber a razão pela qual se quis impedir com tanto zelo os pobres espíritos de passearem pelas estradas desconhecidas” (FOUCAULT, 2003, p. 204)

Assim como Foucault, dedicou-se a escrever a história de sujeitos infames apagadas pela história francesa, este artigo também traz a história de professoras esquecidas da história da educação roraimense as quais não são mencionadas as lutas dessas mulheres que deram a vida pela educação do PAD/ANAUÁ, uma luta que levou anos para que seus gritos fossem ouvidos e revelasse as premissas da educação de Rorainópolis.

Uma pincelada pela trajetória de vida de professora Ordalha de Araújo

Por esse ângulo, podemos construir os discursos daquela que em vida se chamou Ordalha Araújo de Lima, mulher empoderada, corajosa como filha, mãe, professora, amiga, diretora, supervisora e outras funções. Mulher que liderou entre 1982-1988 a escola de 1º Grau José de Alencar com inúmeros desafios (infraestrutura, espaços de aprendizagem, moradia, transporte, água potável, mobiliário e professores sem formação no magistério). E durante oito anos não houve páreo para seu trabalho de liderar diversos grupo de pessoas, tornando-se uma das mulheres mais invejada do Assentamento Anauá, no meio político, social e educacional.

Ordalha nasceu em Boa Vista, Capital de Roraima, em 28 de fevereiro de 1954 e faleceu aos quarenta e sete anos de idade. Pouco tem sido lembrada como aquela que liderou a educação do assentamento Anauá/Vila do Incra e outras comunidades indígenas do ex-Território Federal de Roraima.

Em entrevista, sua filha Perla Araújo recorda com carinho os feitos da mãe na região do assentamento:

Minha mãe faleceu em seu ambiente de trabalho. Era destemida, corajosa, com poder de decisão. Por causa de seu trabalho mudamos para muitos lugares difíceis de viver. Sem moradia e necessidades básicas. Mais com isso aprendemos lições de compartilhar e não sermos egoístas. Sentir a dor do outro, do coitado que sofria por um pedaço de pão, uma roupa, um chinelo ou um medicamento. Ainda vejo minha mãe trabalhando até madrugada organizando eventos para angariar fundos em favor das escolas, dos alunos, das famílias doentes (Perla, 20/07/2015, grifos meus).

A filha descreve a mãe com os seguintes predicativos: “*destemida*”, “*com coragem*”, “*com o poder de decisão*” e como alguém que tudo que planejava, conseguia. Contudo, a família pagava um preço que, segundo ela, era o sofrimento de morar em “*lugares distantes, sem condições de moradia e necessidades básicas, mas aprendemos lições de compartilhar e não sermos egoístas, sentir a dor do outro, do coitado que sofria por um pedaço de pão, uma roupa, um chinelo, um medicamento*”.

A miséria estava presente nesses lugares, na migração característica dos nordestinos que fugiam da seca em busca das terras vazias de Roraima, e exercer o magistério naquele período se mostrava uma profissão de valor, decorrente da falta de profissionais na região, as vagas para as comunidades distantes (indígenas, fronteiras, ribeirinhas e assentamentos) eram ofertadas as pessoas que possuía de 4ª a 8ª série e tinham disponibilidade de desbravar a floresta roraimense.

Perla Araújo lembra as ações realizadas pela mãe, e mostra nostalgia ao dizer. “*Ainda vejo minha mãe trabalhando até madrugada organizando eventos para angariar fundos em*

favor das escolas, dos alunos, das famílias doentes de malária". Nesse aspecto, o trabalho de professora Ordalha integra não somente o administrativo e o pedagógico, mas também ao social em busca do bem-estar dos migrantes e dos indígenas. O trabalho solidário fazia com empenho pela necessidade das pessoas que chegavam em situações de risco, e somente com a certeza de receber um pedaço de chão.

Ordalha conheceu e sentiu na pele a responsabilidade de assumir aos dezessete anos a carreira de professora e a necessidade dos alunos indígenas que seguiam nus, descalços, doentes pelo frio e falta de higiene. Nesse cenário, procurou compreender a forma de alimentar-se das crianças indígenas, cuidar da saúde dessas crianças e orientar às mães no cuidado diferenciado com seus bebês e as crianças pequenas, além de incentivar a frequentar a pré-escola. Buscou com avidez conhecimento e se fez conhecer pelo trabalho realizado, afinal seu futuro dependia exclusivamente de seu desempenho para vencer os desafios nas comunidades indígenas, que não foram poucos, e posteriormente na escola José de Alencar.

A Escola José de Alencar um refúgio de isolamento e desafios nos confins de Roraima

Depois de anos trabalhando em comunidades indígenas ao norte do ex-Território, Ordalha foi convidada pelo Governador Ottomar de Souza Pinto para trabalhar nos confins da Amazônia roraimense, aos vinte e oito anos de idade. Já experiente e sem escolha para um novo arcabouço, aceitou o trabalho pedagógico e administrativo da "Escolinha" do Povoado Vila do Incra⁵.

Ali, professora Ordalha se instalou às margens da BR 174, na casa de apoio do INCRA, onde parecia estar vivendo uma sucessão de desafios ao administrar a "Escolinha" com 104 alunos de 1ª série para alfabetizar e somente três professoras para um total de 136 alunos. Possivelmente sentira-se desafiada ao procurar resolver os dilemas que envolveu sua estadia no território Waimiri Atroari⁶: aceitação no trabalho, a ausência dos filhos, comunicação, moradia para as professoras que chegavam para trabalhar na escola, além do agenciamento de recursos financeiros da instituição. Não havia supermercados, hospitais, praças, bibliotecas, livrarias, coisas que poderiam fazer diferença nas relações sociais, coletivas e individuais dos migrantes.

Por sua vez na capa do livro de frequência dos professores, Ordalha escreveu:

Sinto-me como um vendaval, prestes a levar tudo pela sua força, me sinto angustiada, mas busco forças nestas palavras. "O senhor é meu pastor, nada me faltará". Sei que tem crescido os meus adversários, mas não me deixa sucumbir, lava minhas incertezas nas águas correntes de tua misericórdia, não permitas que as frustrações, as mágoas, o egoísmo e, sobretudo a inveja faça parte de minha vida (ARAÚJO, março de 1987).

Diante das lutas, possivelmente professora Ordalha sentia-se ameaçada, talvez em função daqueles contrário à sua administração e até pelo desejo de também liderarem a escola. Na verdade, sua colega Marlene Pedroso acrescentou: "*o uso da diplomacia garantiu as relações de poder que envolvia o trabalho da Ordalha. "Onde me mandares, irei"*".

Professora Ordalha, ora obedecia cegamente as ordens do Brigadeiro Ottomar e outros governos, mas também desobedecia abertamente quando as ordens não lhe convinham defendendo seu ponto de vista a respeito das tomadas de decisões sobre o bom andamento da

⁵ Incra pelo fato da Sede Avançada do INCRA está localizada nesse povoado fundado por migrantes nordestinos.

⁶ Etnia indígena pertencente a quem às terras do povoado Vila do Incra na divisa de Roraima com o Amazonas atual Distrito de Jundiá às margens da BR 174.

instituição, construção dos anexos para atender a demanda que crescia a cada ano, a insistência na construção de casa de apoio para as professoras e implantação de novas séries.

Sua felicidade estava no trabalho escolar, não importava a quem atendia: se mulher, negro, pobre, índio, religiosos, migrantes; seu interesse estava acima dos desafios, afinal eram reais as dificuldades que eles enfrentavam nesse lugar distante de tudo. E conforme afirma Foucault (2003, p. 203), sobre as “vidas singulares tomadas por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário”. E neste vai e vem de ideias, sua “história de vida profissional” permaneceu em silêncio nos rincões desses lugares ainda desconhecidos do restante desse Brasil.

Professora Ordalha sentia-se impotente diante das salas lotadas de crianças e adolescentes, sem carteiras para sentar, sem livros, registros de nascimento para realizar a matrícula, armários, depósito para armazenar os alimentos, biblioteca, fogão a gás, água encanada... Um dos dilemas que logo procurou resolver com a colaboração das famílias foi a construção dos bancos e mesas com madeira da derrubada das matas do vilareja. Também, se empenhou em providenciar meios e recursos para os pais adquirir o registro de nascimento dos filhos, para que pudessem frequentar a escola regularmente.

Enfim, a perspectiva de vida dessa educadora infame “[...] A rapidez do relato e a realidade dos acontecimentos relatados; [...] nesses textos, a condensação das coisas ditas, que não se sabe se a intensidade que os atravessa deve-se ao clamor das palavras ou à violência dos fatos que neles se encontram” (FOUCAULT, 2003, p. 203).

Diante do exposto, fica evidente que somente a pesquisa⁷ foi capaz de construir as pegadas pedagógicas dessa mulher e mostrar sua caminhada pela educação, um legado que deixou às novas gerações de educadores de Roraima. Professora Ordalha encerrou a carreira como Supervisora da escola Voltaire Pinto Ribeiro em Boa Vista Capital, e ali tombou pela morte causada por um Acidente Vascular Cerebral (AVC), em 6 de agosto de 2001 em pleno exercício da função. Mas antes fez história, e por três décadas trabalhou incansável pela educação de Roraima.

Professora Marlene e sua resistência ao magistério na escola do Assentamento Anauá

A história da professora Marlene Pedroso mescla-se com a história de vida profissional de professora Ordalha sua contemporânea na educação do Assentamento Anauá. Professora Marlene relata os estilhaços e memórias de uma vida infame que estava condicionada às responsabilidades domésticas quando ainda criança; não obstante, suas memórias revelam reflexões históricas de uma vida fastidiosa pelo trabalho, contudo, não se deixou abater, lutou pelo trabalho de professora na capital Boa Vista por anos até alçar seus objetivos quando fora transferida para trabalhar na capital dos sonhos.

Já adulta recusou-se a exercer o magistério na escola dos distintos cidadãos da região do Assentamento Anauá e a escola da maloca do Surrão. Foi atravessada por relações de poder em seus discursos, quando se recusava a trabalhar em lugares distantes e deixar sua família. Em seus discursos apresenta as dificuldades de aceitação pelas precárias condições de trabalho, saúde, lazer e moradia nas respectivas localidades. Não se achava preparada para trabalhar longe da família, enfrentar os desafios do transporte, falta de energia elétrica, água potável dentre tantos outros.

Assim, as relações de poder se fizeram presente antes e depois de sua jornada docente.

⁷ Pesquisa iniciada no Mestrado: “Memórias dos pioneiros do projeto de assentamento dirigido Coronel Salustiano e Anauá: A Casa - Escola do Valentin Rorainópolis-RR- (1975-1982)” e melhor desenvolvida durante a pesquisa do doutorado, “Dizeres de (in)fâmia: história(s) da Escola José de Alencar -navegando pelas águas do rio Anauá, baixo rio Branco, Roraima, 1959-1982” em que foi possível aprofundar em sua história de vida e profissional.

Em outras palavras [...] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em nenhum lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 1979, p. XVI).

Esse poder, permeou as decisões da professora Marlene, seu desejo de ser professora foi transformado e moldado quando o Colégio Euclides da Cunha a preparou para outras atividades da vida: auxiliar de enfermagem, cuidadora de idosos e recepcionista. Militante, como filha da terra, buscava no estudo prioridade, no sentido de formação profissional e estabilização financeira. Sua luta pelo magistério compreende uma vida infame, sem que tivesse a quem recorrer politicamente pelo direito de escolher o lugar para exercer a docência. A resistência durou anos até perceber que estava perdendo espaço, corria o risco de perder de vez a oportunidade de trabalhar na profissão que desejou desde criança: “[...] o poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras” (FOUCAULT, 2003, p. 206).

O poder de escolha lhe foi negado, e após trabalhar em diferentes lugares à espera da chamada para lecionar na capital, finalmente aceitou sua lotação na Escola José de Alencar, em fevereiro de 1982. Sua resistência era pertinente, não desejava trabalhar longe de sua família, sentia-se responsável pelos irmãos(as) desde os dez anos de idade. Ao relatar sua experiência, afirma ter enfrentado os desafios com os pés no chão, tendo em mente o combustível necessário para direcionar seus pensamentos revoltos, escondidos pelas portas da escola, assumindo o limite de suas forças, diligência e habilidades para lidar com os desafios da floresta, dormir na sala de aula com a família por falta de moradia, além de enfrentar os animais selvagens e sala de aula lotada.

O poder está diretamente a olhar para as microrrelações sociais que envolvem os diferentes poderes dos governos, dos poderosos e suas normas governamentais na sociedade moderna, constituindo-se de base jurídica por meio de mecanismos que geram o controle do Estado, nação ou instituição.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Assim, o poder na visão de Foucault tende, sobretudo, a produzir efeitos constituídos do saber e da verdade, e, para tanto, nos instiga a interrogar, refletir, registrar ideias, propor melhorias que possam efetuar uma reflexão histórica, considerando a compreensão da interpretação do poder a partir da hermenêutica e do saber histórico, que além de produzir saber, busca produzir riquezas, de forma que o direito ao saber seja compreendido como procedimentos das relações captadas pelo poder e de ações desenvolvidas pelos sujeitos que nele atuam.

Na escola José de Alencar (Escolinha), professora Marlene exercia o poder empunhando suas armas em defesa dos alunos pelo apoio moral, psicológico, econômico e social para viver na floresta, isolada de outras culturas e de necessidades básicas a sobrevivência humana. Uma experiência real, e ao ser entrevistada revela suas aflições e os motivos de tanta resistência.

[...] Como aluna do Colégio Euclides da Cunha, *tive o privilégio de ser convidada pelo Coordenador da Educação do Interior, o professor Paulo Lopes, para trabalhar nas escolas: do Itã, do Surrão e Assentamento Anauá. Não aceitei o convite*, o desafio era grande, *ficava longe, muita malária*. [...]. Boa-vistense *pensava em trabalhar perto de minha família e não morar nesse fim de mundo com filho pequeno sem casa e transporte*. [...] *Esse lugar não me interessava*. Depois de pensar e trabalhar em muitos lugares, as necessidades me fizeram recuar. *Aceitei ser professora onde eu nunca quis*. Uma experiência cheia de questões políticas, *uma escola sem espaço para tanto aluno, salas cheias, crianças que não sabiam ler nem escrever*. As dificuldades foram muitas, e não era qualquer pessoa que estava preparada para enfrentar os interiores de Roraima. *Os barracos, cozinhar lenha e morar com os animais selvagens, andar de canoa nos rios e conviver com os índios!* Eu não tinha que aceitar isso! [...] Mas escolhi a melhor localidade mesmo longe (MARLENE PEDROSO, 05/07/2015, grifos meus).

Professora Marlene garante que teve “*o privilégio de ser convidada pelo Coordenador da Educação do Interior, o professor Paulo Lopes, para trabalhar nas escolas: do Itã, do Surrão e Assentamento Anauá*”. Porém, recusou os convites já naturalizados, na esperança de facilitar a organização de sua vida familiar e financeira que, de certa forma, estavam no mesmo lugar que lhe exigia determinação e cuidado de si mesma e seus familiares.

Após analisar as oportunidades, “*Não aceitei o convite, o desafio era grande, ficava longe, muita malária [...] “Boa-vistense, pensava em trabalhar perto de minha família e não morar nesse fim de mundo com filho pequeno sem casa e transporte”*”. Em seus discursos, a Vila do Incra se mostrava um campo de guerra, um grande obstáculo que “*não lhe interessava*”.

Marlene Pedroso deixa claro sua resistência a oferta de emprego em escolas isoladas, um dos motivos grande incidência de “*malária*”, embora tenha se considerado privilegiada por ser convidada pelo “*Coordenador*”. No entanto, a colaboradora se ver perdendo as oportunidades de exercer o magistério, por um capricho, e entender que era capaz de lecionar em qualquer etapa da educação básica mesmo sem a devida formação.

Mas uma vez, professor Paulo Lopes a convida possivelmente pela carência de professores para a região. Um conjunto de ações leva Marlene a aceitar a oferta pelo temor de perder de vez o ingressar ao magistério. “*Aceitei ser professora onde eu nunca quis*”. Contra sua vontade foi enviada para lecionar no primeiro semestre de 1982, na turma de 1ª e 2ª série, na administração da professora Adalgiza Xavier, a precursora da educação do povoado Vila do Incra. Professora Marlene permaneceu por sete anos, dos quais quatro trabalhando como professora de matemática de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da Escola José de Alencar.

Diante da resistência, afirma “*e não era qualquer pessoa que estava preparada para enfrentar os interiores de Roraima, os barracos, cozinhar a lenha e morar com os animais selvagens, anda de canoa, conviver com os índios*”. Os discursos da professora Marlene estão entremeados de surpresas, rejeições, ordens, dúvidas, medo e insegurança em viver na selva amazônica.

Em sua opinião, as relações de poder se constituem, não somente pelo Governador Ottomar de Souza Pinto, mas também o poder que circulava e atingia de certa forma a escola José de Alencar, pela exigência do trabalho, de maneira a domesticá-los e produzir aprendizagem sem que houvesse o controle do cansaço, espaços adequados de trabalho, ferramentas, mobiliário e controle de turma.

Era muito complicado o trabalho de 40 horas, em situações de caos naquele pequeno espaço com 35 a 40 alunos. Também quando falava no Ottomar que sempre chegava de surpresa nas escolas com sua comitiva, as pessoas não

encaravam esse trabalho com felicidade. Ottomar fiscalizava de perto o trabalho dos diretores, professores e até os alunos ele fazia o teste de leitura, de matemática e educação Moral e Cívica (MARLENE PEDROSO, 05/07/2015, grifos meus).

Professora Marlene lembra das dificuldades sobre “*o trabalho de 40 horas, em uma situação de caos naquele pequeno espaço com 35 a 40 alunos*”, ainda que fosse feito um juramento solene quando assinavam o contrato de trabalho. Os termos usados acima demonstram como era trabalhar nessa escola em plena ditadura militar: O “*caos*” se justifica pelo trabalho em dois turnos, “*pequeno espaço*”, as turmas lotadas nos cubículos, no pátio da escola, tonando-se um desafio às docentes pela exigência da direção e da família no aprendizado dos filhos.

A análise do excerto, fornece detalhes sobre as visitas do Governador Ottomar, sujeito emblemático ao trabalho pedagógico: pegos de surpresa “*as pessoas não encaravam esse trabalho com felicidade [...] Ottomar fiscalizava de perto o trabalho dos diretores, professores e até os alunos*”, ele “*causava medo*”. O governador Ottomar de Souza, exigia o trabalho pedagógico com o desenvolvimento dos alunos na leitura, cálculos matemáticos, escrita e civismo.

Todos esses desafios, trouxeram experiência, vivência e transformação como pessoa, ao ser enviada para trabalhar na Escola de 1º Grau José de Alencar. Marlene percebe seu papel de educadora, o valor da empatia, do cuidado, e a felicidade dos alunos. A experiência de desbravar o espaço, trabalhar em condições adversas, cuidar dos alunos, são realidades que vão além da sala de aula, ao proteger os alunos dos animais selvagens e peçonhentos, construir hortas e contribuir com a merenda escolar.

Nesse sentido, os infames dessa história se destacam pela persistência na realização das distintas atividades da escola.

Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas cujas palavras foram os instrumentos. Vidas reais foram ‘desempenhadas’ nestas poucas frases; não quero dizer com isso que elas ali foram figuradas, mas que, de fato, sua liberdade, sua infelicidade, com frequência sua morte, em todo caso seu destino foram, ali, ao menos em parte, decididos (FOUCAULT, 2003, p. 206).

Desse ponto de vista, é notório a relevância do texto “A vida dos homens infame” para definir as relações de poder que permeiam as vidas dessas mulheres que trazem a ideia de força, obrigação e não de liberdade de escolha da instituição e lugar de trabalho. O texto nos oportuniza aprendermos a ouvir os discursos sobre o poder que afetaram essas vidas, e compreender as ações daquelas que por trás dos bastidores contribuíram para a construção da História da Educação de Rorainópolis.

Ainda com relação ao poder:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), [...] Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos úteis, e vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar (FOUCAULT, 2013, p. 171).

Esse poder, conduzia as professoras da Escola de 1º Grau José de Alencar, a puxar água do poço para consumo dos estudantes, cozinha a lenha, pilar o arroz, usar a lamparina para

iluminar a escuridão da noite. Tudo isso é marcado pelo esquecimento da História da Educação estadual, regional e local, quando as ações dessas mulheres passam pelo crivo das responsabilidades e não deixam que suas memórias sejam esfareladas, mas, que as lembranças de suas experiências de vida profissional enriqueça a alma de outros professores, e possam então valorizar a luta pessoal, política, social e cultural dessas guerreiras numa época de ouro refinado em relação a oportunidade de ingresso ao magistério no ex-Território de Roraima.

Considerações

Este artigo teve como proposta dar visibilidade à história de vida dessas mulheres que sabiam lidar com os conflitos que permeavam a educação da escola do Assentamento Anauá. Para tal, promoviam eventos festivos e esportivos para integrar os migrantes que lutavam por terra, escolas, moradia e saúde. Essas professoras não ousavam pronunciar a palavra “não posso”, e assim, atuaram em escolas isoladas de forma produtiva e contribuíram para o desenvolvimento da educação regional e local.

Os resultados apontam para a pouca experiência profissional da professora Marlene, aliada à quantidade de crianças e as míseras condições do espaço de trabalho. A pesquisa, também apresentou diversos traços de empoderamento das colaboradoras, ao resistirem ao poder político militar de uma época, quando professora Ordalha ao gerenciar escolas públicas buscava autonomia, formação dos professores, sujeitos ativos que dependiam do magistério para permanecer na escola José de Alencar e prover as necessidades de suas famílias. Satisfeitos ou não, a escola desenvolveu-se e caminhou pelo trabalho incansável daquele grupo gestado pela professora Ordalha de Araújo.

Professora Marlene ao contrário da professora Ordalha, mostra sua resistência em trabalhar em comunidades isoladas por diferentes motivos, entre eles a malária, uma doença transmitida pelo mosquito *Anopheles*, um dos inúmeros motivos que a fez recusar as ofertas de trabalho, contrapondo-a às relações de poder do regime militar que governava o país, pois em Roraima, muito antes da ditadura, já era governada por militares, consequentemente a obrigatoriedade de cumprir ordens sem contestar fazia parte da cultura de seus habitantes.

Embora tais profissionais não sejam heroínas, mártires, santas, mas, deixaram um legado que merece ser conhecido pelas novas gerações de professores e alunos desse lugar. Professoras que mostram algo valioso, histórico que não está presente nas memórias do Assentamento Anauá, no Arquivo Público de Roraima ou nos passos memoriais da Educação Estadual de Roraima. São histórias verídicas e inconfessáveis verdades de mulheres empoderadas da educação de Rorainópolis, capazes de transpor barreiras e mesmo sem saber realizavam um trabalho colaborativo.

Referências

ARAÚJO, O. *Livro de frequência dos professores*. 1987.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.) (Trad.). *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 179-191.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: MOTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222,

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. R. Ramalhe. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: MACHADO, R. (Org.) (Trad.). *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. VII-XXIII.

Sobre a autora

Maria Clelia Pereira da Costa. Maria Clelia Pereira da Costa nasceu e viveu até os treze anos de idade na Floresta Acreana, na região de Valparaíso, Humaitá, atual município de Porto Walter, na localidade de Terra Preta... Filha de soldado da borracha o senhor Manoel da Costa e de Nazira Pereira, aprendeu muito cedo a conviver com os recursos da floresta, e usar as folhas das árvores como papel e os espinhos de taboca como lápis para escrever. Ao longo de sua caminhada muito lutou para chegar até aqui. Atravessou fronteiras, a exclusão da escola em função da pobreza, racismo e questões sociais. Pela resiliência hoje é Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de Roraima desde 1991. Supervisora Pedagógica Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, atuando nas escolas da rede entre 2002-2013. Em 2021 tem trabalhado para construir a proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Rorainópolis. É graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Roraima-UFRR (2001). Pós-Graduada em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabana de Educação-MT (2003), Especialista em Gestão Escolar-UFRR (2010) e Especialista em Educação Infantil UFRR (2012). Mestra em Educação, título conferido pela Universidade São Francisco-USF Campus Itatiba-SP pela defesa da Dissertação em 15-02-2016, cujo título é: Memórias dos pioneiros do projeto de assentamento dirigido Coronel Salustiano e Anauá: A Casa – Escola do Valentin Rorainópolis – RR (1975-1982. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco-USF Campus Itatiba-SP Tese defendida em novembro de 2020, cujo título é: dizeres de (in)fâmia: história(s) da Escola José de Alencar – navegando pelas águas do rio Anauá, baixo rio Branco, Roraima, 1959-1982. Integrante do Grupo de pesquisa foucaultiana da USF.

E-mail: cleliasup@gmail.com.

QUANDO A ARTE E A INFÂNCIA CHAMAM PRA DANÇAR A CIÊNCIA: INVENÇÕES, AFETAÇÕES E EQUILIBRISMOS

WHEN ART AND CHILDHOOD CALL SCIENCE TO DANCE: INVENTIONS,
AFFECTIONS AND BALANCING ACT

CUANDO EL ARTE Y LA INFANCIA LLAMAN A LA CIENCIA A BAILAR:
INVENCIONES, AFECTACIONES Y EQUILIBRISMOS

Élida Santos Ribeiro¹

Laís de Paula Pereira²

Resumo: Numa perspectiva freiriana de que a leitura da palavra é tributária da leitura de mundo, ou das leituras de mundos possíveis, os olhares sobre a vida fundam também modos de conhecer. A *produtividade* constituída por um modo *capitalístico* de operar, conhecer e se relacionar atravessa as mais diversas esferas da vida, priorizando metas e resultados em detrimento dos processos e do sentido. Ao pensar a educação, desde a primeira infância, as metas geralmente determinam como e o que se deve conhecer, fazer, ser. O que busca escapar desses padrões é considerado erro – desviando das Grandes Narrativas em sua ciência maior. Dessa maneira, este trabalho busca investigar como a infância e a arte contribuem para interpelar o funcionalismo moderno, a ciência maior, o tempo produtivo e a postulação de verdades estabelecidas. A partir de relatos, recortes fotográficos, poesias e diálogos teóricos, esses escritos ensaísticos propõem interrogar: como o paradigma do erro-acerto institui infâncias e mundos? Como o funcionalismo moderno se cruza com as processualidades da infância? E como a infância e a arte trabalham nas fissuras abertas, desconcertando o que se quer certo e conformado, atuando como *antiferramentas*? Entende-se, aqui, que o espanto, a invenção, e as *perdas de tempo* que a arte e a infância carregam consigo traem a funcionalidade das metas, abrem-se à errância e a uma outra política da educação.

Palavras-chave: Erro; infância; arte

Abstract: In a freirian perspective that reading the word is a tributary of reading the world, or readings of possible worlds, the points of view about life also found ways of knowing. *Productivity* constituted by a *capitalistic* way of operating, knowing and relating crosses the most diverse spheres of life, prioritizing goals and results at the expense of processes and meaning. When thinking about education, from early childhood, goals generally determine how and what one should know, do, be. What seeks to escape these patterns are considered mistakes – deviating from the Grand Narratives in their greater science. Thus, this work seeks to investigate how childhood and art contribute to questioning modern functionalism, greater science, productive time and the postulation of established truths. Based on reports, photographic clippings, poetry and theoretical dialogues, these essay writings propose to question: how does the wrong-right paradigm institute childhoods and worlds? How does modern functionalism intersect with the processualities of childhood? And how do childhood and art work in open fissures, disconcerting what is wanted right and conformed, acting as *anti-tools*? It is understood, here, that the amazement, the invention, and the *waste of time*

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Universidade Federal Fluminense.

that art and childhood bring with them betray the functionality of the goals, opening up to wandering and to another education policy.

Keywords: Mistake; childhood; art.

Resumen: En una perspectiva freiriana de que la lectura de la palabra es un afluente de la lectura del mundo, o la lectura de mundos posibles, las visiones sobre la vida son también la base de las formas de conocer. La *productividad* constituida por una forma *capitalística* de operar, conocer y relacionarse atraviesa los más diversos ámbitos de la vida, priorizando metas y resultados a expensas de los procesos y el sentido. Al pensar en educación, desde la primera infancia, las metas generalmente determinan cómo y qué se debe saber, hacer y ser. Lo que busca escapar de estos patrones se considera un error: desviarse de las Grandes Narrativas en su gran ciencia. Así, este trabajo busca investigar cómo la infancia y el arte contribuyen al cuestionamiento del funcionalismo moderno, la ciencia mayor, el tiempo productivo y la postulación de verdades establecidas. A partir de reportajes, recortes fotográficos, poesía y diálogos teóricos, estos ensayos se proponen cuestionar: ¿cómo instituye el paradigma del error-acierto las infancias y los mundos? ¿Cómo se cruza el funcionalismo moderno con los procedimientos de la infancia? ¿Y cómo la infancia y el arte funcionan en fisuras abiertas, desconcertando lo que se quiere correcto y conformado, actuando como *anti-herramientas*? Se entiende, aquí, que el asombro, la invención y la *pérdida de tiempo* que traen el arte y la infancia traicionan la funcionalidad de las metas, abriéndose al extravío y a otra política educativa.

Palabras clave: Error; infancia; arte.

Introdução

Aurora brincava na areia. Era um fim de tarde na praia, num vilarejo de pouco mais que 4.000 habitantes, em meados de 2021. Tinha ao seu lado balde, pás e colheres grandes disponíveis, um daqueles kits prontos de praia. Mas preferiu encher o balde utilizando um garfo. Era um garfo descartável, achado na rua, pelo menos três vezes menor que as outras ferramentas. Um garfo, com buracos no lugar da concavidade inteiriça adequada para conter. Mesmo assim, preferiu transferir a areia de um lugar a outro com aquela. Era uma antiferramenta. Não era indiferença que movia sua escolha, ela trabalhava com diligência e envolvimento. É que a experiência importava mais do que o resultado. Resultado?

Começamos com esse pequeno relato, que aconteceu com uma de nós há pouco, para ancorar o lugar da infância e da arte como *antiferramentas*. Num mundo *hipermoderno* em que a desregulamentação econômica, a flexibilização das leis trabalhistas e a mercantilização da própria vida (GALLO, 2006) apoiam-se na produtividade levada ao extremo, “batemos metas” nas diversas instâncias da vida. Os resultados engolem o percurso e perguntamo-nos se existe vida entre uma meta e outra. Ou melhor, tem existido um “entre”? Para atendermos as metas e chegarmos aos resultados esperados (ou exigidos), cada objeto, cada ação, cada encontro, deve ser útil. E como afirma o líder indígena Ailton Krenak (2020) já no título de sua obra, “A vida não é útil”. Essa afirmativa, disruptiva de uma lógica que sustenta o projeto moderno capitalista – aquele enraizado e desenvolvido no esteio do funcionalismo –, nos leva a pensar que temos sido capazes de produzir de tudo um pouco, mas vivido (n)uma escassez de vida.

O capitalismo quer nos vender até a ideia de que nós podemos reproduzir a vida. Que você pode inclusive reproduzir a natureza. A gente acaba com tudo e depois faz outro, a gente acaba com a água doce e depois ganha um dinheirão dessalinizando o mar, e, se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores (KRENAK, 2020, p. 66).

Marshal Sahlins, antropólogo estadunidense, em seu texto *A tristeza da doçura, ou a antropologia nativa da cosmologia ocidental* (2004), aponta que a fundamentação e a sustentação do sistema capitalista estão baseadas na eterna insuficiência humana, a qual nos coloca sempre em busca de algo que satisfaça necessidades – e na ideia de tirarmos “a máxima satisfação de meios que estão sempre aquém de nossas necessidades” (SAHLINS, 2004, p. 567), onde mesmo as relações sociais têm sido estabelecidas para suprir uma carência ou por ser vantajoso. Sobre-vivemos, portanto, a serviço do capitalismo produtivo, sendo poucas as brechas, as fissuras, os “entre” que nos restam diante dos “sacrifícios necessários” em prol das necessidades criadas e do crescimento econômico imposto.

Contudo, o caráter insustentável desse desenvolvimento já é sabido, se tornou um conhecimento comum. Diante disso, a filósofa e historiadora Isabelle Stengers (2015) se reporta a um fato: temos que “questionar a capacidade daquilo que hoje se chama de desenvolvimento de responder aos problemas” (p. 8). Temos, ainda, complementa a autora, que exigir muitas coisas dos protagonistas que hoje definem o que pode e o que não pode, o que está certo e o que está errado, o que é possível e o que não é possível. Mas não só isso. Enquanto lutamos contra aqueles que insistem em nos contar uma história única, que reforça as Grande Narrativas, devemos assumir o que agora sabemos e criar desvios para as narrativas que se pretendem hegemônicas.

Mas como questionar o que se apresenta como fato? Como colocar em xeque a história única que nos contam há tempos? Será possível deixarmos de lado as ferramentas reconhecidas pela sua utilidade e criarmos *antiferramentas*? Quem ousaria inquirir a verdade atribuída aos conhecimentos científicos (sem, com isso, tornar-se um negacionista)? Como transver o que se apresenta como realidade dada? Não temos a intenção de dar respostas prontas, o que queremos com esses questionamentos é suspender o dado. É abrir fissuras no nosso pensamento moderno ocidental e nos conhecimentos que temos incutido nos mais diversos espaços de aprendizagem. Criar linhas de fuga e romper com as ciências financiadas por grandes empreendimentos e que, por tal razão, “é relativamente certo que as respostas que os cientistas hão de propor não nos permitirão evitar a barbárie” (STENGERS, 2015, p. 19).

Muitos dos conhecimentos produzidos pela ciência maior³ têm como pano de fundo o lucro, e não importa em detrimento de que. Tomamos como exemplo os Organismos Geneticamente Modificados (OGM) e patenteados e as questões levantadas por Stengers (2015) em seu livro “No tempo das catástrofes”. Postos como um novo modo de produção agrícola e uma possível resposta para o desafio da fome, estes foram apresentados por especialistas como “factibilidade” de uma inovação a serviço do inelutável, ou seja, do progresso. De acordo com a autora, esses especialistas trabalhavam sobre o dossiê preparado pela indústria, realizando experimentos de risco, mas mantendo o *slogan* “a ciência a serviço de todos”. Contudo, na Europa, o “acontecimento OGM” (p. 27) foi questionado por uma grande parcela da população e o governo francês “traiu” a ciência cedendo aos medos irracionais, às superstições, de um povo que não possuía a competência dos especialistas para julgar e opinar sobre tais acontecimentos. Esse evento suscitou uma verdadeira “lição das coisas”⁴ e a emergência de narrativas que abrem tal acontecimento para novas conexões, outras práticas de produção que a modernização havia condenado (STENGERS, 2015). Esse é apenas um dentre os milhares de exemplos que poderíamos citar e que traz à tona o debate a respeito da ideia de “verdade” e “conhecimento universal” produzidos e difundidos pela ciência maior – e consequentemente de mentira, superstição e irracionalidade. Uma ciência que se pretende única,

³ O que chamamos aqui de “ciência maior” é aquela que se constrói e institui como modelo a ser seguido (GALLO, 2013). Uma ciência concebida como única forma legítima de acesso aos conhecimentos do mundo, sendo, portanto, intolerante perante outras formas de saber que ela mesma carrega (CHAVES, 2013).

⁴ “*Leçon de choses*”, método pedagógico aplicado na França no século XIX, pelo qual as crianças aprendem a partir da observação direta e do pensamento intuitivo (STENGERS, 2015, p. 30).

válida para todas e todos, independentemente dos riscos que pode gerar, do contexto social em que se encontra, do credo, da raça, do gênero e da idade das pessoas que são direta e indiretamente afetadas por ela. Do lugar de onde miramos, as metas, a funcionalidade e a busca da verdade caminham de mãos dadas instituindo modos de ser e conhecer no mundo.

[...] percebemos que os regimes de verdade acerca do mundo e suas soluções se assentam na escassez, pois as suas saídas não miram a diversidade como potência. Assim, haveremos de assumir como resposta responsável o atravessamento e a transmutação das lógicas intransigentes e desencantadas contrárias à diversidade (RUFINO, 2019, p. 26).

Escrever este texto é uma tentativa de trazer encantamento; transgredir esses regimes de verdade mantidos pelo colonialismo e que seguem perpetuando injustiças cognitivas e destituição ontológica dos seres, atacando a diversidade que compõe o mundo (RUFINO, 2019). E para uma virada do conhecimento “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24), tal qual as crianças e a arte têm feito com suas *antiferramentas*. Para tanto, abrimos espaço para a suspensão dos currículos-saberes-fazeres acostumados, convidando a infância e a arte para interpelarem o tempo produtivo, as metas, as utilidades e o estabelecimento das dicotomias erro-acerto e verdade-invenção. A partir de relatos, recortes fotográficos, poesias e diálogos teóricos, esses escritos ensaísticos propõem interrogar: como o paradigma do erro-acerto institui infâncias e mundos?, como o funcionalismo moderno se cruza com as processualidades da infância? e como a infância e a arte como *antiferramentas* trabalham nas fissuras abertas, desconcertando o que se quer certo e conformado?

A infância como antiferramenta – desacostumando o erro-acerto

Outro dia, num parque, um menino brincava quando o pai o interpelou: – Vai lá! Sobe no escorrega! – de forma bruta, quase a ordenar. O filho se nega a atendê-lo e continua entretido em sua brincadeira, quando o pai insiste: – O que você está fazendo?? – ao que o filho responde dizendo que estava juntando pedras. O pai, indignado, pergunta-lhe por que estava fazendo isso! (...).

Por que ainda perdemos tempo sendo crianças? Brincar não serve para nada, imaginar tampouco, já que se tem de passar pela infância, que pelo menos se aproveite o tempo para treinar, para melhorar o desempenho no escorrega ou no futebol. Afinal, “o que você vai ser quando crescer?”. O filósofo e escritor indígena, Daniel Munduruku (2017), na conversa “O ato indígena de educar(se)” realizada na 32ª Bienal, levanta questões a respeito dessa pergunta que comumente fazemos às nossas crianças. Ele nos conta que na etnia indígena Munduruku esse questionamento não é feito às crianças, e isso se dá por um motivo muito simples: “as crianças não serão nada, porque elas já são tudo o que precisam ser, ou seja, são crianças”. Ele ainda nos provoca ao dizer que cabe a nós, adultos, darmos as possibilidades para que as crianças sejam plenamente crianças. Diante dessa convocação, nos perguntamos: estaríamos dando as possibilidades – temporais, espaciais, físicas, emocionais, intelectuais – às nossas crianças de criarem suas *antiferramentas* ou seguimos investindo na lógica produtivista que parece ser o *motor das nossas engrenagens*?



Figura 1: Tecer desimportâncias – Fonte: arquivo pessoal das autoras

Vale ressaltar que a infância não está tomada, ainda, por essa lógica de produção. Os resultados e os processos, para uma criança, misturam-se como terra e água. O resultado é a própria experiência, está na ampliação de sua percepção de mundo, de sua presença. A infância, resistindo às metas externas, reinventa o mundo, abre frinchas numa lata d'água para vê-la cair. Mas, logo adiante, o certo e o errado ensinam a ela que a lata serve para carregar água; que serve para levar água de um ponto ao outro; *serve*. Ensinam que melhor ainda é chegar no tal ponto logo, na frente, antes de.

Num dia de sol, num passeio no parque com Aurora, havia uma criança muito pequena pedalando uma bicicleta sem rodinhas. Chamava a atenção a desenvoltura da criança, mas logo a mãe assumiu protagonismo na cena: começou a correr à frente da criança, fazendo zigue-zagues entre as árvores do parque, chamando pela criança, na postura de uma treinadora. Alguns instantes depois, sentaram-se ambos no trezinho de madeira que há no parque e a mãe pôs-se a perguntar:

– Que forma é aquela? Ali, no painel do motorista. Hein? Qual é aquela forma? Não lembra? Você sabe!! Retângulo? Não, quadrado! – E seguiu explicando as diferenças entre as formas geométricas durante quase todo o tempo em que estiveram no trem. Depois, em conversa com a mãe, ela diz que a criança tinha somente três anos. Cabe lembrar que estávamos num parque...

Estamos inseridos num mundo em que os resultados se sobrepõem aos processos: andar de bicicleta, mesmo aos três anos, não pode resumir-se *apenas* a uma brincadeira, um divertimento, uma experimentação corporal. “Não há tempo a perder! O mundo lá fora é muito competitivo e precisamos sair *na frente*.” Cada oportunidade deve ser aproveitada para aprender algo novo, para *saber mais*. Nem o brinquedo escapa às representações intelectualizantes: o trem, longe de transportar a um lugar de invenção, de criação de enredos, lugares e aventuras, passa a servir de instrumento para treinar o olhar, para aprender um conceito fechado.

Quadrado.

Como educadoras(es), passamos horas a fio ensinando para que serve e como deve ser usado. Supomos, certamente, que há uma maneira correta – e, portanto, outras erradas – de fazer algo; em última análise, uma maneira correta de existir. Percorrendo locais com crianças e adultos convivendo, salta aos olhos o domínio da noção de erro (que pressupõe a de acerto ou

verdade): – o sapato está no pé errado; não suba no escorrega pela frente, a escada é lugar por onde você deve subir; não balance com a barriga, o jeito certo é sentado; a bola não é para colocar a mão, é para chutar. Chuta! Vai! Com o pé! Isso.



Figura 2: Desver ferramentas ou Criar *antiferramentas* – Fonte: arquivo pessoal das autoras

A infância já configura, em si, uma ameaça à ordem estabelecida – vide o esforço que os outros – não infantes – fazem para conter toda essa efusividade. A imaginação já transgride a verdade materializável: o mundo é reinventado a cada brincadeira, as funções são trocadas, a cadeira vira carro, desvira em trampolim e, (...) Desconectados da plasticidade do mundo, os adultos, quando tentam se aproximar, precisam dizer para suportar: “ah, essa areia é uma farofa, mas de mentirinha, hein, não é pra comer não!”. O que não tem o desígnio que nos acostumamos a atribuir deixa, automaticamente, de ser verdade. Não vale como reinvenção do mundo, é uma insuficiência, uma ingenuidade de alguém que *ainda* não sabe a verdade e os conceitos correspondentes.

No livro *África ensinando a gente* (FREIRE, 2011), Alda do Espírito Santo, escritora e poeta angolana, conta um episódio passado com sua afilhada: a menina chega, um dia, em casa e relata sua indignação ao escutar da professora que em São Tomé e Príncipe não havia frutos. Segundo a professora – europeia –, frutos eram peras, uvas, maçãs. O que a professora dizia, em sua atitude colonizadora, é que o que havia ali naquelas terras africanas era outra coisa, não eram “frutas verdadeiras”, “frutas oficiais”. Mesmo de forma não tão explícita quanto no referido episódio, a educação formal vem colonizando saberes, emoções e vontades. Ao estabelecer como determinada história ou fenômeno serão contados, interpretados, e tratar conteúdos como verdades, fatos imóveis, instauramos mundos. Convencemos.

Como educadoras(es), ao estabelecermos – ou nos rendermos a – conteúdos *universais* e fixos, quando entendemos que a função da escola se limita a, justamente, oferecer verdades e *ferramentas*, de modo a *preparar* a criança e a(o) jovem para o que ainda vai chegar – afinal, a vida adulta é a verdadeira vida, tudo que vem antes é mera preparação –, alienamos progressivamente o potencial inventivo, criador, transformador de mundos e de certezas que pulsa na infância. Quem é que registra, num relatório pedagógico, frases como: “Maria tem a habilidade de parar de repente e observar um passarinho tomando banho de areia e notou que, quando a areia recebe água, os castelos crescem mais, como acontece com as plantas.”?, ou como: “Ravi ajuda as outras crianças

a perceberem que dá pra subir pela frente do escorrega e lembra a todos, constantemente, que uma tábua pode ser também jangada e que o silêncio pode ser ouvido se fizermos muita força.”?

Desde a educação infantil, o que importa é o instrumental, as *ferramentas primordiais*: saber escrever as letras do nome, copiar, repetir a ordem dos números, copiar, dizer os nomes das cores e das partes do corpo, copiar, repetir o que foi dito, copiar. O conceito de “prova” como culminância do processo avaliativo endossa esse padrão: padrão de comportamento, padrão de aprendizagem, padrão de respostas. Em todos os casos, há um modelo a ser reproduzido, e o que está fora desse modelo constitui um erro.



Figura 3: Inventar e imaginar possíveis – Fonte: arquivo pessoal das autoras

Destacamos, sob uma perspectiva freiriana, que a leitura da palavra é tributária da leitura de mundo, ou das leituras de mundos possíveis, entendendo que nossos olhares sobre a vida fundam também modos de conhecer. No livro “Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica”, o filósofo e educador Walter Kohan (2019) nos fala de cinco princípios que podem ser entendidos como razões para ler Paulo Freire. Dentre eles, o princípio da errância.

[O princípio de errância] afirma o duplo valor educacional do errar, no sentido de equivocar-se e do deslocar-se sem determinar previamente o rumo do deslocamento. É algo como confiar nos sentidos políticos do movimento, de entender a vida em constante mudança e a educação em sintonia com essa compreensão da vida. Educar é, nesse duplo sentido, errar, perceber positivamente esses dois movimentos usualmente vistos como negativos para dar lugar à recriação e à reconfiguração que esse duplo errar possibilita. Errar faz sentido porque um outro é possível, o final da história não está nem estará escrito, e esse duplo errar da educadora ou educador abre uma exploração sobre como poderia ser a história mundana ainda por vir. Esse duplo errar também sinaliza um deslocamento, um descentramento, um abrir espaço para os que estão fora, as excluídas, os esfarrapados, as negadas pelo que está dentro. (KOHAN, 2019, p. 214-215).

Admitir o processo de transformação do mundo é, quiçá, adicionar contradição ao que entendemos como certo ou errado: acrescentar errância ao fio da verdade, tornando-o corda-bamba. Equilibrar-nos não como quem chega a um ponto de repouso mas, num equilíbrio dinâmico, como quem dança. A meta não é tão somente chegar do outro lado, mas percorrer com graça, aceitando

agradecida(o) um prato a mais para pôr a girar. Colocar, assim, o erro em suspensão carrega possibilidades de descolonizar conteúdos, relações, sistemas, saberes, poderes.

[...]
Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
(Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
Não tenho pretensões de conquistar a ingloria perfeita.
Os loucos me interpretam.
A minha direção é a pessoa do vento.
Meus rumos não têm termômetro.
De tarde arborizo pássaros.
De noite os sapos me pulam.
Não tenho carne de água.
Eu pertenço de andar atoamente.
Não tive estudamento de tomos.
Só conheço as ciências que analfabetam.
Todas as coisas têm ser?
Sou um sujeito remoto.
Aromas de jacintos me infinitam.
E estes ermos me somam (BARROS, 2010, p. 353).

Luiz Rufino (2019) convoca-nos para a emergência da transgressão, dos escapes aos cânones da educação, problematizando a própria noção de erro: “Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro” (p. 80). Para o autor, a lógica da conversão habita e estrutura a história brasileira, desde as missões jesuíticas dos primórdios da invasão e colonização portuguesa, que partiam de uma conversão religiosa – e que foram a base das primeiras escolas – mas amplificando esse conceito, passando pela colonização dos saberes, fazeres, corpos e escolarizações, pela difusão de um pensamento único, hegemônico, eurocêntrico, excludente. Essa conversão normatiza, marca e limita nossas formas de ser e de educar. Tudo que está fora desses parâmetros hegemônicos é considerado erro.

por aqui o colonialismo foi amplamente golpeado pelos saberes e inventividades em cruzo. É nesse sentido que faço estripulias nas frestas, sucateando a “pureza” do que está situado nas “zonas de certezas” da amarração colonialismo/ciência/cristianização. Afinal, meus camaradinhas, Exu é o que substancia o contragolpe à colonialidade, uma rasura, um cruzo e uma traquinagem em tom de feitiço. (RUFINO, 2019, p. 81).

As goteiras abrem-se nas insuficiências dessa colonialidade. É onde a areia cai e dança com o vento. Espalha-se.

[...]
O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito.
Por pudor sou impuro.
O branco me corrompe.
Não gosto de palavra acostuada.
A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora (BARROS, 2010, p. 348).

O educador e escritor brasileiro Rubem Alves (2004) chama a atenção para a possibilidade de transver que as crianças oferecem ao mundo, guardando seus olhos em caixas de brincar, enquanto os olhos acostumados-aculturados-acomodados dos adultos estariam guardados numa caixa de ferramentas. Segundo o educador, embora a física dos olhos possa ser, de forma rasteira, comparada à de uma máquina fotográfica, há algo na visão que escapa à física. Essa potência *antiferramenta* da infância pode ser assimilada por nós, adultas(os) educadoras(es) ao seu redor, quando aquiescemos em tomá-las como mestras, assim como os poetas (ALVES, 2004).

Ela entrou, deitou-se no divã e disse: "Acho que estou ficando louca (...), faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto." (ALVES, 2004, [n. p.]).

Esse espanto frente ao mundo que a arte e a infância oferendam é uma insubordinação ao tempo produtivo: contemplar as camadas de uma cebola, observar uma pedra e ler uma poesia em voz alta configuram *perdas de tempo* tanto quanto usar um pequeno garfo para encher de areia um balde. Traem a funcionalidade das metas, abrem-se à errância e a uma outra política da educação: "a que não forma, transforma, reforma, mas escuta, acolhe, cuida." (KOHAN, 2019, p. 215) e que permite, sobretudo, que as crianças habitem o presente.

Considerações errantes

*Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.*
Manuel de Barros, 2018, p. 25

*O aparelho de ser inútil estava jogado no chão,
quase coberto de limos –
Entram coaxos por ele dentro.
Crescem jacintos sobre palavras.
(O rio funciona atrás de um jacinto.)
Correm águas agradecidas sobre latas...
O som do novilúnio sobre as latas será plano.
E o cheiro azul do escaravelho, tátil.
De pulo em pulo um ente abeira as pedras.*
Manuel de Barros, 2010, p. 239



Figura 4: Olhos de brincar – Fonte: arquivo pessoal das autoras

Abrir campo para o erro. Explorar e experimentar trajetões, fissuras, cisões e afetos desde o encontro com a errância. Buscar o menor. Fazer-se no processo. Transgredir. Guardar nossos olhos em caixas de brinquedos. Criar *antiferramentas*. Descentralizar. Inutilizar. Brincar. Dar possibilidades. Ser possibilidades. Ser verbo infinitivo.

Bem sabemos como é difícil subverter as células do nosso corpo – que às vezes teimam em se acreditar engrenagens –, assim como o que nos habita e se reforça em nós em quase todo encontro. Não obstante as tentativas de ressignificar o certo-errado, a filha pergunta, depois, se pode “desmoronar” o castelo que construímos, num cruzo entre dois paradigmas: o cuidado com o outro junto da invenção do lugar da palavra desmoronar por um lado e o paradigma do erro por outro⁵. Sobressai a angústia do pedido de permissão para brincar: se poderia derrubar, se poderia estragar, era o que ela queria saber. O brincar, que poderia ou deveria ser um reduto das possibilidades e subversões, onde demolir é tão envolvente como construir, onde o corpo só seguisse o impulso da criação... esse lugar também é tomado pela moralidade do certo e do errado. O que fazer com o dedo apontado sobre nós?

E se suavizarmos as linhas duras que insistem em contornar nossos dedos, nossos corpos, nossos fazeres, saberes e seres? E se transformarmos as linhas retas que nos direcionam para metas, objetivos e resultados pré-determinados em linhas de potências? Como afirmamos no decorrer deste texto com os relatos, os recortes fotográficos, as poesias e os diálogos teóricos tecidos e tramados com os fios – embolados – da infância e da arte, é preciso transgredir os regimes de verdade, a história única que nos contam, o dedo que julga – porque pode, deve e, sobretudo, é autorizado por uma verdade instituída.

Com a intenção de lançarmos um olhar atencioso e generoso às potencialidades dos processos, das invenções e das tantas possibilidades não previstas, exercitamos o alargamento das brechas nas quais as infâncias e a arte têm atuado e fazemos dos nossos equilíbrios *antiferramentas* brincantes, dançantes e errantes. Desse modo, abrimos nossas práticas, nossos pensamentos e nossos corpos a uma outra política da educação, disruptiva do paradigma erro-acerto e permeada de afetividades e imprevisibilidades

⁵ “Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução” (BARROS, 2010, p. 385).

Referências

- ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. *Folha de São Paulo*, Sinapse, 26 de out. de 2004, [n. p.]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em 18 out. 2021.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CHAVES, Silvia Nogueira. *Reencantar a ciência, reinventar a docência*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- FREIRE, Paulo. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. *Anais...* Goiânia. 2013. p. 1-12.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca*: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Companhia das Letras. São Paulo. 2020.
- MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Munduruku. *Bienal de São Paulo*, 21 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 18 out. 2021.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SAHLINS, Marshall. A tristeza da doçura, ou a antropologia nativa da cosmologia ocidental. In: SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004. p. 563-620.
- STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes*: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Sobre as autoras

Élida Santos Ribeiro. Mestranda em Educação em Ciências e Saúdes pelo Instituto NUTES (UFRJ). Trabalha desde 2010 com Educação, tendo sido a maior parte de sua trajetória na Educação Infantil. De 2011 a 2018 trabalhou em escolas com a metodologia Waldorf. Atualmente, realiza trabalhos de consultoria pedagógica. Formada em Pedagogia Waldorf pelo Centro de Formação Vale de Luz. Curso de Pós-graduação Lato Sensu "Profissionais da escola e práticas curriculares" pela Universidade Federal Fluminense, concluído em 2011. Graduanda

em Letras pela Universidade Federal Fluminense (via CEDERJ). Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Fluminense (2009). Mãe da Aurora desde 2019.

E-mail: elidasribeiro@gmail.com.

Laís de Paula Pereira. Graduada em Ciências Biológicas (2010), tem mestrado em Educação (2018) e está doutoranda em Educação, todos pela UFF. Foi professora de Ciências pela Seeduc-RJ (2011-2012) e desde 2012 atua como coordenadora de projetos, coordenadora pedagógica e educadora ambiental junto a instituições públicas, privadas e do terceiro setor. Está Mediadora a Distância no curso de Ciências Biológicas pelo CEDERJ/UFRJ desde 2020 e atua junto ao Instituto de Arte TEAR desde 2021. Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental; práticas de conhecimentos, pensamentos e saberes ecológicos menores; comunidades tradicionais; Ensino de Ciências e Biologia; Educação Infantil, Literatura e formação de professores. Integrante do grupo de pesquisa “Entre-mundos: Ecologias, Pedagogias, Culturas”. Mãe da Lila desde 2016.

E-mail: laisbiouff@gmail.com.

“HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO...” LITERATURA INFANTIL, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA EM UM CENTRO DE TRABALHO COMUNITÁRIO

“STORY IN REVERSE...” CHILDREN'S LITERATURE, CRITICAL AWARENESS AND HUMAN EDUCATION IN A COMMUNITY CENTRE

“HISTORIA AL REVÉS...” LITERATURA INFANTIL, CONCIENCIA CRÍTICA Y FORMACIÓN HUMANA EN UN CENTRO DE TRABAJO COMUNITARIO

Sheila Daniela Medeiros dos Santos¹

Resumo: Este artigo objetiva sublinhar a primazia da literatura infantil para a constituição do leitor crítico e para a formação humana em uma instituição de educação não-escolar, denominada Centro de Trabalho Comunitário, localizada no município de Goiânia, Goiás. Trata-se de uma pesquisa-ação, consolidada a partir de um projeto de extensão, fundamentada no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Para a concretização deste trabalho ofertou-se um minicurso semanalmente, durante um ano, às crianças que frequentavam o referido espaço institucional. Através deste trabalho foi possível constatar a relevância da literatura infantil no combate aos livros de autoajuda para crianças, contribuindo para a superação das concepções naturalizantes e discriminatórias que perpetuam e intensificam o conformismo, o preconceito e as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Centro de trabalho comunitário; livros de autoajuda; literatura infantil.

Abstract: This article aims to underline the primacy of children's literature for the constitution of the critical reader and for the human formation in a non-school educational institution, called Centro de Trabalho Comunitário, located in the city of Goiânia, Goiás. It is an action research, consolidated from an extension project and based on the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. To carry out this work, a short course was offered once a week during one year to children who attended this institutional space during one year. Through this work, it was possible to verify the relevance of literature in the fight against children's self-help books, contributing to the overcoming of naturalizing and discriminatory conceptions that perpetuate and intensify conformism, prejudice and social inequalities.

Keywords: Community work centre; self-help books; children's literature.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo subrayar la primacía de la literatura infantil para la constitución del lector crítico y para la formación humana en una institución educativa no escolar, denominada Centro de Trabajo Comunitario, ubicada en la ciudad de Goiânia, Goiás. Se trata de una investigación, consolidada a partir de un proyecto de extensión, basada en el marco teórico de la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Para llevar a cabo este trabajo, se ofreció un mini curso, una vez por semana durante un año a los niños que frecuentaban este espacio institucional. A través de este trabajo se pudo constatar la relevancia de la literatura infantil en la lucha contra los libros de autoayuda para niños, contribuyendo a la superación de concepciones naturalizadoras y discriminatorias que perpetúan e intensifican el conformismo, los prejuicios y las desigualdades sociales.

Palabras clave: Centro de trabajo comunitario; libros de autoayuda; literatura infantil.

¹ Universidade Federal de Goiás.

Introdução

O título que designa este trabalho faz alusão à obra de literatura infantil com o mesmo nome, publicada pela primeira vez em 1978, de autoria da consagrada escritora brasileira Ana Maria Machado.

Nesta obra, a fórmula clássica “Era uma vez...” que norteia a tradição dos contos infantis figura somente ao final da narrativa dado que os personagens da história, cansados de “serem felizes para sempre” (MACHADO, 2019), decidem questionar valores, romper paradigmas e se emancipar de sua condição de dependência e submissão à ordem estabelecida, construindo as tramas e os dramas de sua própria trajetória.

Entretanto, os livros de autoajuda para crianças têm entrado de modo veemente no catálogo das editoras para cumprirem uma função social: a de fornecerem aconselhamentos às crianças e cederem lugar à redundância, aos imperativos, às ideias moralizantes, ao senso comum, às propostas terapêuticas, à visão utilitarista do conhecimento, enfim, às tipologias que recorrem ao senso comum.

Neste ínterim, o presente trabalho, ao edificar-se sob a apreensão em relação à disseminação e a onipresença dos livros de autoajuda para crianças, objetiva sublinhar a primazia da literatura infantil para a constituição do leitor crítico e para a formação humana em uma instituição de educação não-escolar, denominada Centro de Trabalho Comunitário, localizada no município de Goiânia, Goiás. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), concretizada a partir de um projeto de extensão, com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1999, 2007) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011).

A opção por esta abordagem de pesquisa se justifica por duas razões: primeiro, porque a pesquisa-ação envolve um processo investigativo edificado em uma problematização coletiva que intenciona lapidar as discussões e possibilitar a compreensão das práticas sociais e educacionais; segundo, porque a pesquisa-ação, conforme Elliott (2009) observou, permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, de modo a favorecer profusamente mudanças sociais.

Neste sentido, de acordo com Thiollent (2011), há três elementos impreteríveis a serem focalizados que outorgam à pesquisa-ação um atributo inovador: o caráter participativo, a perspectiva democrática e a contribuição à transformação social.

A partir destas considerações, para concretizar este trabalho – além da realização das observações, das entrevistas com roteiro semiestruturado e dos diálogos informais (THIOLLENT, 2011) –, ofertou-se um minicurso constituído de atividades educativas e culturais, com foco na leitura de livros da literatura infantil, às crianças que frequentavam o referido espaço institucional.

Após considerar os pontos fulcrais deste estudo decidiu-se, como percurso inicial, caracterizar o contexto institucional onde o minicurso foi executado, com o intuito de elucidar e compreender a cotidianidade do mencionado campo de atuação social.

Na sequência, procurou-se demarcar o referencial teórico-metodológico que direcionou o olhar e o posicionamento dos membros da equipe executora do projeto de extensão, a fim de que fosse possível, em seção própria, sublinhar a primazia da literatura infantil para o desenvolvimento da criança e para a constituição do leitor crítico.

Por último, buscou-se tecer as considerações finais enfatizando que desnudar as conjecturas dogmáticas implícitas nos livros de autoajuda para crianças é de enorme pertinência, pelo fato de fazer irromper dispositivos analíticos e interpretativos apropriados capazes de desvelar o ideário neoliberal e os artifícios dos enunciados presentes neste contestável gênero direcionado às crianças.

O contexto de atuação: elementos significativos

De acordo com Saviani (2013), o primeiro quesito para intervir de modo coerente e substancial no campo da educação é conhecer e compreender o contexto histórico e social no qual se desenvolve a práxis educativa.

Ao considerar esta proposição, realizou-se uma breve caracterização do Centro de Trabalho Comunitário, ressaltando os elementos precípuos de sua composição. Estes elementos foram considerados durante todo o processo de planejamento, execução e avaliação do minicurso ministrado às crianças.

O Centro de Trabalho Comunitário, desde a sua fundação em 1993 por iniciativa de agentes da pastoral da Arquidiocese de Goiânia e de lideranças das comunidades localizadas no Setor Progresso, consolidou-se como uma organização associativa de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover ações assistenciais e socioeducativas à comunidade local e ao seu entorno.

O bairro onde localiza-se o Centro de Trabalho Comunitário possui praças arborizadas e recreativas, ruas pavimentadas, escolas públicas, pequenos comércios e unidades de assistência à saúde. Este bairro dispõe de avenidas que interligam as regiões norte, sul e oeste da cidade de Goiânia e, por esta razão, conta com uma circulação satisfatória de transporte público.

Apesar de a região passar por um grande processo de desenvolvimento e crescente especulação do mercado imobiliário em decorrência da criação de um *shopping center* nas proximidades, é possível encontrar vários moradores em situação de vulnerabilidade social vivendo em condições de pobreza extrema e de destituição de seus direitos básicos.

O Centro de Trabalho Comunitário funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30min às 17h30min e aos sábados das 7h30min às 11h30min, sendo que o período noturno é reservado para eventos comemorativos e palestras destinadas à população adulta.

O quadro de funcionários da instituição é composto por 14 integrantes: duas secretárias; duas cozinheiras; uma psicóloga; uma assistente social; uma professora de informática; um auxiliar de limpeza; um horticultor; dois educadores sociais (responsáveis por todas as atividades esportivas, recreativas e pedagógicas destinadas às crianças e aos adolescentes); duas professoras da educação básica (designadas para ministrar aulas para o curso de alfabetização de adultos e idosos); e uma coordenadora geral, quem os membros da comunidade interna e externa à instituição se referiam como “Irmã”, pelo fato da mesma ter feito votos religiosos para uma vida fraterna em sociedade.

A instituição também conta, eventualmente, com os serviços desempenhados por voluntários de carreiras distintas, como: médicos, advogados, psicólogos e assistentes sociais, os quais realizam encaminhamentos diversos aos respectivos órgãos públicos do município.

Na época da realização deste trabalho, a instituição havia estabelecido convênios com a Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS e com alguns programas governamentais, como: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, agregado ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF. Além destes convênios, a instituição mantinha parceria com outras organizações privadas e recebia doações de grupos empresariais através de ações de responsabilidade social.

Convém ressaltar que o Centro de Trabalho Comunitário também obtém recursos financeiros advindos: da realização mensal de um bazar de roupas e objetos; da comercialização de plantas homeopáticas e frutas desidratadas; e, ainda, da venda de sorvetes caseiros produzidos pela própria instituição. Os itens necessários para o funcionamento do bazar e para

o comércio dos produtos homeopáticos e da sorveteria são provenientes de doações praticadas por pessoas físicas e/ou jurídicas.

Da mesma forma, a horta orgânica visa arrecadar fundos através da venda de hortaliças à comunidade, embora preserve como função predominante contribuir com o fornecimento das refeições (café da manhã, almoço e/ou lanche da tarde) à população diretamente atendida pela instituição.

Por conseguinte, o numerário angariado pelo Centro de Trabalho Comunitário através de financiamentos, doações e promoção de atividades e eventos, também é utilizado para: a conservação da estrutura física, a aquisição de produtos alimentícios e o pagamento dos funcionários.

No que se refere às atividades ofertadas à comunidade, a instituição disponibiliza cursos variados, como: alfabetização de adultos e idosos, costura industrial, manicure e pedicuro, cabeleireiro, maquiador, confeitiro, recepcionista de eventos, informática, instrumento musical, fotografia, capoeira, yoga, *ballet* e futebol, entre outros eventualmente propostos por voluntários.

É imprescindível mencionar que a população específica atendida pelo Centro de Trabalho Comunitário (cerca de 800 pessoas), vivencia processos brutais de discriminação e exclusão social e sofre cotidianamente a violação de seus direitos básicos, os quais não são reconhecidos socialmente em razão das condições que lhes são negadas e/ou precariamente oferecidas de: habitação, alimentação, educação, assistência médica, segurança, trabalho, saneamento e justiça social.

Ademais, de acordo com o relato da coordenadora da instituição, o Centro de Trabalho Comunitário acolhe as crianças e os adolescentes no contraturno escolar, com o intuito de tirá-los das ruas e evitar que façam uso de drogas pertencentes ao grupo de inalantes (como cola de sapateiro) e/ou de outras substâncias psicotrópicas, uma vez que a instituição já registrou ocorrências desta natureza.

Sendo assim, o desenvolvimento do projeto de extensão no Centro de Trabalho Comunitário justificou-se pelo fato de acreditar que o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pelo gênero humano (GRAMSCI, 1995) é fundamental para lutar pelo reconhecimento dos direitos sociais, pela concretização da cidadania e por uma sociedade mais justa e igualitária. Como grande parte da população atendida pela Centro de Trabalho Comunitário não possui acesso a estes conhecimentos, o projeto de extensão efetivado adquiriu relevância pelo fato de contribuir com a radicação de uma consciência crítica, de tal forma que os processos alienantes não se sobressaíssem aos princípios de humanização (SAVIANI, 2007).

Outro elemento imprescindível de ser destacado e que instigou a realização deste trabalho, referiu-se ao fato de que na instituição havia apenas uma pequena biblioteca no interior de uma das salas, onde geralmente ocorriam os minicursos, as oficinas, as aulas de *ballet* e as refeições das crianças. Esta sala, que fazia parte de uma espécie de edícula anexa à casa principal, possuía um espaço de leitura improvisado, delimitado por uma cortina de chita suspensa em um varão, contendo um tapete felpudo com algumas almofadas e três prateleiras de madeira, as quais, por sua vez, dispunham de uma reduzida quantidade de livros infantis didáticos e paradidáticos. A maioria destes livros havia sido doados à instituição, de forma aleatória e sem qualquer critério. Por esta razão, foi possível identificar, em meio ao pequeno acervo existente, um número significativo de livros de autoajuda para crianças.

Em relação a este aspecto, cumpre lembrar que grande parte dos livros que chegavam às mãos das crianças eram produções de autoajuda. Isso porque, conforme pesquisa apresentada por Demo (2005), houve um aumento expressivo na comercialização de livros desse gênero nos últimos anos.

Deste modo, o presente trabalho almejou, sobretudo, conscientizar a comunidade que fazia parte do Centro de Trabalho Comunitário (coordenadora, funcionários, famílias e crianças), para os perigos deste gênero discursivo consubstanciado nas matrizes da nefasta

política neoliberal, o qual fomentava o simulacro, a lógica meritocrática, a alienação e o conformismo em detrimento ao enfrentamento dos problemas individuais e coletivos.

Por estas razões, considerou-se à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que a privação de acesso aos conteúdos clássicos historicamente sistematizados e/ou a insistente tentativa de torná-los levianos, poderia converter-se em diáspora e estratégia de aprisionamento dos indivíduos às condições imediatas da realidade social.

Assim, parafraseando Saviani (2001), o domínio dos conhecimentos e dos instrumentos culturais constitui a essência para a participação política das classes populares na sociedade, a fim de que estas não fiquem em desvantagem às classes dominantes que se servem diretamente dos conteúdos da cultura para cancelar e consolidar a sua dominação e opressão.

O modo de caminhar: rastros demarcados

A análise dos aspectos delineados a partir da caracterização do Centro de Trabalho Comunitário permitiu elencar temáticas preocupantes da sociedade contemporânea que, pautadas em princípios consonantes com o ideário neoliberal, preconizavam discursos e práticas discriminatórias através dos livros de autoajuda para crianças, os quais perpetuavam e intensificavam o conformismo, o preconceito, as desigualdades e as injustiças sociais.

Estas temáticas específicas subsidiaram o planejamento e a realização de um minicurso constituído de atividades educativas e culturais, com base em livros de literatura infantil (contação de histórias, teatro de fantoches, confecção de brinquedos populares com sucata, pintura e colagem, dentre outras), cujo objetivo era propiciar uma visão crítica às crianças, a fim de que compreendessem os insidiosos ditames dos livros de autoajuda.

Convém enfatizar que, segundo Lajolo (2001), é preciso estarmos atentos àquilo que é literatura, pois no mundo atual há uma indústria sofisticada, exigente e de padrões estéticos elevados, que evidencia a tríade literatura/escritor/leis de mercado, a qual está preocupada tão somente com os aspectos econômicos.

Assim, as atividades que constituíram o minicurso foram discutidas, planejadas e avaliadas durante encontros que ocorreram semanalmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A equipe executora responsável pela elaboração e efetivação das atividades foi composta por 19 membros: uma coordenadora, duas instrutoras-supervisoras e 16 estudantes de graduação, sendo 15 estudantes do curso de Psicologia da Faculdade de Educação e um estudante do curso de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística.

O minicurso ofertado às crianças durante o período de um ano (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019) constituiu-se de 30 encontros distribuídos de modo a levar em conta o período de recesso/férias no início e no final do ano corrente. Sendo assim, ocorreram 17 encontros no 2º semestre de 2018 e 13 encontros no 1º semestre de 2019.

Em conformidade com a proposta do minicurso realizou-se: a pesquisa de obras literárias infantis, com viés crítico, que estivessem concatenadas às temáticas a serem desenvolvidas; o planejamento contínuo das atividades a serem viabilizadas no minicurso; e a participação efetiva dos membros da equipe executora (subdivididos em grupos de quatro integrantes) nos encontros semanais referentes ao minicurso implementado.

Posto isto, no 2º semestre de 2018 elegeu-se, com embasamento nas demandas experienciadas pelas crianças, quatro temáticas: Afetividade, Relações de Gênero e Poder, Racismo e Desigualdade Social. Neste período trabalhou-se livros literários, como: *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, de Ana Maria Machado; *Frida Kahlo: para meninas e meninos*, de Nádia Fink; *Quando as cores foram proibidas*, de Monika Feth; *Lápis cor de pele*, de Daniela

Brito; *Quem tem medo do ridículo*, de Ruth Rocha; *Os direitos das crianças*, de Ruth Rocha; dentre outros (SILVA; SANTOS, 2019).

Já no 1º semestre de 2019 optou-se por priorizar três temáticas para o desenvolvimento das atividades no minicurso: Gênero, Preconceito e Racismo, e Desigualdade Social. Neste momento abordou-se obras literárias, como: *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha; *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca; *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks; *O que teria na trouxa de Maria?*, de Diane Valdez; *Contos de Sacisas*, de José Roberto Torero; dentre outros (SILVA; SANTOS, 2019).

Com base nestes livros literários infantis o minicurso materializou-se, encontro a encontro, reiterando que é precisamente pela literatura infantil que se faz possível transitar entre o paradoxal e o enigmático, para compreender e ressignificar o real a partir da convergência entre linguagem, imaginação, criatividade e ficção (ZILBERMAN, 2005).

As vozes das crianças como elementos potentes

A consecução do projeto de extensão, ao longo de um ano, possibilitou uma análise perscrutada de todo o processo vivenciado durante a implementação do minicurso e propiciou o surgimento consecutivo de outras questões passíveis de problematização.

Assim, o compromisso pactuado entre a universidade e a comunidade na qual se inseria o Centro de Trabalho Comunitário potencializou o embate imediato com uma realidade de profunda desigualdade e exclusão social. Ademais, a transitoriedade revelada pelas crianças que participaram do minicurso trouxe à tona as marcas do silenciamento e da violência física/simbólica vivenciados cotidianamente.

Com efeito, a construção e a ratificação de uma visão crítica e diligente sobre estes elementos, permitiram apreender o sentido da universalização dos conteúdos culturais, considerando que a apropriação dos mesmos é direito e premência de todo cidadão (SAVIANI, 2013).

A universidade, ao sintetizar a tríade ensino/pesquisa/extensão, ensejou o entrelaçamento entre princípios teóricos e prática pedagógica, de modo profundo e lacônico, promovendo a compreensão dos aspectos mais adversos da realidade experienciada pelas crianças, de tal maneira que foi possível buscar e fazer uso de conhecimentos científicos para a conscientização e transformação da referida realidade.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido durante o minicurso com as crianças, observou-se que elas demonstraram enorme interesse em realizar a leitura dos livros de literatura infantil selecionados em cada encontro.

Neste momento notou-se, conforme Britto (2012) e Lajolo (2005), que a palavra “leitura” não foi tomada simplesmente como uma habilidade da vida prática, mas foi considerada pelas crianças como uma atividade edificante, valorativa e humanizadora, que encerrava grande interação intelectual.

De fato, de acordo com Britto (2012), a leitura não deve pressupor meramente uma organização das formas de oralidade com léxico, sintaxe e prosódia próprios, mas deve apoiar-se sobre outra forma referencial, apartada do contexto imediato e vinculada às unidades de representação.

Nesta direção, a leitura envolve um processo emancipatório, de compreensão da realidade, cujo papel formativo e ético que lhe é implícito se destaca. Portanto, a leitura de livros literários infantis promove uma forma de pertencimento crítico ao mundo; um valor capaz de carregar um princípio de humanidade que implica, mais que um simples hábito, uma atitude (BRITTO, 2012).

Todavia, Britto (2012) também adverte para o fato de que esta perspectiva pode incorrer em nulidade, uma vez que o pertencimento do mundo é marcado por tensões e conflitos, em razão das desigualdades e disputa de valores e fazeres políticos que configuram a sociedade.

Posto isto, o mero hábito de ler descompromissado, em uma situação em que o sujeito leitor é conduzido pelas circunstâncias e instigado por interesses pragmáticos, como sugere os livros de autoajuda, pode caracterizar uma condição de alienação, afinal,

[...] o que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. Em termos claros, a pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos (BRITTO, 2012, p. 30).

A partir destas considerações, observou-se que as crianças do Centro de Trabalho Comunitário, durante as discussões acerca da leitura dos livros de literatura infantil e das atividades dela decorrentes, procuraram questionar e propor diferentes soluções para as mais díspares situações da realidade abordada nas histórias narradas.

Nesta direção, o minicurso, ao versar sobre temáticas distintas com base em obras literárias infantis, possibilitou às crianças suplantarem concepções peremptórias, reivindicarem lugares de fala e expressarem seguramente o que haviam compreendido acerca do assunto trabalhado.

No que tange a este aspecto é possível citar uma situação, dentre as várias transcorridas no minicurso, em que os membros da equipe executora abordaram a temática “desigualdade social”, fazendo uso de um livro de literatura infantil, e as crianças elaboraram cartazes contendo propostas políticas para enfrentar esta questão.

Do mesmo modo, em um dos encontros em que se discutiu “igualdade de gênero”, as crianças se posicionaram de modo incisivo reconhecendo a necessidade de lutar pelos direitos das meninas/mulheres e de garantir a elas acesso à educação, saúde e segurança social.

É importante salientar que, embora o planejamento das atividades do minicurso tivesse ocorrido semanalmente de forma sistemática e fundamentada, os membros da equipe executora enfrentaram diversos imprevistos em razão das condições específicas e adversas inerentes às vivências das crianças, marcadas pela pobreza e pela violência.

Neste cenário, convém enfatizar o relevante papel do Centro de Trabalho Comunitário no sentido de intervir neste processo, propiciando o contato direto com a comunidade e reafirmando a importância da concretização do projeto de extensão como *locus* de produção e socialização de conhecimentos e de reconhecimento dos direitos das crianças.

Assim, a coalizão entre a universidade e o Centro de Trabalho Comunitário, viabilizada através da realização do projeto de extensão, ao mesmo tempo em que possibilitou mudanças nas crianças, promoveu transformações na própria instituição.

Portanto, o significado para as crianças de suas experiências de gênero, racismo, violência e exclusão social foram trazidos para a escuta e o olhar adulto de modo a permitir aos membros da equipe executora do projeto de extensão compreenderem a complexidade das vivências e dos vários papéis sociais imputados às crianças na vida familiar.

Por fim, os resultados deste trabalho evidenciaram que a extensão universitária, indubitavelmente, se consolidou como um espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das concepções naturalizantes e discriminatórias disseminadas na sociedade, as quais perpetuavam e intensificavam o conformismo, o preconceito e as desigualdades sociais existentes.

Considerações finais

Este trabalho discorreu sobre a imprescindibilidade de sublinhar a primazia da literatura infantil para a constituição do leitor crítico e para a formação humana em uma instituição de

educação não-escolar, denominada Centro de Trabalho Comunitário, localizada no município de Goiânia, Goiás, como forma de obstar a proliferação dos livros de autoajuda para crianças.

Nesta perspectiva, com este trabalho, almejou-se enfatizar a pertinência de se trabalhar a literatura infantil em contraposição aos livros do gênero autoajuda para crianças, o qual se prolifera no mundo atual muitas vezes camuflado através de expressões forjadas nos catálogos das editoras como: “comportamento motivacional”, “relações interpessoais”, “superação”, “convivência pessoal”, “sentimentos”, “boas maneiras”, entre outras.

Não é demasiado asseverar, ao seguir as preleções de Vigotski (2001), que a literatura infantil deve ser considerada como uma forma de descortinamento da realidade e da ampliação de referências, primordiais para uma práxis pedagógica que possua como objetivo proporcionar condições para que se concretize a relação entre a apropriação dos elementos da cultura e o desenvolvimento psicológico da criança, transgredindo o utilitarismo pragmático que chancela o uso leviano dos livros de autoajuda para crianças em contextos de educação escolar e não-escolar.

Nesta ambiência, cabe ressaltar que enquanto a retórica adotada pelos livros de autoajuda caracteriza-se por enunciados prescritivos e conselhos direcionados às crianças, os livros de literatura infantil, contrariamente, coadunam e negociam embates entre os posicionamentos divergentes, questionam temáticas universais, pactuam com a produção do conhecimento e tecem argumentos acerca de diversos tipos de composições literárias: poesia, teatro, fábula, conto, mito, novela, cordel, entre outros.

Lajolo e Zilberman (2007), em instigantes estudos sobre este aspecto, salientam que a literatura infantil recorre a fantasias e metáforas para problematizar temas complicados, impulsionando a produção imaginária e, por conseguinte, proporcionando ao leitor atuar diretamente na formação de uma consciência de mundo e no processo de construção identitária, de tal maneira que lacunas provenientes de experiências restritas se concretizem no processo dialógico que fundamenta a leitura.

Portanto, na transformação em curso, a literatura infantil consolida-se como produção artística e cultural, de natureza social, capaz de conceber e ampliar novos olhares ao leitor, não apenas no que se refere à vivência estética, mas também no que diz respeito ao campo da existência humana, da consciência e do processo de apropriação do universo cultural e simbólico que implica a atividade imaginária (VIGOTSKI, 2009).

Para avançar esta discussão teórica, Abramovich (2006) pontua análises relevantes sobre a literatura infantil, alertando para o fato de que as obras literárias, ao terem como foco a ampliação dos horizontes cognitivos da criança, devem constituir um elemento basilar, mediador do conhecimento, no intuito de serem utilizadas como instrumento cultural, objeto estético, artístico, de fruição e, ainda, como recurso didático que forja novas experiências. Diante do exposto, advoga-se que a literatura infantil contribui para a formação crítica da criança ao propiciar, além da construção do conhecimento, o desenvolvimento de uma visão política e histórica que movimenta o exercício da cidadania.

Dadas estas considerações, este trabalho ensejou: a instauração de uma relação inextricável entre ensino, pesquisa e extensão; a democratização do conhecimento acadêmico que se produz com a pesquisa e a extensão, disponibilizando-o à comunidade do Centro de Trabalho Comunitário; o desenvolvimento da consciência social e política em estudantes e professores de graduação da Universidade Federal de Goiás; a qualificação dos processos formativos, com vistas a preparar profissionais preocupados com o reconhecimento dos direitos fundamentais do ser humano à cidadania; o estabelecimento dos mecanismos que relacionam os saberes acadêmicos da comunidade universitária da UFG aos interesses, necessidades e saberes populares do Centro de Trabalho Comunitário.

Em face ao exposto, através deste trabalho, foi possível constatar o quão é impreterível chancelar, na organização societária atual, a relevância da literatura infantil no combate ao ponto estratégico de entroncamento dos livros de autoajuda para crianças, uma vez que estes fomentam processos que fazem com que os indivíduos aceitem, desde cedo e sem questionamentos, determinados valores relacionados ao Capital e às formas de dominação de uma sociedade Imperialista onde a pobreza e as injustiças sociais são, indubitavelmente, intensas e desumanas.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2006.
- BRITTO, P. L. Leitura: acepções, sentidos e valor. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente/SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.
- DEMO, P. *Auto-ajuda: uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 137-152.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, M. P. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- MACHADO, A. M. *História meio ao contrário*. 26. ed. São Paulo: Ática, 2019.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- SILVA, R. N; SANTOS, S. D. M. Literatura infantil crítica e transforma-ção: uma experiência em um centro de trabalho comunitário. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 24., 2019. *Anais eletrônicos: Universidade, formação e anti-intelectualismo*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019, p. 671-681.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ppyzKwvIGRf7a1o_lGP-Elt8v1_upXBP/view.
Acesso em: 22 jun. 2021.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Sobre a autora

Sheila Daniela Medeiros dos Santos. Graduação em Pedagogia (FE/Unicamp), Mestre e Doutora em Educação (FE/Unicamp), Professora Associada (FE/UFG).
E-mail: sheiladmsantos@gmail.com.

AS BRINCADEIRAS NO RECREIO: AÇÕES VOLITIVAS NOS TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

PLAY IN THE RECREATION: VOLITIVE ACTIONS IN TEXTS WRITTEN BY CHILDREN IN THE THIRD YEAR IN ELEMENTARY EDUCATION

JUEGA EN LA RECREACIÓN: ACCIONES VOLITIVAS EN TEXTOS ESCRITOS POR NIÑOS DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL

Vania Maria Batista Sarmanho²
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro³
José Anchieta de Oliveira Bentes⁴

Resumo: Baseado em Vygotski (1983, 1994, 2008, 2009). O artigo analisa ações volitivas atribuídas às brincadeiras no recreio em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental. A análise revelou a marca da criança nas brincadeiras, isto é, as interações e as vontades coletivas e individuais.

Palavras-chave: Criança; textos infantis; ações volitivas.

Abstract: Based on Vygotski (1983, 1994, 2008, 2009). The article analyzes volitional actions attributed to games during recess in texts by children in the 3rd year of elementary school. The analysis revealed the child's brand in the games, that is, the collective and individual interactions and desires.

Keywords: Child's play; children's texts; volitional actions.

Resumen: Basado en Vygotski (1983, 1994, 2008, 2009), el artículo analiza las acciones volitivas atribuidas a los juegos durante el recreo en textos de niños de 3º de primaria. El análisis reveló la marca del niño en los juegos, o sea, las interacciones y deseos colectivos e individuales.

Palabras clave: Juego de niños; textos para niños; acciones voluntarias.

Introdução

Este estudo reconhece a criança como um sujeito social e histórico que marca o lugar que ocupa enquanto categoria social que tem participação ativa na sociedade, distinta do adulto, porém de forma peculiar e singular que age, interage e estabelece relações sociais diversas e, com isso, vai criando formas significativas de viver, bem como de se comunicar e de usar a linguagem nas suas mais variadas formas, utilizando-se muitas vezes da brincadeira.

O objetivo é analisar as brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas reveladas na escrita de crianças. Neste artigo, detivemo-nos na análise de dois textos de dois alunos do 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, social, afetivo e emocional da criança na infância. A questão norteadora é: quais ações volitivas são atribuídas às brincadeiras no recreio? A hipótese é que as crianças, por meio das ações volitivas, expressam ideias e opiniões sobre o que representa o recreio escolar no cotidiano, em duas escolas públicas municipais de Belém do Pará.

¹ Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade do Estado do Pará.

² Universidade do Estado do Pará.

³ Universidade do Estado do Pará.

⁴ Universidade do Estado do Pará.

A fundamentação teórica é pautada em Vigotski (1983; 1994; 2008; 2009), cujos pressupostos permitem analisar os textos das crianças com base em três categorias: (1) Ação volitiva qualificativa; (2) Ação volitiva que fala de si; e (3) Ação volitiva que fala do outro.

O artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção trata da fundamentação teórica sobre as crianças e as brincadeiras no recreio. A segunda seção, aspecto metodológicos da pesquisa documental. Na terceira seção, consta a análise da pesquisa a partir das categorias já mencionadas, e nas considerações finais há destaque para a relevância do estudo quando a criança escreve sobre o que tem domínio ou tem envolvimento afetivo com o tema, demonstrando, por meio da escrita, as suas impressões, deixando balizar o gosto, a relação individual e coletiva a partir da brincadeira.

As crianças e as brincadeiras no recreio: aspectos epistemológicos

Temas relacionados à infância, como brincadeiras ou recreio, são interessantes às crianças no desenvolvimento de redações, visto que estes são tidos como facilitadores no desenvolvimento do processo de leitura e escrita, sobretudo nas séries iniciais. Nessa perspectiva, Vygotsky (1994) ratifica que a brincadeira tem uma grande importância por ser uma atividade que guia o desenvolvimento da criança, inclusive em cada faixa etária, desde a educação infantil até o ensino fundamental menor.

As crianças estabelecem, durante as brincadeiras, muitas relações sociais que lhes possibilitam obter uma experiência social grandiosa, insubstituível, de educação social que, de alguma forma, provoca nelas o agir a partir de um comportamento racional e consciente, em que “o comportamento humano passa a depender de operações baseadas em significados, onde as motivações que iniciam o comportamento estão nitidamente separadas da realização” (VYGOTSKY, 1994, p. 132).

A prática do brincar é uma atividade valiosa em todos os espaços que a criança frequenta, e muito mais no espaço escolar, pois se ela brinca também imagina, cria. Assim, a brincadeira se torna um fundamento para a criança escrever e ler, porque consegue lidar bem com a criação e a imaginação, seja por meio da fala, da escrita ou da leitura.

[...] a imaginação, base de toda realidade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem (*sic*), todo o mundo da cultura, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2008, p. 14).

Por isso, pensar as crianças dentro na dinâmica do recreio requer considerá-las como agentes construtoras e produtoras de cultura, as culturas da infância. Essa ação, portanto, deve ser entendida como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação de ação” (SARMENTO, 2003, p. 4).

No recreio, identificamos as crianças como protagonistas de suas ações, quando agem como atores sociais e, portanto, como sujeitos que não se limitam a interiorizar a cultura do adulto; isso é expresso no texto que desenvolvem ao colocarem as brincadeiras que experimentam com o outro.

Aspecto metodológico: olhar minucioso para os textos das crianças

Utilizamos como fonte de análise documental dois textos escritos por duas crianças do 3º ano do ensino fundamental, pesquisado no acervo do Centro de Formação de Professores, referente à Província Belém de 2016. O tema sugerido de escrita de texto foi “A hora do recreio”.

Os autores dos textos são Lucas, de 8 anos, aluno matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amância Pantoja –EMEFAP, e Gleise, de 8 anos, aluna matriculada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues –EMEFER.

Deduzimos, ao ler os textos, que o cenário onde acontecem suas brincadeiras estão permeados de ações volitivas. A expressão “ações volitivas” foi pensada porque queremos compreender o texto das crianças sob a perspectiva de quem lê um subtexto, ou seja, o que, embora presente, está oculto na escrita da criança, mas ao mesmo tempo tão significativo e revelador no discurso da criança. Assim, “ação volitiva” é entendida como a motivação, como a vontade de qualificar a brincadeira no recreio, bem como a relação que estabelece com os colegas e o próprio posicionamento. Nesse sentido, as ações volitivas são tanto as ações presenciais das crianças no recreio, como produção de sentimentos e vontades e a relação com o outro, quanto o conteúdo da escrita da criança no que diz respeito à semântica do texto, ou seja, no seu conteúdo, elas se referem às próprias ações como algo muito bom.

Ou seja, como de fato as crianças se apresentam no recreio, da ordem do querer, do dizer e do fazer, em uma relação estabelecida na coletividade e que demanda partilhar as emoções e os acontecimentos vividos e o sentimento de alegria e felicidade, gerado pela brincadeira, na relação direta de envolvimento pleno com muitos outros.

Outro fator importante relacionado às três categorias de análise é que a criança, ao escrever sobre as brincadeiras em contexto de recreio, utiliza-se do intelecto que seria a organização do pensamento em função do que deseja dizer,

[...] para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones. El análisis psicológico de una expresión no está completo hasta que no se alcanza ese plano⁵ (VIGOTSKI, 1983, p. 194).

Da mesma forma que não basta somente compreender o pensamento, é preciso descobrir qual o significado do que se quer dizer. Nesse caso, o que está oculto, o que o autor chamou de uma base afetiva volitiva, o subtexto:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Desta forma temos, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso (VIGOTSKI, 2009, p. 129).

No decorrer da leitura dos textos das crianças, tivemos o entendimento de que existe na sua escrita um dizer oculto, aquilo que pode ser revelado no momento em que lemos os textos e, assim, denominamos de “ação volitiva”, aquilo que a criança teve vontade, motivação, interesse de expressar por meio de seu pensamento, que também está associado a um subtexto, a uma intenção de qualificar a brincadeira por meio de uma ação volitiva para o brincar, ou por meio da relação social com o outro no decorrer da brincadeira. Durante a análise, constatamos pontos de interseção e foi a partir daí que buscamos a unidade de análise entre os textos, ao criar nossas três categorias:

⁵ “para entender a linguagem dos outros, não é suficiente entender as palavras; é necessário entender seu pensamento. Mas mesmo isso não é suficiente, devemos também conhecer as motivações. A análise psicológica de uma expressão não está completa até que esse nível seja atingido”.

- a) Ação volitiva qualificativa para o brincar: entendemos que está ligada aos adjetivos, advérbios, locução adverbial e outras palavras que expressam sentimentos, afeição, como diminutivos, que as crianças usam para opinar sobre a brincadeira.
- b) Ação volitiva que fala de si: que ocorre, a nosso ver, quando no texto, a criança se posiciona, fala de si, coloca-se no texto para estabelecer seu eu, sua posse para com o brinquedo e sua ação para com a brincadeira.
- c) Ação volitiva que fala do outro: quando a criança se centra na relação visivelmente explícita em relação aos amigos.

Brincadeiras no recreio: análise de ações volitivas em textos escolares de crianças

O tema relacionado a brincadeiras no recreio é uma rica oportunidade de fomentar a escrita e a leitura, possibilitando ao pesquisador deparar-se com as ações volitivas da criança nessa fase tão singular da vida, ou seja, textos em que as crianças revelam suas impressões na ordem do querer, do dizer e do fazer em uma relação estabelecida na coletividade, que demandam partilhar as emoções e os acontecimentos vividos.

Em nossa análise sobre os textos das crianças, destacamos a forma composicional do texto, isto é, a estratégia que ressalta a criatividade de quem escreve a partir de um tema sugerido para uma redação. A forma composicional é

a maneira como desenvolvemos textualmente nosso tema: comentando (“Está bem quente aqui!”); exclamando (“Que bafo!”); interrogando (“Vocês não sentem calor?”); pedindo (“Abre a porta”); ou então combinando várias formas textuais (narrativa com diálogo e juízo moral; diálogo com trecho introdutório e trecho de resumo; trechos argumentativos com descrições; exemplo e quadros com legenda; e assim por diante (SOBRAL; GIACOMELI, 2016, p. 1.088).

Os textos de Lucas e Gleise, sujeitos desta análise, serão apresentados e comentados a partir dos pressupostos teóricos.

Eu gosto de brincar com meus amigos
no recreio vou Pegar a minha merenda
e vou merendar quando termino a merenda
eu coloco o coPo no Balde eo BeBu agua e vou Brin-
car de futebol com gabriel eo leonardo e o sa-
muel eo Geovane e eu me divirto
muito brincando Quando Bate acan
Quando Bate acan
Pa a gente sabe Para a sala e termina o dever a professora ora sobre também
ela dis terminem logo Para quan-
do Bater a canPa da saída a gente as-
sina e ainda tem tempo Para termi-
nar o gabriel disi Para a Professora
jaetou terminando Professora otimo a Professora disi terminemlo que java
i Bater a canpa da saída e e para vocês
terminarem logo javai Bater a canpa em três, dois um
e Bateu. (BELÉM, 2016, [n. p.])

No texto, Lucas tem uma posição discursiva de primeira pessoa, narra uma trajetória de ações que acontecem no recreio e na sala de aula por meio de marcadores: “pegar merenda”,

“colocar o copo no balde”, “vou brincar” e “terminar o dever”, utilizando o movimento de tempo e de espaço para demarcar o que faz e onde faz.

O aluno contextualiza o recreio dentro de uma rotina escolar, de alguém que tem muito a escrever porque tem conteúdo, tem o que dizer. “Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

A percepção de Lucas sobre a escola é completa, de um sujeito que internalizou a rotina estabelecida a partir de variáveis como o tempo e o espaço, a relação com várias pessoas que interagem com ele, a professora, os funcionários e os amigos, além deste a sua forma individual de perceber a rotina escolar.

Ele buscou explorar o recreio, a brincadeira e a sala de aula. O recreio é parte integrante das ações da rotina escolar, e é o tempo de brincar e de merendar. Ele não foge ao tema, escreve sob este assunto em 6 linhas do texto. Ao narrar a tarefa de sala de aula, faz isso nas 12 linhas seguintes. O aluno chega a ser mais contundente e detalhista quando narra o que faz em sala de aula do que o que faz no recreio. Ele chega a reproduzir um diálogo direto entre a professora e o aluno Gabriel (ler as últimas 4 linhas do texto do Lucas).

O que transparece no texto de Lucas sobre o fazer na sala aula é de que a professora exerce um papel de referência; ela é a pessoa que cobra do aluno as tarefas realizadas até o bater da campainha do recreio. São combinados, estabelecidos entre – professora e os alunos – e a maioria procura cumprir. Quando Lucas cita um trecho: “Gabriel disse para professora. – Já estou terminando. A professora responde: ótimo”, mais uma vez fica evidenciado o que supomos estar estabelecido na sala de aula. Neste contexto, a professora quando diz “ótimo” pode estar se referindo ao cumprimento de uma atividade ou relaciona a autorização de ir para casa. A ação volitiva em relação ao outro entre a professora e os alunos é de respeito e cordialidade.

No texto de Lucas, a ação volitiva que fala do outro é de amizade perceptível entre os colegas. São quatro meninos que se juntam com Lucas para brincar de futebol: Gabriel, Leonardo, Samuel e Geovane. Lucas usa a expressão “vou brincar de futebol com”, o que pode parecer existir entre eles é um laço afetivo de amizade em função do grau de aproximação, assim, eles dispensam uma linguagem mais valorativa; o que os aproxima é a brincadeira – o futebol – que por sinal faz muito bem a Lucas quando diz “eu me divirto muito brincando”. Assim, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 9).

As relações de amizade são facilmente estabelecidas entre as crianças, e são bem mais difíceis de serem consolidadas entre os adultos que participam da comunidade escolar.

Nesse momento,

a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira gera satisfação e produz a sensibilidade humana para o bem viver, uma sensação de alegria, diversão e liberdade nas pessoas. No caso de Lucas, essas sensações são expressas pelo jogo de futebol, o que representa a materialização do seu prazer.

Observa-se também no seu texto o uso de ação volitiva que fala de si; isso significa que o autor tem preferência em se posicionar frente ao que realiza no recreio, conforme menciona “minha merenda”; “eu coloco o copo no balde”; “vou brincar de futebol”; “eu me divirto muito brincando”.

Lucas repete quatro vezes a ação volitiva que fala de si utilizando os pronomes ou verbo: “minha”, “eu”, “vou”, “eu”; é um recurso fiel de explicitar o percurso que realiza durante o momento

do recreio, ao indicar sua primeira opção em receber a alimentação oferecida pela escola, depois o destino certo dos utensílios em que são servidos os alimentos, o balde. Além disso, Lucas revela sua identidade ao anunciar o que executa no horário de intervalo que vai da degustação dos alimentos ao prazer da brincadeira e as interações que são processadas naqueles momentos, com muitas emoções.

Outro ponto a destacar no seu texto é o modo como se posiciona diante do que faz. Ele dá ênfase à menor resistência na brincadeira e diz “eu me divirto muito”. Quando ressalta enfaticamente a sua satisfação ao brincar, Lucas demonstra uma ação volitiva qualificativa, aparece em várias expressões: “gosto”, “de brincar”, “do recreio”, “minha”, “no balde”, de futebol”, “muito”, “já”, “logo”, “terminando”, “ótimo” e “da saída”.

Passemos ao texto de Gleise.

Uma tarde bonita
Era uma vez uma turminha famosa e tur-
ma da monica.
Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica A Monica era
muito braba gostava de pater do Cebolina. Ceboli-
nha ele era sabeca e falava errado. O Cascão
não tomava banho. A magali so ben sava e comi-
da.
Elas bricaram, bularam, dansaram e comeram.
No regreiu eles paticiparam de farias
brincadeira bira cola, bira alta, bira esconde,
bira coca e policia e ladrão.
Eles cedivertiram muito foi uma
tarde divertida. (BELÉM, 2016, [n. p.])

O texto de Gleise é de uma posição discursiva bem diferente da de Lucas. É de atitude transgressora porque não corresponde à consigna dirigida. Lucas escreveu o texto na primeira pessoa, mas Gleise optou por escrever utilizando-se de personagens da Turma da Mônica – memória discursiva de uma aluna leitora –, uma vez que se utiliza do imaginário para demonstrar seu interesse por histórias em quadrinhos; histórias de encanto, imaginação, travessuras, diversão, fantasias e envolvimento. Na verdade, “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92). Gleise, portanto, desempenha o seu papel de leitora, de um repertório vasto de histórias e, com este conhecimento, brinca com o texto a partir de personagens do mundo infantil.

Conforme nossa avaliação, a estratégia de escrita de Gleise fornece pistas para o interlocutor do que irá ler no texto, considerando que “a própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 7). Nesse caso, a aluna se vale de uma frase frequentemente utilizada como fórmula para introduzir narrativas orais e escritas para crianças, o “Era uma vez”. A autora faz opção em escrever sobre o tema – o recreio e a brincadeira – criando uma história com a Turma da Mônica em que os personagens Cascão, Cebolinha, Magali e Mônica são devidamente caracterizados, conforme as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa.

O fato de ela ter escolhido a Turma da Mônica provavelmente não foi aleatório, pois, Gleise considera os quatros personagens como amigos ao mencionar que “eles brincaram, pularam, dançaram e comeram”. São atitudes de crianças que aproveitam o momento destinado ao lazer para se sentirem livres, alegres ao compartilharem as suas brincadeiras com os amigos.

Por isso, a ação volitiva que fala do outro, entre os personagens da Turma da Mônica, é de amizade, considerando-se que eles se reconhecem com suas características individuais, o modo de viver de cada um, mas estão sempre juntos.

A ação volitiva que fala do outro, no contexto apresentado por Gleise, sinaliza que os personagens são “produtores de cultura” sob os pilares da “interatividade”, em que eles se divertem muito “como amigos dos companheiros da actividade; a defesa do espaço interactivo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos [...]” (SARMENTO, 2003, p. 11-12).

Gleise conta uma história criativa, mas é fiel à temática sugerida pela consigna. A temática é tão presente na história que as brincadeiras que ela cita enquanto escolha dos personagens Cascão, Cebolinha, Magali e Monica parecem ser as mesmas vivenciadas por crianças quando escolhem suas brincadeiras preferidas no recreio, “pira cola, pira alta, pira esconde, pira coca e policia e ladrão”. Ou seja, ela sabe lidar com a ficção e com o mundo real tranquilamente ao revelar conhecer a história da Turma da Mônica e seus personagens, além de trazer fatos que ocorrem no seu cotidiano, sobre o recreio.

A presença da brincadeira na vida de Gleise perpassa pelo “faz de conta”, ela é capaz de montar todo um cenário, dar voz aos personagens, criar um enredo, pensar no lugar e nos acontecimentos, ou seja, ela monta toda uma situação imaginária, a qual transporta para o papel em forma de texto. Isso porque

a criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. [...]. Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente (VIGOTSKI, 2009, p. 90).

Quando Gleise demonstra ter internalizado como se brinca de “faz de conta” e cria sua utilidade objetiva a partir da história da Turma da Mônica em um outro contexto – o recreio e a brincadeira – demonstra, nessa ocasião, o sentido objetivo da brincadeira que extrapola o mundo da imaginação e adentra a sua capacidade criadora de uma escrita de texto de um conhecimento lúdico que possui e o faz em sua produção escrita.

No tocante a uma situação imaginária entendemos que

a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento, que se eleva das águas mais profundas, porém, relativamente calma (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A brincadeira de faz de conta ajudou Gleise na escrita de texto. Além disso, está presente em seu texto uma ação volitiva qualificativa em quatorze expressões de sua história: “bonita”, “turminha famosa”, “da Mônica”, “muito braba”, “de bater”, “sapeco”, “errado”, “não tomava banho”, “só pensava em comida”, “eles se divertiram muito”, “tarde divertida” “pensava e comia”, “muito” e “divertida”; palavras significativas, expressadas pela criança, que potencializam as ações volitivas qualificativas, unindo o seu conhecimento literário às situações imaginárias presentes na escrita sobre as brincadeiras no recreio.

No termo “famosa”, Gleise quis enfatizar que não se trata de uma turminha qualquer, ela é uma turminha que tem credibilidade no mundo infantil em função de a história em quadrinhos circular no cotidiano da criança. Ela ressalta que “eles se divertiram muito”, representa que “Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica” agiram pela linha de menor resistência, como bem pontua VIGOTSKI (2008), que na brincadeira o elemento de satisfação é presente e possibilita uma sensação de bem-estar. E a “tarde divertida”, utilizada por Gleise ao final de sua história, dá ideia de que a Turma da Mônica, os colegas, divertiram-se tanto no recreio que ao final estavam exaustos, alegres e muito contentes e, por isso, Gleise atribui uma ação volitiva muito positiva em que os quatro personagens viveram momentos divertidos no recreio.

Nesse sentido, a ação volitiva qualificativa no texto de Gleise dá destaque para as expressões: “famosa”, “muito” e “divertida”.

O interessante no texto de Gleise é que, ao optar por criar uma história sobre a Turma da Mônica no contexto do recreio e da brincadeira, ela não se coloca de forma direta na escrita para estabelecer relação com o outro, por isso, não há ação volitiva que fala de si, entre a própria autora Gleise e o seu relato sobre o tema proposto. Mas,

pela incorporação de papéis e posições sociais; de como ela trabalha com imagens e pode objetivá-las; de como chega a colocar a vida em palavras; a fazer da vida um romance, uma obra de arte, da escrita uma atividade vital, criadora, que pode afetar e transformar si própria e aos outros (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

A aluna faz referência à ação volitiva que fala de si a partir dos personagens ao ressaltar que eles possuem uma identidade própria. “Mônica era muito braba”; Cebolinha era sapeca e falava errado”; “Cascão não tomava banho”; “Magali só pensava na comida”. A ação volitiva que fala dos personagens da Turma da Mônica está presente nos termos “braba”, “sapeca”, “fala errado”, “não toma banho”, “comilona”, e que de algum modo Gleise soube aproveitar o perfil de cada personagem e mostra sua satisfação ao enfatizar que “eles brincaram, pularam, dançaram e comeram”, e que por isso, souberam aproveitar o espaço do recreio para realizar os gostos dos personagens quanto ao lazer e à alimentação. Demonstra ser leitora de história de quadrinhos da Turma da Mônica, ao dominar as peculiares dos personagens, bem como se utiliza da magia da brincadeira para escrever sua história.

No quadro 1, apresentamos a sumarização dos dois textos analisados.

Autores	Ação volitivas qualificativa	Ação volitiva que fala de si	Ação volitiva que fala do outro
Lucas	“gosto”, “de brincar”, “do recreio”, “minha”, “no balde”, de futebol”, “muito”, “já”, “logo”, “terminando”, “ótimo” e “da saída”	“minha”, “eu coloco”, “vou brincar”, “eu me divirto”	“Gabriel disse para professora. – Já estou terminando. A professora responde: ótimo”.
Gleise	“bonita”, “turminha famosa”, “da Mônica”, “muito braba”, “de bater”, “sapeca”, “errado”, “não tomava banho”, “só pensava em comida”, “eles se divertiram muito” e “tarde divertida” “pensava e comia”, “muito”, divertida”	“braba”, sapeca”, “fala errado”, “não toma banho”, “comilona”	“Vou brincar de futebol com”

Quadro 1: Sumarização das ações volitivas nos textos de Lucas e Gleise – Fonte: Elaboração própria (2019)

Observe que as categorias de análise, acima descritas, são as vozes das crianças, de como se posicionam em suas escritas de textos frente ao assunto proposto; as brincadeiras no recreio revelam o quanto elas fazem bem às crianças, não precisam de muitos aparatos materiais para se sentirem felizes, basta um pouco de criatividade, fantasia e imaginação. No dizer de Vigotski (2008, p. 33), “A desejar a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa”.

Vimos, nos textos que analisamos, como é importante a criança brincar porque demanda uma potencialidade para a criação humana. As interações sociais no decorrer da brincadeira são aprendizados que levamos para toda a vida. A relação de amizade presente nos textos traduz bem o que estamos pontuando, as crianças constroem relações de amizades, as crianças aprendem a gostar e a relatar que não gostam; por isso, as ações volitivas que falam de si têm a ver com a construção da pessoa humana, quem é a pessoa que escreve, e o que pensa sobre os amigos.

Considerações finais

Nesta análise, concebemos a criança como sujeito social, dialógico e cultural, e tomamos a escrita dela como objeto de pesquisa, a partir de documentos extraídos do contexto das práticas de formação, em Belém, no ano de 2016, gerados em situação de avaliação. Para a pesquisa, o foco de interesse foi o de assumir uma postura interessada, sobretudo, na escrita propriamente dita da criança; palavra escrita porque ela é a “voz” da criança que pensa, expressa suas impressões sobre o lúdico na rotina escolar, o recreio.

Recuperando o objetivo geral da pesquisa de analisar as brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas reveladas na escrita de dois textos de duas escolas do CI 3º ano do ensino fundamental, queremos reiterar que a brincadeira contribui para o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, social, afetivo e emocional da criança, na infância, pois por meio das relações sociais consigo mesma e com o outro, durante as brincadeiras, muitos posicionamentos são explícitos na escrita de crianças da ordem do dizer, do fazer e do estar na companhia de amigos no ambiente escolar. Além disso, sinaliza para a escola a valorização do recreio como momento oportuno de múltiplas interações e desejos, capazes de proporcionar à criança sentimentos de amorosidade e respeito.

Sobre as questões norteadoras da pesquisa: quais ações volitivas são atribuídas às brincadeiras no recreio? Compreendemos que, quando as crianças escrevem sobre as brincadeiras no recreio, assumem uma posição social de alguém que escreve e, ao mesmo tempo interage, relaciona-se e vive a dinâmica do recreio, por certo é uma forma de manifestar uma posição diante do assunto. São posições vindas de três lugares distintos: “do gosto pela brincadeira”, de uma postura pessoal de alguém que brinca – “com o que brinca” – e de postura coletiva – “com quem brinca”. A partir deste entendimento e de um processo metodológico de análise do documento, extraímos as três categorias: ações volitivas qualificativas, ações volitivas que falam de si e ações volitivas que falam do outro. Isso significa dizer que a criança, quando escreve sobre o que tem domínio, ou tem envolvimento afetivo com o tema, a tendência é demonstrar por meio da escrita as suas impressões, deixando balizar o gosto, a relação individual e coletiva da brincadeira.

Em nosso percurso de análise, vimos tamanha relevância nas obras de Vigotski, quando valorizou a brincadeira, a exemplo da brincadeira de “faz de conta”, mais adiante a brincadeira da criação e imaginação, brincadeira de troca de papéis; ele estava preocupado em saber como a criança, por meio da brincadeira, está internalizando o mundo e como está compondo a sua formação ética, política, estética, social, cultural. Ou seja, muito de seu legado, de suas obras, caminham na direção de compreender o ser humano por inteiro, o ser humano total. O que queremos dizer como isso é que as brincadeiras no recreio revelam quem é a criança, pessoa única, irrepetível, singular.

A criança que brinca no recreio pela sua singularidade, pela “voz-escrevente”, a partir da análise do texto, reafirma: Lucas – sabe muito bem da rotina escolar que se coloca na posição de quem sabe não só descrever a brincadeira, mas tem noção histórica, temporal, e por isso, trata de divulgá-la com todo entusiasmo.

Nossa pesquisa revela que a brincadeira não se acaba, basta que a criança esteja na companhia de um outro, que pode ser um amigo ou ele mesmo. O estudo indicou também que, a partir da brincadeira, a capacidade escritora tende a ser mais criativa, a criança que brinca com as letras tende a escrever textos criativos de sua própria autoria.

Ademais, o estudo da brincadeira no recreio aponta que as relações sociais que se estabelecem no convívio com o outro constroem sentimentos de amizade, solidariedade, respeito, companheirismo. Diante do exposto, convém destacar que a escola deve permitir na prática escolar momentos em que as crianças se relacionem, brinquem, aprendam a conviver em grupo, troquem conhecimentos, na possibilidade de construírem a cultura infantil.

Referências

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Provinha Belém: teste leitura e escrita 2016/2*. Belém: SEMEC/CFP, 2016, [n. p.].

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: dez. 2018.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, Tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 1983. p. 158-215.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 121-137.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Trad. Z. Prestes, p. 18-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Trad. Z. Preste. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre os autores

Vania Maria Batista Sarmanho. Mestre em Educação do PPGED – PPGED – Universidade do Estado do Pará (2019), Especialista em Administração Escolar e graduação em Formação de Professores do Pré-escolar a 4ª Série do Ensino Fundamental. Docente da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), e Especialista em Educação na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Possui experiência na área da Educação Básica, formação inicial. Participa do grupo de pesquisa. Estudo dialógico do discurso, refletindo sobre o discurso dialógico a partir dos autores: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Martin Buber, Lev Vigotski e Paulo Freire. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

E-mail: ymbgrupobase@gmail.com.

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro. Mestre em Educação do PPGED – Universidade do Estado do Pará (2019). Especialista em Metodologia da Educação Superior. Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2003) e Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará UFPA (2004). Participa do grupo de pesquisa: Estudos dialógicos do Discurso, refletindo sobre o discurso dialógico a partir dos autores Mikael Bakhtin, Valentin Volochinov, Martin Buber, Levi Vigotski e Paulo Freire. Integrante do grupo em linguagem e prática educacionais da Amazônia (GELPEA). Foi tutora a Distância do curso de Graduação de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e Técnica em Educação na Secretaria de Estado de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão e Formação, atuando nas seguintes áreas: planejamento, currículo e projeto político pedagógico.

E-mail: monnyjfl@gmail.com.

José Anchieta de Oliveira Bentes. Pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras - Linguística (UFPA/1998), especialização em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA/1993) e graduação em Letras (UFPA/1991). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Campos de atuação: educação inclusiva; educação de jovens e adultos; Estudos dialógicos do discurso em práticas escolares e não escolares.

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: LEITURA E GINÁSTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

REFLECTIONS ON PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL: READING AND GYMNASTICS IN THE FIRST REPUBLIC

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL: LECTURA Y GIMNASIA EN LA PRIMERA REPÚBLICA

Lucas William Moreira da Silva¹
Arnaldo Pinto Junior²

Resumo: Focalizamos a obra *Gymnastica nas aulas* (BARAGIOLA, 1895) para discutirmos concepções do ensino escolar no início da República. Dialogando com referências da história cultural, refletimos sobre apropriações de discursos científicos, a ideia do corpo educado e útil à nação.

Palavras-chave: Ginástica; manual didático; Primeira República.

Abstract: We emphasize the work *Gymnastica nas aulas* (BARAGIOLA, 1895) to discuss conceptions of school teaching in the beginning of the First Republic. Dialoguing with references from cultural history, we reflect on appropriations of scientific discourses, the idea of the educated and useful body to the nation.

Keywords: Gymnastic; textbook; First Republic.

Resumen: Nos centramos en la obra *Gymnastica nas aulas* (BARAGIOLA, 1895) para discutir las concepciones de la enseñanza escolar en los inicios de la República. Dialogando con referencias de la historia cultural, reflexionamos sobre las apropiaciones de los discursos científicos, la idea del cuerpo educado y útil a la nación.

Palabras clave: Gimnasia; libro de texto; Primera República.

Introdução

Entre o final do século XIX e início do século XX, circulavam pelo Brasil projetos de formação de um novo homem, os quais abordavam desde a importância da educação formal até a correção de hábitos de higiene, gestos, atitudes e comportamentos sociais, principalmente destinados aos grupos populares que não tinham representantes nos elitizados debates (SEVCENKO, 2003). Nesse cenário, ganharam força discursos científicos sobre a higienização e educação do corpo que envolviam, por exemplo, concepções de infância, vida doméstica e espaços coletivos (PYKOSZ; TABORDA DE OLIVEIRA, 2010). Também procurando legitimar suas posições políticas, intelectuais comprometidos com a constituição de uma nova ordem do corpo e do cidadão republicano fizeram uso da escola, uma instituição símbolo para os defensores da modernidade.

Dentre reformulações educacionais implementadas na época, questões como a função política da escola e a seleção cultural para os níveis de ensino são compreendidas como formas discursivas de intervenção social e de elaboração de práticas (SOUZA, 1998). No campo da história da disciplina Educação Física, Góis Jr. e Batista (2010) investigaram um ideário biológico sobre a realidade alinhado a concepções liberais no currículo da Escola Normal de

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Universidade Estadual de Campinas.

São Paulo após a Reforma Caetano de Campos, em 1890a, o qual se estendeu aos materiais destinados à instrução pública, como no caso dos manuais didáticos.

No âmbito de disputas na defesa da ginástica nas escolas primárias, o presente trabalho discute seu ensino no Brasil nos anos iniciais da Primeira República focalizando o manual didático intitulado *Gymnastica nas aulas: manual theorico-pratico dedicado ao professorado para o ensino elementar de exercicios militares e gymnasticos*, escrito pelo professor Manoel Baragiola e publicado em São Paulo pela J. B. Endrizzi & Comp. no ano de 1895.

Considerando os ideais republicanos impressos em produções escolares da época, há indícios que as propostas pedagógicas traçam caminhos complexos, para além de uma educação física racional, versando sobre a conservação ou regeneração de um corpo útil à nação e ao capital. Observamos o papel das auto-regulações destacado pela escola, o qual conferia ao corpo uma prática moderada, higiênica e cívica, prescrições com sentidos de ordem e disciplina. Contudo, nos questionamos em que medida o manual se alinhava a estes preceitos a fim de contribuir para a constituição da ginástica e exercícios militares na escola e de que modo eram selecionados ou segregados certos caminhos de conhecimento sobre o corpo.

Trajetórias do professor italiano e o conteúdo de seu manual

Tratamos agora dos locais de atuação do professor Manoel Baragiola em terras nacionais. Por meio das menções encontradas em periódicos do estado de São Paulo a seu respeito, temos um indicativo de que Baragiola mantinha contato com alguns redatores locais e já era reconhecido como professor de ginástica e esgrima e pela sua atuação docente (CORREIO PAULISTANO, 1890a). Estas atividades também ocorriam em forma de apresentações e exibições em espetáculos e teatros, como o Teatro Provisório, Teatro Rink, Teatro Minerva e Frontão Paulista, duelando com outros professores a exemplo de Panizza, Vassela, Cristole e Ferreto (CORREIO PAULISTANO, 1890b; 1891).

“Diplomado pela escola Magistral de Educação Physica de Turim” (O COMMERCIO DE SÃO PAULO, 1909, p. 3), Baragiola atuou no Ginásio da capital paulista (nomeação publicada no Correio Paulistano no dia 28 de junho de 1893) para reger os cursos de *ginástica e exercicios militares*, os quais também ministrou na Escola Normal e na Escola Modelo da mesma cidade. Conforme o periódico *Correio Paulistano* de 22 de agosto de 1891, Baragiola se instalou neste período em São Paulo, onde abriu um gabinete de ginástica e esgrima na Rua Quintino Bocayuva. A seguinte notícia destaca o ofício de sua profissão e cita um trabalho impresso que precedeu o livro analisado neste artigo: “O professor Baragiola offereceu-nos hontem um exemplar de trabalho seu, illustrado com muitas figuras e referente à gymnastica applicada nas escolas e na esgrima, trabalho que o recommenda para o ensino” (CORREIO PAULISTANO, 1891, p. 1).

O excerto não se refere a *Gymnastica nas aulas*, pois esta publicação é datada de 1895. Como o trabalho mencionado na notícia não foi encontrado nos arquivos consultados no decorrer da pesquisa, inferimos que se trata de uma versão inicial da obra em questão. Em *Gymnastica nas aulas*, Baragiola explicitou uma preocupação em organizar métodos destinados ao ensino de ginástica de caráter nacional, a exemplo de intelectuais e professores europeus, como Schreber, Domingos Nascimento, Pedro Manoel Borges, Antônio Martiniano Ferreira, Paulo Lauret, Arthur Higgins, Ludvig G. Kumlien e Caldas e Carvalho. Schreber é um dos autores mais citados em seu livro, devido a sua obra *Gymnastica domestica, médica e hygiênica* ser a primeira iniciativa no Brasil a “embasar a prática da ginástica por meio da consulta de livros” (PUCHTA, 2015, p. 19).

Sua jornada nas escolas paulistas se encerra, como indica uma publicação no Correio Paulistano, onde “Por decreto de ontem foi aposentado o sr. Manuel Baragiola, professor de

ginástica e exercícios militares da Escola Normal da Capital e do Ginásio do Estado” (CORREIO PAULISTANO, 1916, p. 2), falecendo em 19 de agosto de 1936 (GOLOMBEK, 2016).

A primeira reforma no período republicano da instrução pública do estado de São Paulo, de 1892, apresentou a ginástica junto ao ensino de exercícios manuais e militares apropriados à faixa etária e ao sexo masculino e feminino. Ela estava na grade tanto do ensino comum das escolas preliminares e complementares, quanto na formação de professores (SÃO PAULO, 1892).

A respeito do processo histórico, onde tratamos dos saberes e práticas da educação física destinadas ao ensino preliminar, consideramos os apontamentos de Souza (1998) ao analisar os programas de ensino, matéria-prima das atividades escolares. A autora descreve a semelhança das práticas registradas pelos diretores dos grupos escolares nos relatórios da Escola-Modelo Caetano de Campos. Em relação ao ensino de ginástica:

Os exercícios militares deveriam começar pelas primeiras posições; exigir presteza e rapidez dos movimentos e não admitir o menor ato de indisciplina. Os alunos que mais se distinguissem deveriam ser graduados nos postos militares para gravar no espírito das crianças a necessidade de hierarquia militar (SOUZA, 1998, p. 202).

A noção e o domínio, então, das posições do corpo as quais as crianças deveriam realizar faziam parte desta ginástica educativa. Dimensões físicas, de presteza, rapidez dos movimentos, estavam também diretamente ligadas ao senso de indisciplina, caso não fossem cumpridas corretamente. Outra marcante característica é a adoção do mérito a quem se saísse melhor nas atividades, no intuito de representar moral e culturalmente, de certa maneira, a necessidade da hierarquia militar.

Contudo, havia uma racionalidade que apoiava tais pressupostos. Ao discutirem sobre a ginástica como disciplina curricular inserida na Escola Normal de São Paulo (posteriormente denominada Escola Estadual Caetano de Campos), Góis Jr. e Batista (2010) traçam uma narrativa dos projetos de cunho positivista e republicanos de construção de um ideário racional e científico sobre o corpo em fontes pesquisadas no acervo histórico da própria escola.

Segundo os autores, são relatadas as relações de igualdade da disciplina de ginástica com as demais, pois quem a administrava era nomeado professor ou professora, e possuíam provas finais. Contudo, essa relação não ocorria no salário desses profissionais, evidenciando uma desvalorização do trabalho que exerciam. Quem a valorizava eram seus defensores, que escreviam artigos e colunas em periódicos, em especial na *Revista de Ensino*, onde Baragiola também se pronunciava, sob o discurso da educação integral. Neste periódico, o professor publicou um artigo intitulado *Ginástica Moderna*, em 1908, no qual, apesar da divergência com o manual de 1985, por defender jogos ao ar livre e ginástica com aparelhos, se pauta constantemente na defesa de uma educação física moderna.

Em relação a esta publicação, Souza (1998) aborda a prática educativa e suas sistematizações defendidas por Baragiola:

O caráter da ginástica brasileira deve ser eminentemente educativo-militar, mas deve dar uma grande margem aos jogos ao ar livre. Um país que não tem o serviço militar obrigatório deve dar este ensino nas escolas, e isso só se pode obter com uma ginástica militar bem dirigida. Não é só conhecendo as evoluções militares que um aluno será mais tarde um bom guarda-nacional; é sabendo manejar com facilidade uma carabina, que o aluno terá obtido um bom resultado físico. Para isso precisa o concurso da ginástica, para que ele possa suportar o peso da arma, e dos jogos ao ar livre, para que possa resistir às marchas (REVISTA DE ENSINO *apud* SOUZA, 1998, p. 204-205).

A última parte do fragmento acima nos leva ao discurso de militarização dos corpos e à educação das sensibilidade. Ensinar aos alunos, e não às alunas, a suportar o manejo e o peso das armas e a resistir a extensas marchas às quais seriam submetidos caso entrassem para o serviço militar, fazia parte de um projeto de educação dos corpos infantis na escola. Com tal conhecimento, seria possível demonstrar à sociedade moderna que o estudante não só poderia realizar os exercícios, mas que amava suportá-los. Nas propostas em seu livro didático, essa pretensão educação fica ainda mais clara.

Presente como forma de cultura material da escola, *Gymnastica nas aulas* possui 83 páginas e 50 figuras numeradas, as quais eram ilustrações de alguns dos 207 exercícios propostos. A linguagem do livro possui uma dimensão prescritiva e simbólica, dotada de referências europeias, a respeito de Ling, Obermann, Angerstein e Schreber, além do caráter militar que é expresso já no subtítulo “manual theorico-pratico dedicado ao professorado para o ensino elementar de exercicios militares e gymnasticos”. Em sua dimensão simbólico-cultural, tal ensino deveria ter por fim o “desenvolvimento harmônico de todas as partes do corpo e o recreio do espírito” (BARAGIOLA, 1895, p. 17), defendendo, portanto, uma forma específica de educação do corpo.

O livro é dividido em uma parte teórica, antecedida de um prólogo, e outra prática, mais extensa. Neste prólogo, Manoel Baragiola dedica-o ao professorado atuante no ensino das disciplinas de ginástica e exercícios militares. Contudo, deixa claro que não se trata de um trabalho novo: “Ele não é senão o resultado do estudo de várias obras alemães, italianas, francezas, suecas, acompanhando especialmente as indicações das de Ling, Oberman, Angerstein, Schreber, e observando fielmente as vozes de commando adoptadas no *exercito brasileiro*” (BARAGIOLA, 1895, p. 3).

Na parte teórica, Baragiola expõe a dificuldade que o professorado vinha enfrentando para ministrar as aulas de ginástica nas escolas, e a necessidade de um programa uniforme: “Era necessário, porém, um livro que indicasse aos professores um programa a seguir, um sistema uniforme, para que além dos resultados fisiológicos que esta parte da educação produz, possam também preparar seus alunos para poderem ser úteis a si e à Pátria” (BARAGIOLA, 1895, p. 3).

Descansar o espírito e compensar o esforço mental das crianças para que voltassem com mais ímpeto aos seus estudos, eram proposições assumidas por Baragiola. Tal qual a escrita, a ginástica seria um dos primeiros passos para a educação do corpo, iniciando os meninos nos exercícios militares, e as meninas nas regras dessa prática, tornando seus corpos úteis à pátria.

Movimentos teóricos e o desenvolvimento harmônico do corpo

No decorrer da parte teórica, o professor indica a importância que deve se dar ao ensino da ginástica educativa, transpondo-a primeiramente como necessidade de sobrevivência natural do homem. Antes de ser reduzida a um sistema racional, escreve que “somente os gregos preocuparam-se com o exercício e o desenvolvimento da força física para o estabelecimento de uma harmonia entre as faculdades mentais e corporais” (BARAGIOLA, 1895, p. 6).

Ainda dá ênfase aos denominados promotores da educação física no século XIX, todos europeus, e indica as finalidades da ginástica racional, a qual teria em seu aspecto uma utilidade moral, a prestação de serviços às eventualidades da vida e resultados fisiológicos. Nesse último trecho, podemos notar outros fins para além do biológico que a ginástica prescritiva por Baragiola trazia. Entre a execução facilitada de todos os membros, aumento da oxigenação muscular, circulação, força e resistência e o desenvolvimento harmônico dos sistemas orgânicos, há uma clara pretensão de retificação do corpo, “e por isso o ginasta cresce com formas proporcionais e estéticas” (BARAGIOLA, 1895, p. 10).

Nas discussões sobre os processos de educação do corpo, Soares e Fraga (2003) indicam que desde o final dos setecentos e inícios dos oitocentos há um processo de naturalização dos ideais de corpos retilíneos, belos e ágeis. A representação de um *corpo educado*, seja física ou intelectualmente, era expressa pelo ideal civilizatório.

Na terceira parte, o espaço para a prática das aulas de ginástica é delimitado entre os bancos das aulas, ou seja, na sala, com regras para que não fossem iniciadas logo após as refeições, e deveria permitir que o ar se renovasse. Seria “rápida, fácil, deleitável e coletiva” (BARAGIOLA, 1895, p. 11), e adaptada à natureza da criança, contudo com a finalidade de sua correta posição do corpo, dando *franqueza* ao andar e cumprimentar. Ora, se havia uma dita natureza pré-existente nos corpos das crianças, franca, esta não poderia se submeter a exercícios muito difíceis, o que selecionava uma prática controlada e equilibrada. Ainda na mesma parte, Baragiola (1895, p. 11) escreve que a ginástica educativa:

Deve servir para distração do intellecto, alternando os exercicios gymnasticos com as occupaões intellectuaes da escola; deve exercitar o ouvido com o rhytmo, a vista com a precisão e simultaneidade dos exercicios e inspirar sentimentos morais e generosos, combinando os exercicios gymnasticos com canticos faceis. Deve também dar aos alumnos a primeira ideia da ordem, base da vida intellectiva, estetica, moral e economica do homem.

Há uma formação de estruturas de sentimentos morais e intelectuais baseada na prática dos exercícios ginásticos, onde a educação dos sentidos, audição, visão, tato e cinestesia, era manejada para a conservação, ou mesmo criação, de um corpo ciente de princípios de ordem e da vida intelectual, estética, econômica.

Na quarta parte é mobilizada a prática da ginástica especificamente para meninas. Baseando-se em autores³ como Frank, Kloss, Flor, Guts-Muth, Spiess, Clias, Obermann, Gamba, Mantegazza e Angerstein, o autor corrobora diferenças fisiológicas e morais entre meninos e meninas e, novamente, traz à tona os ideais gregos e romanos de educação física da mulher, cabendo à modernidade retomar seu desenvolvimento físico e intelectual pela ginástica. Se limitava a um método ainda mais moderado e especial, na pretensão de eliminar grande parte das enfermidades que atingiam as mulheres, como a anemia, as pressões estéticas pelas roupas e a inatividade muscular. Mas há uma preocupação maior com alunas brasileiras, onde Baragiola adota o método da ginástica sem aparelhos, consistindo quase unicamente em *exercicios elementares*. Ao final é indicado que os exercícios possíveis de execução pelas meninas são sinalizados com um *M* maiúsculo.

Na quinta parte, o canto também é parte constituinte da educação do corpo. Aplicado à ginástica, ele deveria “exercitar o aparelho de phonação, para dar cadencia aos movimentos gymnasticos e mais elegancia na sua execução [...]” (BARAGIOLA, 1895, p. 16). As maneiras que o canto deveria ser aplicado às aulas eram duas: “1º Acompanhando com a voz os movimentos proprios; 2º Acompanhando os movimentos dos outros gymnastas” (BARAGIOLA, 1895, p. 17). Aqui também são elencados outros autores de *obras gymnasticas*, como Platão, Tomaseo, Amorós, Fröbel, para sustentar a ideia de que ginástica e canto nunca deveriam se separar. A defesa do canto serviria para inspirar aos *gymnastas* “o amor á Pátria, as boas ações e além disso, ordem, disciplina e elegancia nos exercicios” (BARAGIOLA, 1895, p. 16). Ao traduzir especialmente um trecho da obra de Amorós, *Gymnastique et morale*, uma educação dos sentidos é explicitada novamente:

³ Não há citação de nenhuma referência feminina na obra de Baragiola, ainda que houvesse registros de professoras de ginástica neste período, como Maria Moratti (GÓIS JR.; BATISTA, 2010).

Todos os cantos são compostos de palavras, de melodia, de harmonia e de rhytmo, e eu, aproveito-me destes quatro meios para inspirar a meus discipulos; por meio das palavras, boas idéas e bons sentimentos; por meio da melodia e da harmonia, bom gosto; por meio do rhytmo os habituo a precisão, á ordem, a regularidade em todas as acções da vida (BARAGIOLA, 1895, p. 16).

Bons sentimentos e boas ideias, bom gosto, precisão, ordem e regularidade às ações da vida eram objetivos a serem alcançados por esta educação do canto aplicado à ginástica. Há neste trecho e em toda a obra devidas práticas para formação do homem integral, ou seja, que tenha os aspectos físico, moral e intelectual desenvolvidos agora em nome da modernidade⁴. Isto porque, educando-se os sentidos, as sensibilibidades, a vontade, estaria formado o cidadão útil à República.

Na sexta e última subdivisão da parte teórica, são descritas algumas regras para se lecionar a ginástica racional. O *desenvolvimento harmônico de todas as partes do corpo* e o *recreio do espírito*, eram finalidades essenciais para seu ensino; o vestuário não deveria ser apertado e as meninas não poderiam praticá-la de colete ou salto alto; as aulas iniciariam com exercícios militares e terminariam com exercícios ginásticos, estes, com muitas pausas e de duração de 15 minutos; os movimentos seriam explicados, demonstrados e comandados pelo professor ou professora; deveria ser empolgante a alunos e alunas, e seriam exigidas energia, precisão e graça na sua execução, com variações diárias de exercícios e combinações; o professor necessitaria de conhecimentos de anatomia, fisiologia e higiene; aos alunos com *defeitos físicos* ou *vícios orgânicos* era prescrito a consulta a um médico, para serem excluídos das aulas ou praticar exercícios especiais.

Movimentos práticos: uma questão de ordem

A parte prática era subdividida em exercícios militares, marchas na aula, formação de cadeias, tomar distâncias, posições ginásticas fundamentais, ginástica pulmonar (respiratória), movimentos da cabeça, do tronco, das extremidades superiores e inferiores, passos rítmicos, movimentos de ginástica aplicada e combinações. Iniciada com uma série de exercícios militares, “adotados do exército brasileiro [...] devem ter por fim habituar o aluno a compreender mais tarde os comandos militares mais difíceis” (BARAGIOLA, 1895, p. 21). São apresentados os termos militares *fileira*, *fila*, *distâncias* e *intervalos*, e, especificamente para os meninos, *frente*, *retaguarda*, *direita*, *esquerda*, indicar as partes principais do corpo e as vantagens desta disciplina. Em todos, eram exigidos sentidos de ordem e disciplina, acompanhando todo o grupo, pois era uma prática coletiva.

O autor então descreve o ensino sem arma, iniciando com os exercícios preliminares. A posição de *sentido* serviria “para começarem os exercícios ginásticos ou fazerem continência” (BARAGIOLA, 1895, p. 22). Esta posição é prescrita também para as formaturas militares, descrita da seguinte forma:

Consiste em ter os calcanhares na mesma linha e unidos, os pés formando um ângulo agudo, os joelhos direitos, o ventre recolhido, o tronco a prumo sobre os quadris, o peito avançado sem afectação, os braços cahidos em posição natural, as mãos abertas, os dedos unidos, a cabeça erguida e o olhar frente (BARAGIOLA, 1895, p. 22).

⁴ A preocupação à educação integral alinhada aos discursos da educação física esteve presente desde o período Monárquico, porém na transição para a República, ela é mais voltada à formação do cidadão republicano ativo (PUCHTA, 2015).

A busca pela consciência do alinhamento das partes do corpo e do olhar, remete a uma presente educação dos sentidos. Um genuíno aluno da escola republicana possuía um tronco apumado, ventre recolhido e movia-se com o olhar para frente, e tais sentidos cinestésicos formavam sensibilidades em relação ao corpo em movimento e repouso. Não era utilizado no início ocasionalmente, mas sim para que estas percepções se mantivessem durante toda a prática. A angulação dos pés e a posição *correta* da cabeça é um exemplo desta disciplina com o próprio corpo, prescrita não somente neste primeiro comando, mas também em *descansar*, *descansar a vontade*, nos exercícios das *voltas*, *marchas* e *posições ginásticas fundamentais*, onde são encerrados os exercícios militares e iniciados os exercícios ginásticos.



Figura 1. Primeiro exercício preliminar *Sentido* – Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos



Figura 2. Quinto exercício preliminar *Descansar a vontade* – Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos

Descansar a vontade permitia o descanso mais livre e prolongado, somente após o comando, porém sem perder o alinhamento descrito no primeiro exercício. Sua volta seria obedecida ao comando *firme*. Em seguida, são apresentadas as voltas, tipos de marchas, marchas na aula, esta última precedida de uma frase de Lévis, “Établir l’ordre, l’habitude, l’entretiendra”⁵. Nas partes seguintes estão os exercícios de formação de cadeias, as ordens de formação de filas, tomar distâncias, e posições “gymnasticas fundamentaes”.

Na sexta parte, a *Gymnastica Pulmonar* ou respiratória, possui novamente uma referência ao autor Schreber. Esta se refere à natureza do seu método, exemplificada em um parágrafo que Baragiola destaca como epígrafe do capítulo 7, intitulado *Movimentos da cabeça*: “Convém ter em conta a natureza dos movimentos, o modo de executá-los, a duração de cada exercício, e a frequência dos exercícios executados, ou seja, em duas palavras, a conveniência individual da natureza e das somas dos movimentos” (BARAGIOLA, 1985, p. 46).

Na descrição destes movimentos, o corpo aparece como fragmentado, divididos em movimentos de cabeça, das extremidades superiores e inferiores, equilíbrios, passos rítmicos preparatórios para a dança, exclusivamente às meninas, movimentos de ginástica aplicada, divididos em exercícios preliminares de natação, exercícios de *canotagem* e exercícios diversos. Em sua última parte, são prescritas combinações de exercícios elementares.

Já os exercícios não permitidos para as meninas, estão entre eles, membros inferiores à frente e ao lado, elevações frontais, laterais e oblíquas de ambas as pernas, e *abrir lateral e simultaneamente as extremidades inferiores*, circunduções para dentro e para fora, flexões das coxas, flexões e extensões laterais e oblíquas simultâneas dos membros inferiores, equilíbrios sobre saltos e sobre a ponta de um pé.

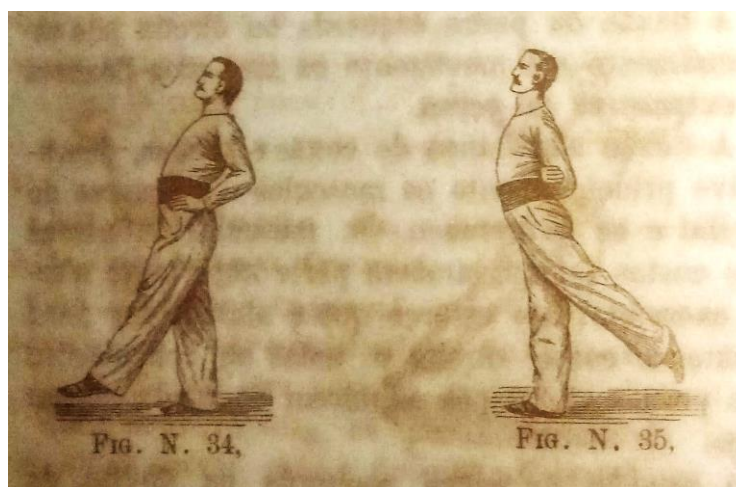


Figura 3. Exercícios *perna esquerda à frente* e *perna esquerda a retaguarda*, da esquerda para a direita respectivamente (permitidos às meninas) – Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos

⁵ Tradução livre do original francês: *Estabeleça a ordem, o hábito a manterá.*

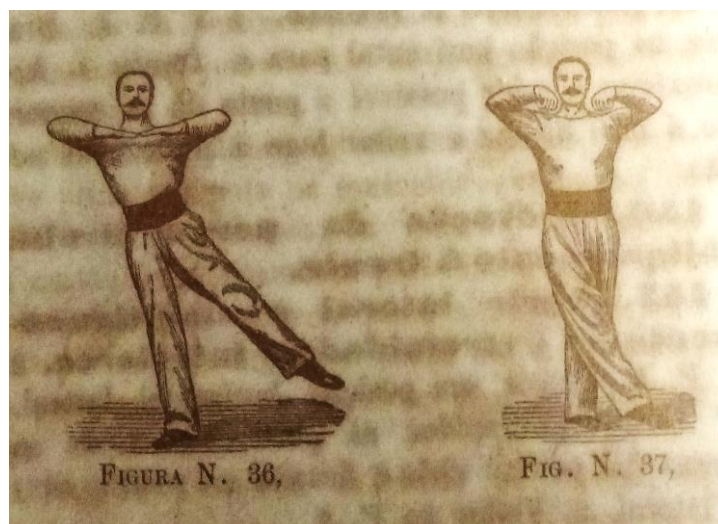


Figura 4. Exercícios *perna esquerda lateral* e *perna esquerda oblíqua à frente*, da esquerda para a direita respectivamente (não permitidos às meninas) – Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos



Figura 5. Exercícios *Flexão da perna esquerda* (à esquerda), permitido às meninas, *Flexão da coxa esquerda* (à direita), não permitido às meninas – Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos

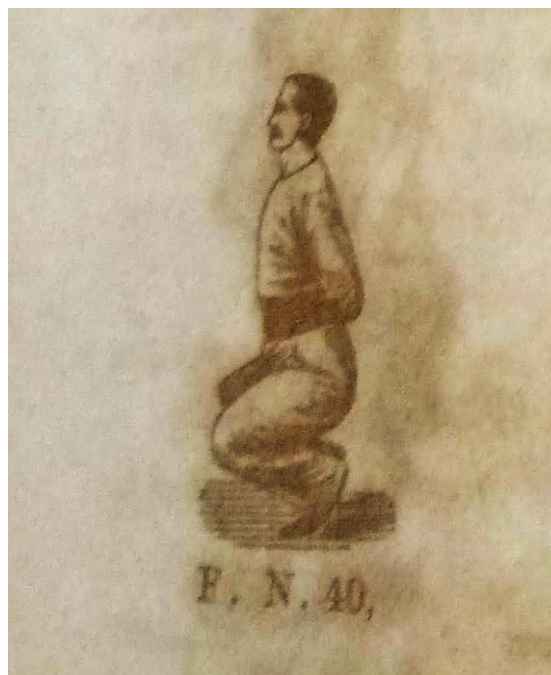


Figura 6. Exercício *Flexão simultânea de coxas e pernas*, não permitido às meninas
 Fonte: Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos

A forma específica destes movimentos, os quais indicavam que as pernas devem se afastar ou se cruzar, eram inadequados às meninas, pois, segundo Baragiola, sua dignidade não deveria ser ofendida pela ginástica na escola.

Também era direcionado somente às meninas, *passos rítmicos preparatórios para a dança*, os quais, 4 exercícios para o *meio passo*, 3 para os *passos compostos*, *passos saltando* (não são descritos nesta seção) e a recomendação de que se combine os passos com o movimento dos braços. Aos sentidos, lhe cabiam as noções de agilidade e elegância ao corpo. Neste sentido, Gleyse e Soares (2008) ao debaterem questões relacionadas à educação do corpo feminino em manuais escolares franceses, escrevem:

O mito da mulher fraca presente em todos os textos, de um modo visível ou não, é assim apreendido pelos alunos. Nessa mesma ótica, o mito de uma mulher voltada à estética e à doçura está permanentemente superexposto neles [...]. Todavia, ao falar a favor das turmas mistas [...], exceto quando se afirma que estas são nocivas à aprendizagem, poderíamos perguntar-nos se essa não seria uma maneira disfarçada de “segregação positiva das moças”. Essa segregação poderia, finalmente, tornar-se, em certos domínios, uma estigmatização feminina (GLEYSE; SOARES, 2008, p. 153).

Bem como afirmam as autoras, o fato das propostas de aulas mistas acontecerem nas escolas, algo presente no manual de Baragiola, levavam à tona uma segregação racional entre meninos e meninas, baseadas na moral e na ciência positivista.

Na décima segunda parte, há exercícios denominados *movimentos de gymnastica applicada*, subdivididos em exercícios preliminares de natação, exercícios de *canoagem* e *exercícios diversos*. Não há a indicação preliminar de que esta sessão possa ser ensinada a meninas. Os cinco exercícios para natação, em terra, configuram-se em *movimentos de natação* dos membros superiores e inferiores. Os dois únicos exercícios para canoagem simulam movimentos de remar para frente e à retaguarda. Os *exercícios diversos* são análogos a

movimentos de velocípede, ao ato de serrar, ceifar, rachar lenha e marcar passos acelerados, em concordância aos exercícios militares. Cada um possui recomendações milimétricas da posição do corpo, como por exemplo “separar as mãos uns quinze centímetros uma da outra” (BARAGIOLA, 1895, p. 76), ou noções das partes do corpo, como unhas voltadas em baixo (*sic*), polegar para dentro, palmas da mão para dentro etc. Além da noção prévia de posições militares, e com a audição atenta ao comando *alto*, o qual indica o término da atividade.

Por fim, há a combinação de exercícios elementares, marcados com a voz ou batendo com as mãos, e permitia que o professor ou professora criasse novas aulas e atendessem a uma das regras do método de ensino, ou seja, variar os exercícios todos os dias para que as crianças gostem e tenham vontade de executá-los. A ordem de execução se divide em *tempos contínuos*, *tempos determinados*, *repetições* e *combinações* e o modo de execução deveria se relacionar com a ação de um segmento do corpo em relação ao outro, ao mesmo tempo ou alternadamente. Esta era a última sessão da parte prática de *Gymnastica nas aulas*.

Entre os discursos dos autores de manuais ginásticos apresentados até agora, há em comum o ideário de um indivíduo saudável, que deveria estar ciente de uma interpretação do que sentia entre corpo e o ambiente externo. Contudo, pelas diferenças de contextos, tempos e lugares, a obra de Baragiola carrega um alinhamento destas preocupações com a regeneração do homem novo, útil à Pátria.

Ao longo de toda a obra são dadas inúmeras recomendações de uma educação física, moral e cívica na escola. Compreendemos que, estando as disciplinas de ginástica e exercícios militares na legislação escolar, em uma época marcada por reformas e ideais de modernização da sociedade e de seus corpos, fomentou a produção didática de Baragiola. Nesta esteira, saberes e práticas se constituíam e eram constituídos por sujeitos que sentiam, mas também educavam sentidos, para que se internalizasse uma racionalidade que não era habitual nas camadas populares. São caminhos onde a ginástica como disciplina escolar passou em seu lento e gradual processo de consolidação até a institucionalização da Educação Física.

Considerações finais

O Estado de São Paulo e a Escola Normal foram os principais lugares de atuação de Manoel Baragiola. Estar presentes nestes espaços destacava também o professor como importante agente nos processos de transformações da educação física nas escolas paulistas nos anos iniciais da Primeira República. Com *Gymnastica nas aulas*, há o desejo de influenciar o cenário do ensino pública de ginástica e exercícios militares por parte do autor, alinhado constantemente às preocupações acerca da regeneração do homem novo. Ressaltamos que no contexto brasileiro, esta não foi a primeira tentativa de se organizar a prática da ginástica em um método, nem ao menos era um ‘novo desejo’, contudo, foi a primeira publicada genuinamente no período da Primeira República, em 1895, na tentativa de homogeneizar seu ensino (PUCHTA, 2015).

As reflexões apresentadas sugerem que a expressão física da ginástica representada no manual se alinhava constantemente aos ideais republicanos, expressadas principalmente nos comandos de ordem militar, nas recomendações higiênicas pautadas em pressupostos científicos e na defesa de uma prática voltada à modernização do país. Havia um sentimento patriótico, de proteção à nação através do vigor físico.

Desse modo, há uma educação nas prescrições no direcionamento do olhar, na propriocepção da posição milimétrica e angular dos pés, na sinestesia, ou seja, nas próprias noções de movimento, transferência de peso, equilíbrio e posição do corpo nos diferentes comandos militares como filas, fileiras, tomar distâncias, intervalos, sentido, continência, reverência e até mesmo maneiras corretas de se descansar.

Os tipos de corpos que se pretendia reproduzir nas crianças eram repletos de um imaginário científico, militarizado e até mesmo segregacionista entre os gêneros, mesmo numa proposta de aulas mistas. Nota-se inúmeros exercícios, em especial os que remetem aos movimentos das pernas, proibidos às meninas e a prática de passos rítmicos voltados apenas para elas, em nome da conservação de sua dignidade.

Neste cenário, livro e autor se inserem em um processo de racionalização e cientificação da ginástica e exercícios militares, e entendemos que suas pretensões, para além do organismo saudável, se baseava na ideia de sua útil conservação à nação, ao trabalho industrial e ao serviço militar. Esta utilidade se alinhava constantemente aos ideais republicanos de ordem, controle das vontades, vigor, moral e civismo. Contudo, salientamos que o referido manual, mesmo pensado e produzido para a escola, possibilita inúmeras leituras singulares. Apesar da presença de um sólido método de ensino apresentado por Baragiola, há de se considerar que a educação física na escola também era ministrada por circenses e acrobatas, os quais possuíam fortes influências do circo e seus saberes.

Referências

BARAGIOLA, Manoel. *Gymnastica nas aulas: manual theorico-pratico* dedicado ao professorado para o ensino elementar de exercicios militares e gymnasticos. São Paulo: J. B. Endrizzi & Comp., 1895.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 05 de dezembro de 1890a, ano XXXVII, n. 10275, p. 1.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 12 de dezembro de 1890b, ano XXXVII, n. 10281, p. 3.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 22 de agosto de 1891, ano XXXVIII, n. 10483, p. 1.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 15 de março de 1916, n. 18919, p. 2.

O COMMERCIO DE SÃO PAULO. São Paulo, 20 de maio de 1909, ano XVI, n. 1027, p. 3.

GLEYSE, Jacques; SOARES, Carmen Lúcia. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? (1880-2004). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 137-156, abr. 2008.

GOLOMBEK, Patrícia. *Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2016.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; BATISTA, José Carlos Freitas. A introdução da gymnastica na escola normal de São Paulo (1890-1908). *Movimento* (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 69-85, mai. 2010.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. *A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da educação física como disciplina escolar (1882-1926)*. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PYKOSZ, Lausane Correa; TABORDA DE OLIVEIRA, Marco Aurélio. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná/Brasil. *Historia de la educación*, Salamanca, n. 29, p. 259-282, 2010.

SÃO PAULO. *Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892*. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 77-90, mai./ago. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

Sobre os autores

Lucas William Moreira da Silva. Graduando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação – Unicamp.

E-mail: lucaswmoreiras@gmail.com.

Arnaldo Pinto Junior. Bacharel e licenciado em História, mestre e doutor em Educação, é professor da Faculdade de Educação – Unicamp, membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Unicamp e diretor da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH).

E-mail: apjfe@unicamp.br.

RODAS DE LEITURA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA¹

READING CIRCLE IN A PUBLIC UNIVERSITY

RUEDAS DE LECTURA EN UNA UNIVERSIDAD PUBLICA

Márcia Cabral da Silva²

Claudia Fernandes de Amorim de Oliveira³

Patrícia Fernandes de Barros Ferreira⁴

Resumo: Neste estudo apresentam-se os principais objetivos e resultados relacionados ao Projeto de Extensão Rodas de Leitura Literária na EDU – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019. A perspectiva teórica e metodológica adotada diz respeito à relação entre leitura, literatura e leitura do mundo (FREIRE, 1998), por meio da qual se problematiza a noção de cânone: importam os textos literários e os autores referidos na tradição como também a literatura associada aos grupos de menor prestígio social, ampliando-se, assim, as relações entre literatura e sociedade (CANDIDO, 2000).

Palavras-chave: Rodas de leitura; literatura; universidade pública.

Abstract: This study presents the main objectives and results related to the Literary Reading Circles Extension Project at EDU – Faculty of Education, State University of Rio de Janeiro in the year 2019. The theoretical and methodological perspective adopted concerns the relationship between reading, literature and reading the world (FREIRE, 1998), through which the notion of canon is problematized: literary texts and authors referred to in the traditional field matter, as well as literature associated with groups of lesser social prestige, thus expanding the relationship between literature and society (CANDIDO, 2000).

Keywords: Reading circles; literature; public university.

Resumen: Este estudio presenta los principales objetivos y resultados relacionados con el Proyecto de Extensión de Ruedas de Lectura Literaria en EDU – Facultad de Educación, Universidad Estadual de Río de Janeiro en el año 2019. La perspectiva teórica y metodológica adoptada se refiere a la relación entre lectura, literatura y lectura del mundo (FREIRE, 1998), a través de la cual se problematiza la noción de canon: los textos literarios y los autores referidos en la tradición importan, así como la literatura asociada a grupos de menor prestigio social, ampliando así la relación entre literatura y sociedad (CANDIDO, 2000).

Palabras clave: Ruedas de lectura; literatura; universidad pública.

¹ Projeto de Extensão Rodas de Leitura Literária na EDU, registrado sob o número 5663/UERJ e desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. As rodas de leitura ocorrem mensalmente e são desenvolvidas por escritores ou ilustradores convidados que compartilham trajetórias e experiências relacionadas ao fazer literário.

² Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Programa de Pós-graduação em Educação (Proped/UERJ)

³ Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Programa de Pós-graduação em Educação (Proped/UERJ).

Introdução

Trata-se de um projeto de extensão por meio do qual se desenvolvem rodas de leitura literária. As rodas de leitura ocorrem mensalmente em espaço amplo da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e são mediadas por escritores ou ilustradores convidados que compartilham trajetórias e experiências relacionadas à arte literária. Ao longo do ano de 2019, ocorreram sete rodas de leitura. No âmbito deste estudo, entretanto, problematizam-se as atividades e questionamentos derivados de duas rodas: a mediada pela escritora Ninfa Parreiras e a mediada pela ilustradora Elê Nogueira. Nelas, observou-se uma pesquisa apurada em relação aos temas sociais, pressuposto que mobilizou diversos questionamentos no contexto do projeto em tela.

Na primeira Roda, a escritora Ninfa Parreiras tratou especialmente do livro de sua autoria, *Donana e Titonho* (2018) que se destaca pelo enfoque temático no desamparo, na desigualdade social e na busca de identidade em relação aos marginalizados no âmbito da sociedade brasileira. Tal perspectiva diz respeito à relação entre leitura, literatura e leitura do mundo (FREIRE, 1998), cara aos pressupostos teóricos e metodológicos do projeto, por meio dos quais se problematiza a noção de cânone: importam os textos literários e os autores referidos na tradição como também a literatura associada aos grupos de menor prestígio social, ampliando-se, assim, as relações entre literatura e sociedade (CANDIDO, 2000).

A quinta Roda contou com a participação da ilustradora Elê Nogueira. Nela, a ilustradora apresentou a obra *O velho tênis novo* (2019), na qual reafirma seu posicionamento contra a marginalização social vivenciada pelos jovens. Ela confere ao seu trabalho abordagem social, visto retratar o desamparo do menor carente no Brasil, buscando sensibilizar o público-leitor para a infância abandonada.

Educação literária e formação leitora

O projeto no período examinado (ano de 2019) foi coordenado pela Professora Márcia Cabral da Silva (Faculdade de Educação/UERJ) e o integraram outros cinco professores: Professora Maria Letícia Cautela de Almeida Machado e Professora Paula da Silva Vidal Cid Lopes (Faculdade de Educação/UERJ); Professora Ana Carolina Matta Machado (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAP-UERJ); Professora Aline Santos Costa (Escola Municipal Dr. Jorge Abrahão e FABEL) e Professora Liana Pereira Borba dos Santos (Colégio Pedro II), além da bolsista de extensão Claudia Fernandes de Amorim de Oliveira. Trata-se da possibilidade de integrarmos diferentes instâncias do sistema educacional e de criarmos possibilidades de acesso amplo à literatura em suas diversas modalidades – poética, imagética, oral, narrativa – por meio de rodas de leitura compartilhadas.

A educação literária e a formação leitora dizem respeito à educação na escola, mas não se limitam a ela. Educação literária, a nosso ver, diz respeito à formação integral do ser humano, à possibilidade do desenvolvimento crítico de sua inteligência e de sua sensibilidade, visando à transformação do seu contexto de vida, com base na história e nas relações sociais. Nessa perspectiva, as rodas de leitura podem facultar leituras partilhadas e o confronto de ideias, promovendo deslocamentos: intelectuais, sensíveis, epistemológicos, histórico-sociais. Uma educação literária apoiada na leitura coletiva associa-se, portanto, à complexidade do pensamento em redes e se afasta sobremaneira da visão essencialista de literatura como campo elitista, frequentado apenas por literatos e grupos privilegiados.

A literatura encontra-se disseminada nos mais variados suportes e deveria ser usufruída por todos os grupos sociais, visto que se trata de uma manifestação cultural derivada da vida em

sociedade, com séculos de existência, capaz de afirmar o homem em sua humanidade, como enfatiza o professor e crítico literário Antonio Candido⁵. Entretanto, nas sociedades grafocêntricas contemporâneas, notam-se dificuldades de se realizar a leitura de uma obra literária densa e de se compartilhar pontos de vista sobre a leitura socialmente. Uma roda de leitura tem o potencial de superar algumas dessas dificuldades, visto que consiste em uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente. De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto, destaca-se o potencial de favorecer o acesso mais amplo à linguagem e à estrutura dos textos literários, motivação para leitura, debate e reflexão densa sobre a obra lida.

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o bom, o Belo – definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2012, p. 4).

Além disso, entende-se que a educação literária ocorre nas escolas na disciplina Literatura majoritariamente, mas é necessário também que se dissemine em outros espaços sociais e, da mesma forma, educativos: bibliotecas, clubes de leitura, saraus, encontros poéticos, debates, palestras, cineclubes, rodas de leitura. Trata-se de dimensões educativas integrantes da formação literária e leitora dos grupos sociais os mais diversos.

Esse modo de educação pela leitura precisa, portanto, ser compreendido de maneira ampla, incorporando-se a ela a noção de circuito da comunicação⁶. Nessa perspectiva, a leitura das obras (também a literária) é possibilitada por uma série de agentes sociais que a materializam: o autor, o ilustrador, o editor, o designer gráfico, o revisor, o tradutor, o adaptador, o leitor. Ao se levar em consideração essa cadeia de agentes, podemos propor, então, uma interpretação sociológica da leitura literária que, por derivação, afasta-se de interpretações do tipo “o que o autor quis dizer?”, “qual a resposta correta?”. Em uma roda de leitura pautada nesses pressupostos, há o compromisso com a leitura do texto em voz alta, com as diversas entonações realizadas pelos diferentes níveis de leitura dos leitores participantes, a partir do confronto de ideias que se vão formando em um modo de interpretação por acréscimos, silêncios e exclusões dos sentidos sempre negociados na roda.

Ao focalizar diferentes perspectivas de sociabilidades derivadas da leitura compartilhada, Michèle Petit (2009) indica contribuições adicionais ao projeto em tela. Em estudo no qual sublinha a importância da leitura em face das adversidades em contexto francês, a autora observa:

A leitura favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção. E entre o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como todas as atividades de sublimação (2009, p. 139).

No âmbito das rodas de leitura, há também a presença de um ou mais mediadores. Esses mediadores, o próprio escritor ou um leitor mais experiente, têm a função de servir de intermediário ou de uma espécie de ponte que permitirá adensar a capacidade interativa dos

⁵ Conferir outros elementos que relacionam literatura e vida social em: Antonio Candido (2000).

⁶ Conferir a noção de circuito de comunicação indicada pelo estudioso Robert Darnton (2010) e que se refere, de maneira ampla, às diversas esferas relativas ao livro: da produção à recepção.

leitores em relação à complexidade da obra literária, como já ressaltamos em diversos estudos sobre mediação e desenvolvimento de leitores proficientes⁷. De modo específico, merecem nota as observações derivadas do exame do romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos.

Destaca-se um interessante contato em família, representado pela prima do narrador de *Infância*, Emília. Merecem particular atenção os elementos daquela mediação. O menino demonstrava nutrir grande respeito pelas opiniões emitidas pela prima, o que pode ser evidenciado no episódio da leitura considerada muito perigosa: *O menino da mata e o seu cão piloto*. Assistiu-se, naquele momento, a uma série de obstáculos para a proximidade com o material indigno de leitura, fosse pelo manuseio, pela menção à autoria ou pela própria intenção de se proceder à leitura (...). Contudo, foi a mesma prima que, em outra ocasião, o incentivou a desvendar os enigmas de um texto literário. Ouvindo dele as queixas de que não compreendia o que lia, incentivou-o a adivinhar os sentidos do texto, tal como um astrônomo desvendaria os objetos celestes (SILVA, 2009, p. 230-231).

Nota-se, portanto, a importância assumida pelas formas de mediação nas práticas de leitura. Desde a implementação do projeto em março de 2019, temos contado com a participação de mediadores expressivos no campo da cultura brasileira: a escritora e psicanalista Ninfa Parreiras e a ilustradora Elê Nogueira representaram alguns desses mediadores participantes do projeto.

A roda de leitura mediada por Ninfa Parreiras

No encontro, a professora e psicanalista Ninfa Parreiras discorreu sobre sua biografia pessoal e profissional, partilhando com a comunidade acadêmica, professores e demais participantes externos a experiência literária. Além disso, descreveu sua obra, segundo uma abordagem social, destacando as desigualdades e desamparo dos menos assistidos.

Das suas obras já publicadas, constavam naquele momento mais de cinquenta e oito livros publicados entre prosa, poesia e ensaios. Destacam-se também quinze títulos de literatura infantil e juvenil.

Ninfa Parreiras foi bolsista da *Internationale Jugendbibliothek* (Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, Alemanha) ao longo de 2000/2001, quando desenvolveu a pesquisa *O Desamparo na Literatura para Criança*. Em sua experiência como professora, palestrante e escritora no Brasil e no exterior, apresenta uma preocupação com as pessoas desamparadas e de baixa renda no âmbito da sociedade brasileira. Ao problematizar este enfoque, em particular, a autora foi reconhecida e indicada ao Prêmio Jabuti de 2019 com o livro *Donana e Titonho*.

De tal modo, sublinham-se na trajetória da escritora as obras literárias sobre o desamparo e a desigualdade social. Dentre as obras literárias que discutem os temas destacados, bem como marginalização de idosos e moradores de rua, sobressai a obra laureada com o Prêmio Jabuti de 2019, com a atenção da escritora voltada para as enchentes e temporais que devastam o Rio de Janeiro nos verões. A história é centrada em dois personagens idosos e catadores de lixo, moradores de rua, que se envolvem em muitas situações inusitadas. No final da história, os personagens desaparecem em um tenebroso temporal, deixando-se em aberto uma definição de vida para eles.

⁷ Conferir, de modo específico: Márcia Cabral da Silva (2009; 2017).



Figura 1: Ninfa Parreiras – Fonte: acervo do Projeto

Com vistas à escrita de outro livro, *A velha dos cocos*, publicado em 2006, a escritora inspirou-se em uma viagem de ônibus parador que realizou indo do Rio de Janeiro para o Ceará, em que observou o desenrolar da história de uma senhora pobre e bem idosa que desceu em uma das paradas e se queixou chorosa com o motorista por alguém ter levado o seu saco de cocos, seu sustento de vida. Este fato comoveu imensamente a autora, inspirando-a a escrever esta obra literária como questionamento das fragilidades e desamparo dos mais idosos e informais no mercado de trabalho. Identifica-se na obra, sobretudo, o sentimento de solidariedade para esse tipo de sofrimento: a perda dos seus pertences e de seu “ganha-pão”.

Por último, convém mencionar a obra datada de 2019, *Coisas que viram outras*, narrativa também relacionada aos temas sociais e do cotidiano. Trata-se de uma obra literária, na qual se registram doze contos sobre memória, infância, velhice, morte, brincadeiras e o inusitado da vida. Ele foi realizado em parceria com a ilustradora Elê Nogueira, que define as suas ilustrações para esta obra como “um fio de linha” em preto e branco; são textos bem simples, escritos e publicados por Ninfa Parreiras. Com grande abertura para a multiplicidade das infâncias e crescimentos em qualquer tempo da vida e de perspectivas, em que tudo é tanta coisa ou quase nada é o que parece ser. Abrem-se, nesta publicação, novas formas e sentidos atribuídos às memórias, por intermédio das quais recordar é recriar paisagens, aromas, ruídos, palavras e objetos. A esse respeito, acompanhe-se um trecho extraído de “A espera e o suor”:

Do Crato, no Ceará. De lá vieram aquelas caixas, malas, pacotes. Nem retangulares, nem ovais, nem quadradas. Os pertences enrolados às pressas.

Panelas, panos, talheres, toalhas, rádio, redes, colchas, copos. Tinham fugido de uma tragédia? As coisas vinham emboladas e enroladas em plásticos e papéis (PARREIRAS, 2019, p. 69).

Com Nínia Parreiras, na primeira Roda de Leitura Literária da EDU, desenvolvida no mês de março de 2019, acompanhamos com curiosidade o sentimento de desamparo que aflige grande parte dos personagens por ela criados. Em realidade, ela nos ofereceu uma oportunidade ímpar para repensarmos o cotidiano por meio da literatura voltada para o social e o bem-comum.

A roda de leitura mediada por Elê Nogueira

A quinta Roda de Leitura Literária, que ocorreu no mês de novembro de 2019, teve como convidada à participação a artista plástica e ilustradora Elê Nogueira. Houve, de início, a descrição breve de sua história pessoal – naturalidade, formação e área de atuação profissional – bem como a apresentação de seus principais trabalhos de arte ilustrativa, com destaque para o lançamento da obra composta apenas de imagens, *O velho tênis novo* (2019), com vistas à apreciação por parte do público.

Nascida no Rio de Janeiro e com formação acadêmica em História e Artes Plásticas, Elê Nogueira tornou-se conhecida internacionalmente por ter dezenove de suas telas integrando o acervo permanente do Banco Mundial em Washington DC. Faz parte do grupo *Notáveis da Compactor*, além de ilustrar e ministrar aulas. Segundo sua inspiração em arte ilustrativa, ela gosta de dizer que “faz poesia em forma de imagem, levando a linha para passear”. O falecimento precoce dos pais a fez viver sozinha nas ruas ainda na adolescência, até conhecer a jornalista e musicista alemã Ashley Fran, que se tornou sua amiga e mecenas, incentivando-a a estudar Música e a auxiliando na divulgação de suas obras artísticas na Europa e nos Estados Unidos.

A trajetória de Elê Nogueira se assemelha à do escritor Graciliano Ramos, tratada por Silva (2009)⁸ em livro derivado de pesquisa de doutorado. Oriundo de uma família sem relações de afeto e chefiada por um casal embrutecido e distante dos filhos, Ramos fez-se leitor enfrentando obstáculos como as tensões do ambiente cultural e a sua debilidade física (oftalmia e artrite), no interior dos estados de Pernambuco e Alagoas na virada do século XIX para o XX. Assim como a mãe de Ramos não pôde contribuir com a sua formação leitora, por sua toada inexpressiva e sofrível decodificação dos signos linguísticos nas leituras em voz alta, o pai de Elê não foi capaz de legar conhecimento artístico à filha, dada a sua baixa instrução. O pai de Ramos, por outro lado, mostrou-se um mediador de leitura severo, empenhando-se na alfabetização do filho, ao se deparar com a curiosidade do pequeno diante de um impresso. Foi com ele que o escritor iniciou, de fato, a sua formação leitora, em que pesasse a ausência de vocação para ensino do genitor, que, por vezes, lançava mão de coerção e violência física.

Nota-se, portanto, que a relação do homem com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, a leitura para o escritor e o ato de desenhar para a ilustradora, e pela intervenção de outros seres humanos, os familiares nos dois casos.

⁸ Conferir Márcia Cabral da Silva (2009).



Figura 2: Elê Nogueira – Fonte: acervo do Projeto

No que diz respeito às obras literárias de Elê Nogueira, há o acento sobre o desamparo e o abandono. Ao tratar da atividade de ilustrar, definiu sua arte como a observação detalhada do mundo ao redor, atentando para a essência dos objetos e de suas formas. A prática constante, aliada ao trabalho em conjunto com escritores, a fez compreender que as formas estão sempre em transformação e que as imagens mudam com a palavra escrita, em um processo em que “as coisas viram outras”. Na visão da artista, os desenhos são o mundo em miniatura e, portanto, necessariamente partem da observação, do pensamento e da vivência. Mundo este que se mostra para a ilustradora como um lugar de desigualdades sociais; por isso, houve a centralidade de seu trabalho artístico nos temas desamparo e abandono de crianças e adolescentes no Brasil. A percepção de Elê Nogueira aproxima-se da noção de signo apresentada pelo linguista russo Lev Vygotsky, quando afirma que todo signo possui natureza de instrumento mediador na apreensão do mundo exterior pelo homem, ao se constituir através dos processos internos de cada indivíduo e de interações com outros membros de sua cultura (SILVA, 2009). Isto porque os desenhos são a exteriorização da realidade apreendida pela ilustradora e “as coisas que viram outras” transformam-se através da atividade intelectual de Elê e do arranjo que assumem no âmbito da linguagem considerada em si mesma.

No encontro, a artista explicou ainda que busca a representação geral das crianças em seus personagens, sem se inspirar em nenhuma em específico. Afinal, todos têm a ver com ela própria. Daí, prosseguiu Elê, a importância do lado social em suas obras, o olhar das ruas, da pobreza e do outro abandonado, dado que, ao desenhar um personagem, ela busca uma

identidade, entendendo que sua arte visa retratar a sociedade e as desigualdades sociais. Ao que um participante destacou serem os desenhos de Elê majoritariamente em preto e branco, a ilustradora informou que insere colorido apenas nos detalhes dos objetos que deseja destacar, principalmente aos inacessíveis aos mais necessitados da sociedade.

Em um dado momento da Roda de Leitura, a ilustradora e autora destacou que o seu trabalho consistia na possibilidade de múltiplas interpretações dos leitores diante das poucas páginas que têm a sua disposição, sem se fechar ao diálogo com o ser humano, considerado participante da sociedade e responsável pela sobrevivência dos menos favorecidos. Ela, em realidade, acredita ser uma voz a mais na representação do homem, compreendendo seu papel como divulgadora de pensamentos relativos à igualdade social, defendendo a solidariedade e repudiando posicionamentos que rejeitem a diferença entre os seres humanos.

Considerações finais

Neste estudo, por meio do exame de parte do Projeto de Extensão Rodas de Leitura Literária na EDU, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019, buscou-se focalizar, por um lado, a relação entre leitura e leitura do mundo, na perspectiva adotada por Freire (1998), notadamente em estudo que associa o significado da palavra com a realidade social dos sujeitos leitores. Por outro, problematizou-se a noção de cânone literário, conforme os estudos sociológicos desenvolvidos por Candido (1985, 2002), ao tratar do direito à literatura e ao realçar a condição do homem à luz da literatura e de sua humanização. Nesta direção interpretativa, importaram os textos literários e os autores referidos na tradição como também a literatura associada aos grupos de menor prestígio social. Observaram-se, desse modo, as estreitas relações entre literatura e sociedade.

Com vistas a atingir os objetivos traçados para o ano de 2019, primeiro ano de implementação do projeto Roda de Leitura Literária na EDU, lançou-se luz sobre duas rodas de leitura literária que ocorreram naquele período: sobre a primeira roda, desenvolvida pela escritora Ninfa Parreiras e sobre a quinta roda, mediada pela escritora e ilustradora Elê Nogueira. Em ambas, notou-se o acento nos temas sociais e no desamparo de sujeitos comuns. Ademais, no que diz respeito ao conceito de mediação, constatou-se que a leitura é, de fato, mediada pela cultura e pelas relações entre os sujeitos. No caso das rodas analisadas, a mediação por parte das autoras e a leitura compartilhada favoreceram o intercâmbio de ideias com ênfase nos questionamentos, assim como as maneiras “com altos e baixos, luzes e sombras” de se apreender o texto literário, como advertia Candido (2002).

Por último, convém observar que o primeiro ano decorrido do projeto de extensão mostrou-se fecundo, com destaque para os processos de mediação nas práticas de leitura de alunos de graduação, pós-graduação, professores e comunidade externa à universidade que participaram na condição de protagonistas do projeto de extensão analisado. Ao se levar em consideração uma interpretação sociológica da leitura literária afastada de interpretações do tipo “o que o autor quis dizer?”, “qual a resposta correta?”, favoreceu-se o compromisso com a leitura do texto em voz alta, com as diversas entonações realizadas pelos diferentes níveis de leitura dos leitores participantes, a partir do confronto de ideias que se compuseram em um modo de interpretação por acréscimos, silêncios e exclusões dos sentidos sempre negociados nas rodas de leitura.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*, Campinas, p. 81-90, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 16 out. 2021.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NOGUEIRA, Elê. *O velho tênis novo*. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: In Media Res, 2019.

PARREIRAS, Ninfa. *A velha e os cocos*. São Paulo: Global, 2006.

PARREIRAS, Ninfa. *Donana e Titonho*. Rio de Janeiro: Paulinas, 2018.

PARREIRAS, Ninfa. *Coisas que viram outras*. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: In Media Res, 2019.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. Literatura infantil brasileira: conceitos e problemas a luz dos estudos de Leonardo Arroyo e Cecília Meireles. In: SILVA, M. C.; BERTOLETTI, E. N. M. (Org.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. p. 51-72.

Sobre as autoras

Márcia Cabral da Silva. Professora Titular em História do Livro e da Leitura, Doutorado em Teoria e História Literária (IEL/UNICAMP), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, graduada em Letras para Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, área da Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento.
E-mail: marciacs.uerj@gmail.com.

Claudia Fernandes de Amorim de Oliveira. Graduanda no Curso de Pedagogia; Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento, graduada em Odontologia pela UERJ e com Pós-graduação em Odontologia do Trabalho pela ABOM.
E-mail: claudia.oli_18@yahoo.com.br.

Patrícia Fernandes de Barros Ferreira. Mestranda em Educação junto à Linha de Pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; graduada em Letras (Português-Alemão) e em Direito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: patriciafbferreira@gmail.com.

INSTRUÇÃO/ATIVIDADE CRIADORA: CONTRASTES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA

INSTRUCTION/ CREATIVE ACTIVITY: CONTRASTS BETWEEN READING PRACTICES

INSTRUCCIÓN/ ACTIVIDAD CREATIVA: CONTRASTES ENTRE PRÁCTICAS DE LECTURA

Aliene Araújo Villaça¹

Maria de Fátima Cardoso Gomes²

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as vivências de um aluno do 4º ano. Foram utilizadas a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Concluiu-se que João transformou-se e transformou o meio ao desenvolver práticas de leitura que lhe possibilitaram a aprovação.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; instrução/atividade criadora; dificuldades de aprendizagem.

Abstract: The goal of this article is to discuss the experiences of a 4th grade student. Historical-Cultural Theory and Ethnography in Education were used. It was concluded that João was transformed and transformed the environment by developing reading practices that enabled him to pass.

Keywords: Historical-Cultural Theory; instruction/ creative activity; Learning difficulties.

Resumen: Este artículo analiza las experiencias de un estudiante de cuarto grado. Se utilizó la Teoría Histórico-Cultural y la Etnografía en Educación. Se concluyó que João se transformó y transformó el entorno mediante el desarrollo de prácticas de lectura que le permitieron su aprobación.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Instrucción/ Actividad creativa; Dificultades de aprendizaje.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as vivências de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental identificado, por suas professoras, como uma criança com “dificuldades de aprendizagem” por não ter o desempenho escolar esperado no que se refere à leitura e à escrita. Aqui, apresentamos o contraste entre práticas de leitura da sala de aula e de uma oficina de robótica educacional que acontecia na escola, tendo como nosso *telling case*³(PUTNEY *et al.*, 1998) o aluno João⁴.

De modo geral, este aluno construiu ações discursivas e atitudes diferentes no contexto da sala de aula e da oficina de robótica, o que o levava ser considerado em sala de aula um “mau leitor” com baixo desempenho acadêmico devido a sua pouca participação em sala. Em contraste, nas oficinas de robótica, ele era considerado o “melhor” aluno e um leitor fluente do manual *Lego* – artefato que os alunos utilizavam para guiar a montagem e a programação dos robôs. Desse modo, percebemos que as suas diferentes formas de participação revelavam as particularidades daqueles contextos e os retratavam de forma ampliada, evidenciando,

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

² Universidade Federal de Minas Gerais.

³ *Telling case* é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados por elementos e informações que dão consistência às análises do que contou como *instrução/atividade criadora*.

⁴ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculada (UFMG), e todos os nomes aqui ditos são fictícios em respeito à identidade dos participantes da pesquisa.

assim, uma tensão entre a instrução dos professores e a autoinstrução que envolvia a atividade criadora e tinha João como protagonista.

Assim, neste artigo, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, utilizamos a unidade de análise *instrução/atividade criadora* para compreender o processo de leitura de João nos dois contextos. Para isso, primeiramente apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos, em seguida, o campo de pesquisa e, por último, o contraste entre as práticas de leitura naqueles contextos.

Pressupostos teórico-metodológicos: teoria histórico-cultural e etnografia em educação

Esta pesquisa foi desenvolvida sob os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Para a Teoria Histórico-Cultural, há a compreensão que, desde o nascimento, o homem é um ser social e suas condições histórico-culturais são constitutivas da sua forma de ser e de agir no mundo. Essa abordagem tem sua gênese nos estudos de Vigotski (1996), que trabalhou buscando compreender como se dá o desenvolvimento humano. Ao estudar as funções psíquicas superiores, o pesquisador russo afirma que elas são formadas pelo meio, pelas vivências e pela mediação de instrumentos e signos, sendo, assim, constituídas não apenas por aspectos biológicos, mas também por fatores culturais.

A partir dessa compreensão e da tentativa de elaborar uma lei para o desenvolvimento humano, Vigotski estruturou um método de investigação, denominado método de *unidade de análise*, entendendo que unidade “é uma parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40). Para esse método, o foco está no processo de desenvolvimento, voltando-se para o que se desenvolveu, a partir de uma gênese contrastiva, de forma a revelar como os acontecimentos ocorreram a partir de uma perspectiva histórica e dialética (VIGOTSKI, 2018).

Neste estudo, adotamos a modalidade de pesquisa qualitativa, entendendo a Etnografia em Educação como uma lógica de investigação. Isso porque ela auxilia o pesquisador a traçar o caminho da pesquisa não a partir de modelos estruturados de pesquisa, mas sim a partir do contexto investigado, além de ser um modo de pensar e significar os eventos de sala de aula e a própria sala de aula. De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Spradley (1980), o pilar da etnografia é o conhecimento da cultura de um grupo social por meio de suas práticas, e isso oportuniza ao pesquisador conhecer aquela realidade, fazendo-o questionar as práticas identificadas bem como quais são os reflexos delas nos participantes.

Dessa forma, percebemos que tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Etnografia em Educação têm um profundo diálogo, já que ambas “consideram o caráter histórico e dialético da construção do sujeito e do conhecimento, buscando compreender e mediar relações entre o individual e o social na construção de oportunidades de aprendizagem para todos” (GOMES, DIAS; VARGAS, 2017, p. 129). Ambas têm o foco nas linguagens em uso, no discurso, nas culturas, ou seja, nas práticas culturais da sala de aula. Os discursos são vistos como linguagens em uso que produzem as culturas das salas de aula e essas culturas produzem as linguagens em uso, segundo Agar (2002).

Como o foco deste trabalho está na compreensão das relações entre *instrução/atividade criadora* tanto na sala de aula quanto nas oficinas de robótica, tomamos o construto teórico-metodológico elaborado por Gomes (2020) [afeto/ cognição social situada / culturas / linguagens em uso] (ACCL) como fundamental para compreender os processos de leitura de João, pois entendemos que todos estes conceitos são indivisíveis, tensionam-se e constituem-se mutuamente ao constituírem as vivências das pessoas. Dessa forma, quando algo gera sentido para a pessoa, isso, de algum modo, afeta a sua “personalidade e, conseqüentemente, molda a sua forma de agir, pensar e sentir sobre si mesmo, bem como as relações sociais que a constituem” (MONTEIRO,

2015, p. 164). O sentir e pensar afetados por algo tem estreita relação com o conceito de *vivências*, pois, como argumenta Marques (2017), a vivência é algo que traz impacto para a pessoa, que gera transformação de forma a modificar a realidade e a si mesma.

E isso se relaciona diretamente com a *cognição social situada*, pois, como argumentam Gomes e Neves (no prelo), a partir de seus estudos sobre Wallon, as emoções são o ponto de partida para o desenvolvimento infantil, e é por meio delas que o homem estabelece a relação com o outro e constitui-se como ser inteligente. Mas, para tal, é preciso que existam *situações sociais de desenvolvimento* nas quais as afecções do corpo e os afetos estejam presentes nas relações que as crianças estabelecem com o meio. Entretanto é preciso entender que cada criança vivencia o meio de uma maneira diferente, assim as situações sociais de desenvolvimento não serão iguais para todos. Essa compreensão nos permite o entendimento de que a cognição é *social e situada* já que se liga diretamente ao contexto em que foi criada, não podendo, assim, ser vista fora dele ou das situações sociais de desenvolvimento (GOMES; NEVES, no prelo).

Um outro ponto que se liga diretamente ao contexto desta pesquisa são as linguagens em uso, pois, como argumenta Vigotski (1996), as palavras carregam sentidos e significados que são mutáveis, pessoais, sociais e se formam a partir do seu uso em um dado contexto. Entretanto, segundo Bakhtin (1997), a palavra com entonação expressiva já não é uma palavra, é um enunciado. E um enunciado sempre se dirige a alguém, tem autor e destinatário. O enunciado é um elo na cadeia de enunciações, é uma produção de discursos, de linguagens em uso com atitude emotivo-valorativa e responsiva. Importante ressaltar, então, que não entendemos as linguagens em uso apenas como as palavras faladas, mas também como a “linguagem escrita, uso de sinais e símbolos, e elementos não lexicais de comunicação, como linguagem corporal e olhar⁵” (KELLY; LICONA, 2018, p. 11-12). Dessa maneira, as linguagens em uso estão intimamente relacionadas com as culturas, visto que ambas “são compreendidas como relações entre o discurso e os sentidos e significados construídos nos e pelos grupos culturais” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 45).

Essa compreensão sobre as relações das crianças com a situação social de desenvolvimento e os impactos no desenvolvimento delas nos permitiu perceber que havia algumas tensões entre as instruções dadas tanto pelos monitores quanto pela professora, durante as oficinas e as aulas, e as relações de João com essa situação social de desenvolvimento. Por isso, foi preciso eleger uma menor unidade de análise para a compreensão dos eventos de leitura construídos pelos participantes da pesquisa – *instrução/atividade criadora*.

Relativo ao conceito de criação, primeiramente, destacamos que não o entendemos como sinônimo de criatividade, pois, como Prestes e Tunes (2018) afirmam, o termo utilizado por Vigotski em sua obra era *tvortchestvo* (em russo) cuja melhor tradução para o português seria *criação*. Nesse sentido, Vigotski usa o termo *atividade criadora* para definir quando alguém “cria algo de novo, pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018, p. 13). E, por isso, o foco não está na criatividade, nem no campo das grandes invenções, mas sim naquilo que se “imagina, combina, modifica e cria algo” (VIGOTSKI, 2018, p. 17). Dessa forma, a criação passa tanto por descobertas internas quanto externas e envolve capacidades de realizar novas combinações e construir novos elementos.

O outro conceito é o de instrução (*obutchenie* em russo), que, por muito tempo, foi traduzido no português como *aprendizagem*. Porém, de acordo com Prestes (2010), essa palavra não se abrange o significado real do termo, já que ele está mais para “processo

⁵ Discourse is language-in-use and includes spoken and written language, uses of signs and symbols, and non-lexical elements of communication such as body language and eye gaze.

simultâneo de ‘instrução’, ‘estudo’ e ‘aprender por si mesmo’” (PRESTES, 2010, p. 184) do que para aprendizagem. A instrução envolve tanto a autonomia da criança, a sua atividade, a intencionalidade e a orientação de quem a propõe, por isso “há a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188). Assim, a instrução deve ser pautada como uma atividade humana que implica uma dialética coletivo/individual e não apenas a aquisição de conhecimentos ou habilidades individuais de leitura ou escrita.

Contextos de pesquisa

A pesquisa teve como campo uma escola da rede pública do município de Betim/MG e, mais precisamente, uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental e uma Oficina de Robótica Educacional. Ambas as atividades aconteciam na mesma escola, mas em turnos diferentes.

Ao todo foram acompanhadas 28 aulas no turno regular (manhã) e 17 oficinas de robótica (turno da tarde), totalizando 118h de observação participante, no período de abril a dezembro de 2019. Para o registro de todo esse material houve anotações em caderno de campo, entrevistas, gravação em áudio e vídeo e fotografias. No turno da manhã, a primeira autora esteve presente em uma turma composta por 33 alunos, mais especificamente nas aulas de Produção de Texto e Matemática. Já na Oficina de Robótica, a turma era composta por cinco alunos, sendo ministrada por dois monitores, alunos do curso de Sistemas de Informação que participavam de um projeto de extensão da Universidade Católica de Minas Gerais/PUC/Minas. A quantidade de alunos nas oficinas foi definida pelo professor da PUC/Minas responsável pelo projeto a partir da quantidade de *kits Lego* disponível, pois, de acordo com ele, caso houvesse um número maior de alunos, não seria possível que todas as crianças se envolvessem com a montagem e a programação dos robôs.

Os cinco alunos eleitos para a oficina foram escolhidos a partir do objetivo geral da pesquisa, que é o de estudar as possibilidades de desenvolvimento cultural que a tensão entre *instrução/atividade criadora* pode proporcionar aos alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem” nas vivências na sala de aula regular e nas oficinas de robótica educacional. Pontuamos que, dos cinco alunos da oficina, três deles eram da turma que acompanhávamos no turno da manhã, e todos foram escolhidos por suas professoras, já que a pedimos para elegerem alunos com uma trajetória escolar marcada por dificuldades na leitura e na escrita.

Ao longo do trabalho de campo, percebemos que João se destacou por meio de suas diferentes formas de participação e possibilitou-nos entender tanto as relações parte-todo e todo-parte quanto a dialética individual/coletivo em cada um dos contextos investigados, o que o transformou em nosso *telling case* (PUTNEY *et al.*, 1998).

Instrução/Atividade criadora: contrastes entre a sala de aula e a oficina de robótica

Na intenção de realizar o contraste entre estes dois contextos (sala de aula e oficina de robótica), foi necessário realizar uma descrição e análise detalhada das ações discursivas de João, colegas e professora. Para isso, foi elaborado um quadro descrevendo essas ações, falas, interações com os colegas, professores, monitores e a sua participação em cada contexto investigado. A partir da análise de aula por aula, percebemos como, ao longo do ano, João apresentou algumas mudanças na sua forma de estar e participar em cada uma dessas aulas e, também, como outras ações discursivas foram recorrentes ao longo do ano. Contudo, percebemos que as mudanças nas ações discursivas de João se deram a partir do mês de junho de 2019, e isso será melhor analisado a seguir. Importante destacar que a escolha pelo contraste

ao invés de comparação tem o sentido de não hierarquizar as diferentes manifestações de desenvolvimento de João, nem de estabelecer um padrão único de desenvolvimento que poderia nos levar a estabelecer superioridades e inferioridades entre os desenvolvimentos de João e de seus colegas. Assim, o que fizemos foi centrar nosso olhar nas particularidades de cada contexto e nas relações que João construiu em cada um deles.

Em sala de aula João, até o mês de junho, apresentou-se como um aluno quieto, calado, que não costumava fazer perguntas à professora, somente aos colegas. Iniciava as aulas, na sua grande maioria, de cabeça baixa, deitada sobre seus braços, passando um longo período olhando para fora da sala ou observando algum colega. Quando se propunha a conversar, na maioria das vezes era com Laila, uma colega que se sentava a sua frente. Na realização das atividades, chegava a demorar cerca de 20 minutos para iniciar e eram constantes as paradas, permanecendo em média 15 minutos sem realizá-la para, só então, retomar a atividade. Assim, ele era tido pela professora como um aluno com “dificuldades de aprendizagem”, já que não realizava as atividades dentro do tempo proposto. Na maioria das vezes, ele estava com suas atividades incompletas e seus resultados nas avaliações estavam abaixo do esperado pela professora. Entretanto, no mês de junho, quando ele começou a fazer uso do livro de Geometria – versão do professor, do 4º ano, que ele havia localizado na caixa de doação da biblioteca da escola, ocorreu uma mudança significativa em suas ações discursivas na sala de aula, que foi notada pela professora e por seus colegas. Vejamos o quadro 1:

Aula de Matemática		Oficina de robótica	
Mês	Ações de João	Mês	Ações de João
Junho	Começou a utilizar o livro de geometria – versão do professor para resolver as atividades propostas pela professora.	Junho	Pediu frequentemente ajuda, mas somente para os monitores e não aceitou ajuda dos colegas.
	Discutiu com seus colegas as respostas das atividades, tendo o livro de geometria – versão do professor como suporte.		Conseguiu identificar erros de montagens, peças que estavam faltando e buscou, no manual e no conjunto de peças, por soluções alternativas para a montagem, uma vez que uma peça havia sumido.
	Nas correções coletivas das atividades, ele verbalizou suas respostas para toda a sala.		
	A professora elogiou a sua participação e as suas respostas corretas na atividade em grupo sobre sólidos geométricos.		

Quadro 1: Participação de João nos dois contextos no mês de junho/2019 – Fonte: elaborado pela primeira autora

A partir do quadro descritivo percebemos que, no mês de junho, iniciaram-se as mudanças nas ações discursivas de João, tanto na sala de aula quanto nas oficinas. Ele passou a discutir com os colegas suas ideias e opiniões, nas correções coletivas se propôs a verbalizar algumas de suas respostas, chegando até a ser elogiado pela professora. Já nas oficinas de robótica, o seu diálogo esteve voltado para os monitores, buscando-os recorrentemente para sanar suas

dúvidas, uma vez que ele começou a adotar suas próprias estratégias de montagem e, em alguns momentos, sentia a necessidade do respaldo dos monitores.

Quando olhamos para as oficinas, percebemos que, durante todo o ano, João foi um aluno participativo; sua voz e sua expressão corporal nos demonstraram que ele era interessado e questionador, buscando compreender e discutir aquilo que lhe era solicitado. Interessante notar que ele gostava de auxiliar os colegas da oficina de robótica que tinham alguma dificuldade na montagem do robô, na busca por peças ou na leitura do manual – *Lego*. Era comum João se adiantar aos monitores, seja para anunciar em qual parte da montagem haviam parado no encontro anterior, seja para explicar quais seriam os próximos passos de montagem. Por toda a sua agilidade, presteza, atenção e envolvimento, ele era tido pelos colegas como um importante suporte durante as atividades, além de ser considerado o “melhor” aluno da oficina e um leitor fluente do manual, o que conferiu a ele uma autoridade competente e, assim, nenhum colega discordava de suas afirmações, sugestões ou argumentos.

Dessa forma, percebemos que, em cada contexto ou situação social de desenvolvimento, João apresentou ações discursivas e atitudes que refletiam e refratavam a maneira como a professora, os colegas e os monitores o viam. Todavia, ao considerarmos as ponderações de Vigotski (2018) sobre o fato de que as relações com o meio têm papel importante para as vivências das pessoas, percebemos que era preciso entender o que contou como *instrução/atividade criadora* em cada um desses espaços para, assim, entender o desenvolvimento cultural das práticas de leitura de João.

Ao analisarmos a sala de aula na intenção de compreender o que contou como *instrução/atividade criadora*, identificamos que era uma prática docente cuja centralidade estava no ensino dos conteúdos escolares sob uma concepção de que o aprendizado é uma aquisição individual do aluno. O uso de avaliações individuais para a classificação dos estudantes era recorrente, e aqueles que não alcançavam o resultado esperado eram tidos como “maus alunos”. A dinâmica das aulas se dava basicamente com a explicação do conteúdo, tendo por base os textos dos livros didáticos, em seguida se solicitava uma lista de atividades, sendo estas escritas no quadro ou proposta pelo livro didático e corrigidas com a participação de alguns alunos. Dessa maneira, o uso do livro didático, o ensino dos conteúdos escolares, as listas de atividades para serem realizadas individualmente e a correção dessas atividades evidenciaram o que contou como instrução naquela sala de aula. Identificamos somente três dias de trabalhos em grupos ou em duplas, o que resultou, de modo geral, em pouco diálogo entre os alunos e entre a professora e os alunos. Assim, entendemos que o que era priorizado dentro daquele contexto era a Zona de Desenvolvimento Real em relação à Zona de Desenvolvimento Iminente, isto é, o foco estava somente naquilo que a criança realizava sozinha, o que já sabia, e não nas possibilidades de criação de desenvolvimento, considerando a interação com o outro, a colaboração e a troca de vivências (VIGOTSKI, 1996).

Nessa situação social de desenvolvimento, João construiu, junto com professora e colegas, ações discursivas que lhe remeteram a *atividades criadoras* que evidenciaram *rich points* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) os quais nos interessaram analisar. Os *rich points*, em livre tradução, significam “pontos relevantes”, ou seja, aqueles momentos em que os participantes de um evento assumem posições diferenciadas em relação a uma mesma situação. Dessa forma, normas, expectativas, papéis, relações se tornam visíveis, evidenciando estranhamentos ou mesmo desconfortos, mas estes só são perceptíveis quando apoiados no contexto cultural vivenciado por cada um desses participantes. E são esses tensionamentos que nos revelam as diferentes vivências (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Um *rich point* aconteceu quando a professora iniciou o conteúdo de Sólidos Geométricos e João levou para a sala um livro de Geometria – versão do professor, como já anunciado. A

partir desse dia, ele passou a utilizá-lo com frequência nas aulas de matemática, mesmo a instrução da professora sendo a de não utilizar materiais de consulta externos ao livro didático. Esse uso do livro de geometria oportunizou, no dia 10/06/2019, momentos de troca e compartilhamento de João com seus colegas, quando a professora solicitou que os alunos, em grupo, realizassem quatro folhas de atividades envolvendo o conteúdo sólidos geométricos.

Nesse dia, João compartilhou com os colegas o livro de geometria, o utilizou como instrumento de consulta, durante a resolução das atividades, e teve o colega Ítalo como um aliado, já que juntos buscavam por informações que os ajudassem na tarefa. A maneira como João manuseava e empregava o livro de geometria se aproximou muito da maneira como ele utilizava o manual *Lego* nas oficinas de robótica. Além disso, foram identificados momentos em que ele discutiu com todo o grupo na tentativa de demonstrar que as suas respostas estavam corretas. O grupo como um todo debateu suas ideias, e cada criança teve a oportunidade de dizer sua opinião sobre a melhor forma de resolver as questões e juntos construírem o entendimento sobre determinados conceitos, como o de paralelepípedo, por exemplo. Assim, temos uma atividade que foi socialmente mediada pelos sentidos que os alunos produziram para os sólidos geométricos e possibilitou a criação de um campo de possibilidades de desenvolvimento por meio da criação de Zonas de Desenvolvimento Iminentes para João e colegas, já que a colaboração e a (con)vivência permitiram a eles decidirem coletivamente por qual atividade iniciar e qual era a sua resolução, pondo em ação a unidade de análise [*instrução /atividade criadora*] no grupo.

Contudo, a professora não percebeu todo esse movimento dos alunos e, nem sempre, reconheceu a autoridade competente de João. Isso ficou evidente quando o aluno Ítalo pediu ajuda à professora sobre uma questão que ele e João não haviam entendido. A sequência discursiva do quadro 2 evidencia isto:

Contextualização: os alunos estavam em seus grupos e a professora estava em sua mesa organizando materiais. O aluno Ítalo vai até a sua mesa e pergunta sobre uma questão das folhas de atividade em que ele e João estavam com dificuldade.		
Linhas	Sequências discursivas	Comentários
1089	Profa.: Para pedir a ajuda o colega/ para se auxiliar/ senão seria individual/ né/?	Esta fala se deu assim que ele se aproximou da mesa da professora.
1090	Ítalo: (inaudível)	Ítalo fez uma pergunta sobre a atividade, mas não é possível ouvir já que estava de costas para a câmera.
1091	Profa.: Base hexagonal/ cadê ajuda no seu grupo/ Ítalo?	A fala base hexagonal era a ajuda que ele buscava.
1092	João: Que que era?	João perguntou para Ítalo quando ele voltou para seu lugar.
1092	Laila: A ajuda aqui ó/ tem dois aqui ó/ inteligente com matemática.	Laila apontou para João e Luna e sua fala referindo-se à colocação da professora presente na linha 1089
1093	Profa.: A Luna também é boa em matemática/ pode perguntar ela.	Luna estava no grupo de João e era considerada pela professora como uma “boa” aluna.
1094	Laila: Eu sou boa em matemática.	Ela falou em tom afirmativo.
1095	Profa.: Cê (você) também é boa em matemática.	Referindo-se a Laila. Ambas encerram o assunto.

Quadro 2: Sequência discursiva na aula do dia 10/06/2019 – Fonte: elaborado pela primeira autora

Assim, percebemos que a professora demonstrou o seu posicionamento de que João não estava entre os “bons” alunos de matemática. Brait e Melo (2008, p. 60) afirmam que a pausa, o tom, uma única palavra dentro de um enunciado faz com que até o silêncio seja carregado de sentido da avaliação do interlocutor, ou seja, a professora não considerava João um bom aluno de matemática e, por isso, enfatiza que Ítalo encaminhe à Luna a sua dúvida.

Quando analisamos as oficinas de robótica buscando compreender o que contou como *instrução/atividade criadora*, percebemos que o uso dos artefatos culturais (que compunha o *kit Lego* com as peças de montagem e o manual) tinham papel decisivo na dinâmica das oficinas, já que o objetivo delas era que os alunos realizassem diferentes montagens de robôs, utilizando os recursos ofertados pelo *kit Lego*. Dessa forma, a relação dos alunos e monitores com esses artefatos era fundamental para compreender o que contava como instrução para monitores e alunos. Ao olharmos para a condução das oficinas pelos monitores, percebemos que não havia a presença de regras rígidas de comportamento ou de conduta, assim as crianças tinham liberdade de definir onde se sentar, o que fazer e o que falar, e eram estimulados a contar fatos e casos de suas vidas cotidianas. A instrução era de que todas as atividades fossem em duplas, em virtude da quantidade de *kits*, como também, eram estimulados a buscar pela ajuda dos colegas e dos monitores sempre que sentiam necessidade. A dinâmica de montagem em dupla, ao nosso ver, favorecia a troca de ideias e a construção de soluções para as montagens pelos alunos. Os monitores tinham a preocupação de identificar o que cada aluno gostava de realizar durante a montagem dos robôs e, assim, classificavam os alunos como “bons” ou “com dificuldades”. Essa identificação definia, para os monitores, o que cada um realizaria: leitura do manual, busca por peças, montagem ou programação. Dessa forma, um aluno poderia ter dificuldade em uma etapa e facilidade em outra, e era isso que determinava o que cada aluno iria realizar em cada oficina.

As crianças tinham uma relação muito próxima com os monitores, principalmente com Rafael, ao qual eles recorriam para contar histórias cotidianas e até mesmo para tirarem dúvidas de assuntos do universo masculino, por exemplo, como fazer a barba. Assim, entendemos que, nas oficinas, o olhar dos monitores estava para o campo das possibilidades do desenvolvimento e, por isso, as Zonas de Desenvolvimento Iminentes eram priorizadas. Além disso, percebemos que o afeto e a cognição social situada se faziam presentes na cultura da oficina de robótica por meio das linguagens em uso – conversas, instruções, leitura do manual *Lego*, trabalho em duplas, colaboração entre monitores e colegas.

Nas oficinas, como dissemos anteriormente, a instrução era que os alunos realizassem as montagens em duplas, contudo João se mostrava contrário a essa instrução. Uma evidência disso aconteceu na oficina do dia 13/05/2019. Nesse dia, os alunos tinham como objetivo finalizar uma montagem de robô, que haviam iniciado em um encontro anterior, e iniciar uma nova montagem. Desde o início desse dia, João participou ativamente de tudo que foi proposto pela monitora Marina. Porém, a sua vontade de montar era tanta, que houve momentos em que ele realizou a leitura antecipada do manual na intenção de realizar a montagem antes de seus colegas e da solicitação dos monitores. E isso era compreendido, pela monitora, como um problema, já que a sua intenção não era apenas a montagem em si, mas realizar uma explicação sobre o que iriam fazer, a função da montagem, quais eram as etapas necessárias para a finalização daquela etapa, além de dar oportunidade para que todos os alunos participassem. Dessa forma, essa relação de João com a instrução da monitora cria um *rich point* e evidencia uma atividade criadora diante do já estabelecido como padrão cultural da oficina de robótica. Pino (2006) argumenta que a antecipação mental de uma ação, planejando um modo de fazer e um resultado pós essa ação, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Para fundamentar sua argumentação, Pino (2006) se utiliza das concepções de Marx e afirma que fazer existir, no plano da imaginação, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não

existia, ou seja, é um ato de criação. Logo entendemos que, quando João se antecipa à monitora, ele está operando com a unidade de análise – *instrução/atividade criadora*.

Considerações finais

Por tudo apresentado aqui vimos que *instrução/atividade criadora* caminham juntas, mostrando-se contrárias uma à outra e, ao mesmo tempo, constituindo uma à outra. Essa dialética permitiu-nos entender como as vivências nos dois espaços, a instrução e a autoinstrução possibilitaram a João e seus colegas se transformarem, transformarem o meio e desenvolver práticas diferenciadas de leitura nas aulas de matemática. No caso específico de João, suas diferentes formas de participação e ações discursivas evidenciaram as particularidades daqueles contextos e os retrataram de forma ampliada. Isso implicou analisar o papel da unidade de análise *instrução/atividade criadora* como uma ferramenta poderosa para compreendermos, nas diferentes situações sociais de desenvolvimento, a indivisibilidade do construto teórico-metodológico [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) e o seu papel na compreensão do que contou como processo de leitura de João e de seus colegas na sala de aula regular e na oficina de robótica.

Referências

AGAR, Michael. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: Macmillan, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Memorial [manuscrito]: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em Educação*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Unidade de análise: afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL)*. [No prelo].

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; DOMINICI, Isabela Costa. A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 44-49, jan./abr. 2015.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. *Entre textos e pretextos: a produção escrita da criança e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GREEN, Judith, DIXON, Carol, ZAHARLIC, Amy. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 13-79, 2005.

KELLY, Gregory J.; LICONA, Peter. Epistemic practices and science education. In: MATTHEWS, M. R. (Ed.). *History, philosophy and science teaching, science: philosophy, history and education*. 2018. p. 1-27.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 14., 2017. *Anais [...] Formação de professores: diálogos*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, p. 6774-6786, 2017.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires. *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural*. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 2, n. 50, p. 47-69, 2006.

PRESTES, Zóia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zóia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Traduzir Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos*. Trad. Z. R. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 7 -11.

PUTNEY, Lee Ann; GREEN Judith Lee; DIXON, Carol; DÚRAN, Richard; FLORIANI, Ana; YEAGER, Beth. Consequential progressions: exploring collective-individual development in a bilingual Classroom. In: SMAGORINSKY, P.; LEE, C. D. (Ed.). *Constructing meaning through collaborative inquiry: vygotskian perspectives on literacy research*. Cambridge University Press, 1998. p. 1-90.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas, tomo IV*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos*. Trad. Z. R. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Sobre as autoras

Aliene Araújo Villaça. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais) e Doutoranda em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) na Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Educação Matemática e Psicologia Histórico-Cultural. Tem bolsa de estudos pela CAPES.

E-mail: alienevillaca@hotmail.com.

Maria de Fátima Cardoso Gomes. Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA), certificado pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação com pesquisas nos seguintes temas: sucesso-fracasso escolar; inclusão de diferentes alunos; ensino, desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com base na Teoria Histórico-cultural e Etnografia em Educação. Tem Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: mafacg@gmail.com.

AVALIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DAS PESQUISAS NACIONAIS¹

READING AND WRITING ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF LITERACY: A STUDY OF NATIONAL RESEARCH

EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LA ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN NACIONAL

Aline Gasparini Zacharias-Carolino²

Andréia Osti³

Resumo: Este trabalho objetiva compreender, por intermédio de uma revisão sistemática da literatura, as formas de avaliação da leitura e da escrita no contexto da alfabetização. Os resultados indicam uma dicotomia entre os instrumentos e as formas de avaliação presentes nos artigos analisados.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; ensino fundamental; ciclo básico de alfabetização.

Abstract: This work aims to understand, through a systematic literature review, the forms of evaluation of reading and writing in the context of literacy. The results indicate a dichotomy between the instruments and the forms of assessment present in the articles.

Keywords: Learning assessment; elementary school; basic literacy cycle.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo comprender, a través de una revisión sistemática de la literatura, las formas de evaluación de la lectura y la escritura en el contexto de la alfabetización. Los resultados indican una dicotomía entre los instrumentos y las formas de evaluación presentes en los artículos analizados.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; escuela primaria; ciclo básico de alfabetización.

Introdução

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita constitui-se como um processo multifacetado e, portanto, complexo, que apresenta uma pluralidade de abordagens e formas de compreensão e, ao mesmo tempo, se insere em um cenário de dissonâncias, crises, contradições, pluralidades e possibilidades. Nesse sentido, a temática é amplamente discutida tanto no âmbito acadêmico, como nas escolas de educação básica, diante da relevância que a leitura e a escrita desempenham em uma sociedade que se organiza em torno da língua escrita (SOARES, 2018).

Tais discussões abordam desde práticas didático-pedagógicas, formação de professores alfabetizadores, avaliação interna e externa, materiais didáticos, dentre outros. Especialmente, as avaliações da alfabetização assumem grandes proporções, na medida em que os resultados de avaliações externas são amplamente difundidos, sendo muitas vezes utilizados como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula (MORAIS, 2012). Assim, pressupõe-se que as formas de avaliação nas salas de alfabetização influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, incidindo não só na maneira como o aluno se vê no ambiente

¹ A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Universidade Estadual Paulista – UNESP.

³ Universidade Estadual Paulista – UNESP.

escolar, mas funcionando como um fator preditivo da exclusão intraescolar e, ainda, como um fator que também influencia, em maior ou menor medida, no planejamento docente.

De acordo com Perrenoud (1999), as discussões acerca da avaliação avançaram muito, contudo ainda trazem indícios das avaliações meramente mensuradoras e coercitivas. Assim, o autor destaca que “[...] a avaliação jamais é pensada em si mesma, mas como componente de um *sistema de ação*” (PERRENOUD, 1999, p. 18, grifos originais). Por conseguinte, a avaliação sempre está associada a uma tomada de decisão, estando diretamente relacionada à ação pedagógica.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de um olhar atento para com essa temática indissociável do trabalho docente, ao se levar em consideração que a avaliação é uma forma de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o próprio trabalho didático-pedagógico. Diante do exposto, este artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa de doutorado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e objetiva compreender, por intermédio de uma revisão sistemática da literatura nacional, as formas de avaliação da leitura e da escrita, assim como quais instrumentos são utilizados no contexto da alfabetização, considerando que diferentes modelos de avaliação, inerentemente, trazem em sua essência concepções de alfabetização e de educação. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período condizente com os últimos dez anos.

Desse modo, o trabalho está organizado em quatro seções. A primeira seção trará uma discussão conceitual acerca da avaliação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda seção, será apresentada a metodologia, assim como o processo de seleção dos textos e as categorias de análise. Na terceira seção, serão apresentados os resultados, enfatizando aspectos quanti e qualitativos, que ilustram o panorama atual das pesquisas encontradas, por meio da revisão realizada. Por fim, haverá as considerações finais a respeito dos dados analisados.

1. A avaliação da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental

De acordo com Carminatti e Borges (2012), a problemática que envolve a avaliação da aprendizagem manifesta distintas configurações no decorrer do tempo. Tal pressuposto pode ser também pensado no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que diferentes formas de compreender o processo de alfabetização reverberam em maneiras de interpretar a avaliação da leitura e da escrita no âmbito da sala de aula.

Moraes e Leal (2020), ao realizarem um exame retrospectivo, ponderam que a avaliação da alfabetização, atualmente, ainda se constitui como um tema pouco explorado em pesquisas nacionais. Aliado a isso, destacam que muitos professores apresentam dificuldades para diagnosticar os conhecimentos de seus estudantes no decurso do ciclo de alfabetização. Assim, serão apresentados, brevemente, alguns estudos que trazem para a discussão aspectos relacionados à avaliação da alfabetização no contexto da sala de aula e que, portanto, estão diretamente articulados ao planejamento do trabalho docente e às práticas pedagógicas.

Sperrhake e Piccoli (2020) realizaram uma análise qualitativa de instrumentos de avaliação utilizados no trabalho com turmas de 1º ano do ensino fundamental de escolas de redes públicas de ensino estadual do Rio Grande do Sul e do município de Porto Alegre, no período referente aos anos de 2015 a 2019. Nesse contexto, as autoras evidenciaram que as professoras fizeram uso de vários instrumentos avaliativos, dentre eles podem ser mencionados os jogos e as folhas estruturadas, que foram produzidas pelas próprias professoras, com propostas de escrita de palavras e frases a partir de imagens, leitura de palavras, leitura de frases e associação com desenhos, dentre outras possibilidades.

Para além disso, as docentes faziam uso do conhecido “teste psicogenético de escrita”, que se embasa nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999) e que consiste na escrita de palavras com diferentes constituições silábicas pertencentes a um mesmo campo semântico e na escrita de uma frase. Contudo, um aspecto interessante a se destacar é que as autoras constatarem também a existência de outras formas de interpretação das escritas infantis, como a baseada no paradigma fonológico, que é amplamente dissecado por Soares (2018).

Por conseguinte, Sperrhake e Piccoli (2020) enfatizam a importância da seleção das palavras que compõem os instrumentos construídos e da necessidade de se levar em conta os aspectos linguísticos que estão diretamente articulados ao trabalho desenvolvido em sala de aula, assim como a diversificação dos instrumentos utilizados, dado que isso se torna um contributo ao planeamento das professoras e ao avanço do processo de aprendizagem dos alfabetizandos, haja vista que dimensionam que “[...] levando em conta esses princípios, entendemos que o olhar interpretativo da professora, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos” (SPERRHAKE; PICCOLI, 2020, p. 65).

As práticas avaliativas de professoras alfabetizadoras atuantes em turmas do 1º do ensino fundamental foram também investigadas por Lima (2015), em sua pesquisa de mestrado, por meio da qual a autora buscou compreender como era o processo avaliativo ao longo do ano letivo, como ocorria essa avaliação e de que forma os resultados influenciavam nas práticas em sala de aula no contexto da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Os resultados indicaram que as docentes participantes da pesquisa utilizavam diferentes instrumentos avaliativos no decorrer do ano letivo, dentre eles podem ser mencionados a sondagem, o teste elaborado pelas docentes com base na Provinha Brasil, fichas de lições, dentre outros e, ainda, outro aspecto que se destacou foi o registro dos resultados em suportes variados, tais como as tabelas, as planilhas e as narrativas, o que favorecia a consulta das professoras aos materiais.

Não obstante, Lima (2015) preconiza que a utilização de instrumentos variados pode favorecer o desenvolvimento do trabalho do professor e auxiliá-lo na compreensão das necessidades dos alunos, algo que vai ao encontro da pesquisa de Sperrhake e Piccoli (2020), contudo menciona também que essa diversificação de instrumentos deve estar articulada ao planeamento de atividades e de práticas pedagógicas contextualizadas. Outrossim, partindo da ponderação de que a avaliação da alfabetização ainda é um tema pouco explorado, da dificuldade inerente que permeia as discussões sobre a temática e da diversidade de instrumentos e práticas, assim como formas de interpretação desses instrumentos existentes nas escolas de educação básica, é que surgiu a proposição deste estudo, que, como já mencionado, se refere ao recorte de uma pesquisa de doutorado em fase de desenvolvimento.

2. Metodologia

Este estudo se caracteriza como descritivo e procedeu a uma revisão sistemática de literatura, com ênfase na seleção de artigos nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período temporal dos últimos dez anos (2010 – 2020) e com a utilização dos descritores “avaliação” and “alfabetização”, “avaliação” and “escrita”, “avaliação” and “leitura”.

Dada essas características, optou-se pela realização de uma revisão da literatura que envolve a leitura e a escrita de forma conjunta, por considerarmos que, nesta fase da pesquisa, seria pertinente termos uma dimensão de como a temática vem sendo discutida ao ser direcionada ao campo da alfabetização, buscando até mesmo realizar identificações iniciais sobre possíveis lacunas em relação aos construtos e como eles se entrelaçam (ou não) nas investigações.

Nesse contexto, foram encontrados 395 artigos. Para tanto, houve a leitura dos resumos e o estabelecimento de alguns critérios para seleção, a saber: a) ser redigido em língua portuguesa; b) ser direcionado ao público pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao final, após exclusão das duplicatas, permaneceram 28 artigos que se aproximavam dos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, houve o estabelecimento de sete categorias de análise: ano de publicação, tipos de pesquisa, participantes, construto abordado (leitura, escrita, leitura & escrita), áreas do conhecimento, instrumentos e temáticas.

3. Resultados e discussão

A primeira categoria analisada foi o ano de publicação dos trabalhos que fizeram parte do espoco de análise. O gráfico abaixo corresponde à distribuição dos artigos de acordo com o período delimitado, isto é, de 2010 a 2020.



Gráfico 1: Anos de publicação dos artigos analisados – Fonte: dados da pesquisa, 2021

A partir do Gráfico 1, evidencia-se que houve uma concentração de publicações nos anos de 2012 e 2016, totalizando sete e quatro artigos, respectivamente. Ademais, houve uma variação significativa na quantidade de publicações no período escolhido para análise, sendo que, no período entre 2010 a 2012, houve um aumento exponencial; entre 2012 e 2014, constata-se uma queda de mais de cinquenta por cento, número que se manteve em 2015. Em 2016, novamente houve um crescimento, em comparação com o ano anterior, contudo, em 2017, não foi encontrada nenhuma publicação. No ano de 2018, esse número volta a aumentar significativamente, enquanto, em 2019, há uma nova diminuição e, em 2020, não há nenhuma publicação. Portanto, é possível notar uma clara alternância na quantidade de publicações no decorrer dos anos. Ressalta-se ainda que o fato de não haver nenhum artigo condizente com os anos de 2017 e 2020 pode estar associado às bases de dados selecionadas, assim como a seleção das palavras-chave. Ademais, o ano de 2020, com o advento da pandemia, pode ter ficado sem publicações em decorrência do fechamento temporário de algumas instituições e em razão da necessidade de atividades remotas, o que, em alguns casos, exigiu uma nova organização das instituições.

A próxima categoria diz respeito aos tipos de pesquisa, portanto os artigos encontrados foram elencados em quatro categorias principais: estudos empíricos, estudos documentais, estudos conceituais e relatos de experiência, todos tendo como foco o público pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental.

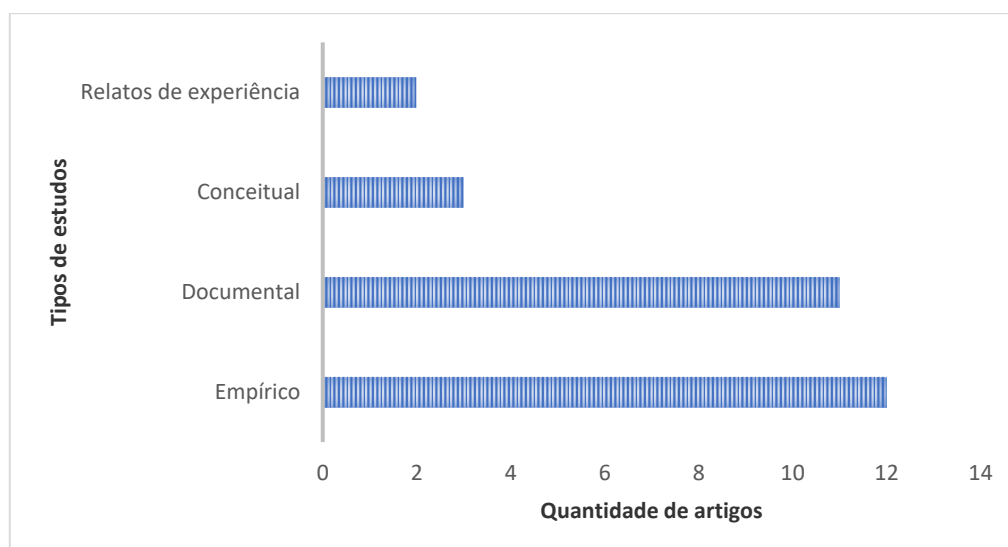


Gráfico 2: Tipos de estudos evidenciados nos artigos – Fonte: dados da pesquisa, 2021

Baseando-se no Gráfico 2, é possível dimensionar que, dentre os quatro principais tipos de estudos evidenciados, doze referem-se a pesquisas empíricas, isto é, fazem uso da aplicação de instrumentos padronizados com estudantes, tanto de escolas públicas, quanto de escolas privadas. Os estudos documentais foram o segundo tipo de pesquisa com uma maior quantidade de publicações, com um total de onze artigos. Nesse caso, as discussões são voltadas, em sua maioria, para análises documentais acerca de resultados de avaliações em larga escala. A categoria de estudos conceituais, conta com três trabalhos e é dedicada a ponderações de ordem, exclusivamente, teórico-conceitual e, por fim, a categoria relatos de experiência conta com apenas dois trabalhos e se refere à socialização de experiências práticas em sala de aula.

Dentre os estudos empíricos, no alusivo aos participantes, onze pesquisas envolveram participantes pertencentes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Entretanto, cabe destacar que a maioria das investigações abarcou, especialmente, turmas do 2º e do 3º ano. Desse modo, em linhas gerais, os estudos eram voltados para a análise do desempenho da leitura e da escrita desses estudantes. Além disso, apenas dois trabalhos envolveram professores, nesse caso objetivaram investigar aspectos relacionados à avaliação na prática dos docentes, seja estabelecendo articulações com a avaliação externa ou a avaliação no âmbito da sala de aula.

A próxima categoria de análise está relacionada ao constructo abordado nos artigos, sendo eles: leitura, escrita e leitura & escrita. Tais dados serão expostos no Gráfico 3, de acordo com a porcentagem condizente com cada categoria.

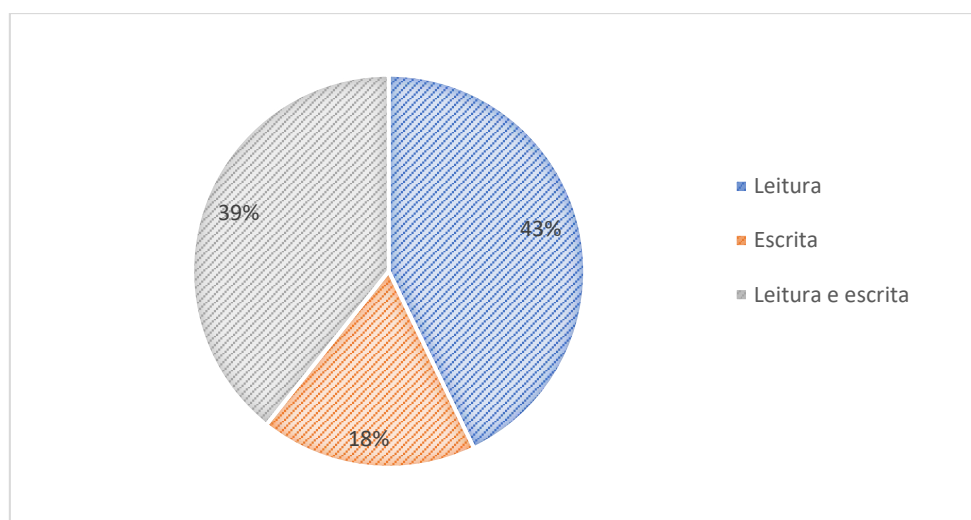


Gráfico 3: Construtos abordados nos artigos – Fonte: dados da pesquisa, 2021

A partir do Gráfico 3, constata-se que 43% dos artigos analisados eram direcionados à leitura, condizente ao montante de doze trabalhos, enquanto 39% dos artigos discorrem sobre leitura e escrita de forma conjunta e apenas 18% dos artigos abordou apenas a escrita. Portanto, por meio do levantamento realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível elucidar que houve uma quantidade pequena de investigações que se dedicava a discorrer exclusivamente sobre escrita. O foco das discussões foi direcionado essencialmente à leitura, tanto envolvendo pressupostos mais específicos, como mais gerais, ou na articulação entre leitura e escrita. Cabe nos questionarmos o motivo de haver essa prevalência da leitura sobre a escrita.

Em relação à área do conhecimento em que os trabalhos se originam, elas foram consideradas de acordo com a universidade, o grupo ou a linha de pesquisa a que os autores estão vinculados. Por conseguinte, em algumas publicações, essas informações são explícitas; em outras, houve a necessidade de pesquisas adicionais. Os dados serão expostos no Gráfico 4.

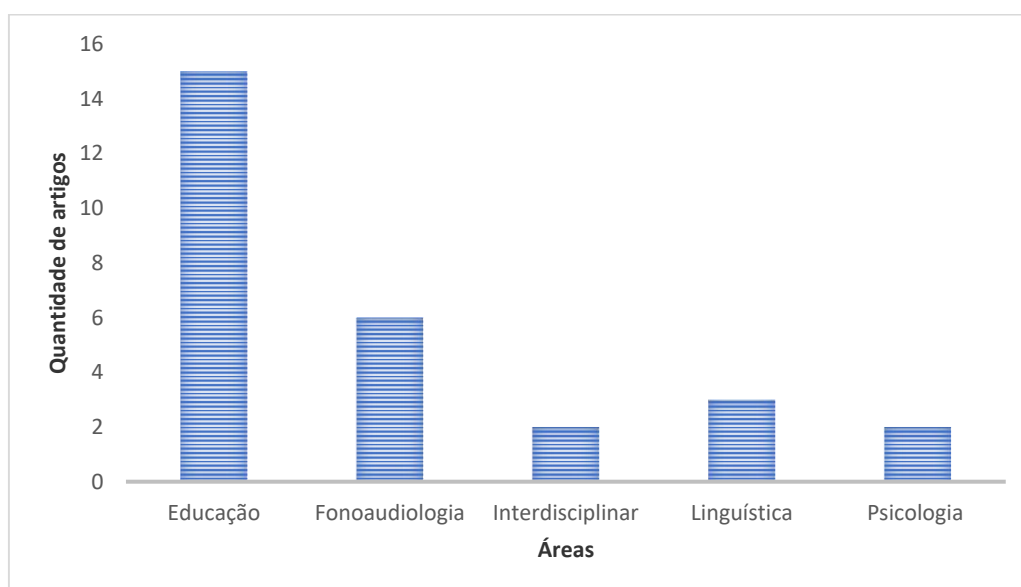


Gráfico 4: Área do conhecimento – Fonte: dados da pesquisa, 2021

O Gráfico 4 mostra que a maioria das pesquisas são advindas da área da Educação, totalizando quinze artigos, seguida da Fonoaudiologia, com seis artigos, Linguística, com três artigos, e tanto Psicologia quanto a área interdisciplinar com dois artigos, sendo que a categoria interdisciplinar se caracteriza por pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diversas áreas, como, por exemplo, Fonoaudiologia, Psicologia e Linguística. Essa categoria de análise está diretamente articulada com a categoria que irá discorrer sobre a temática dos estudos. De forma preliminar, é pertinente destacar que a maioria dos trabalhos advindos da área da Educação se dedicou a discussões sobre avaliações externas, enquanto os trabalhos de Fonoaudiologia são direcionados ao desempenho dos alunos.

No concernente aos instrumentos utilizados, houve uma variedade considerável de materiais mencionados. Com isso, aqueles mencionados em mais de um artigo, a título de organização do quadro, serão listados apenas uma vez.

Tipo de pesquisa	Instrumentos
Estudos empíricos	Instrumento de avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (LDP)
	Cloze
	Teste de Desempenho Escolar
	Bateria de identificação dos erros de reversão na leitura e na escrita
	Provas para avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases
	Avaliação de competências iniciais para leitura e escrita (BACLE)
	Provas de avaliação dos processos de leitura (PROLEC)
	Adaptação brasileira da bateria de identificação dos erros de reversão e inversão na escrita
	Ditado – Observação Ortográfica
	Pro-Ortografia
	Registros descritivos desenvolvidos pelos professores das turmas
Relato de experiência	Ditado

Quadro 1: Instrumentos utilizados e tipo de pesquisa – Fonte: dados da pesquisa, 2021

No Quadro 1, foram elencados todos os instrumentos mencionados nos trabalhos que fizeram parte do *corpus* de análise atrelado ao tipo de pesquisa, dado que esse aspecto se mostrou como um dado relevante. Assim sendo, nos estudos empíricos, foram mencionados onze instrumentos distintos, todos baseados em princípios paramétricos, com exceção de um, denominado como registros descritivos. Além disso, um artigo utilizou dois instrumentos em conjunto, o Cloze e o Teste de Desempenho Escolar, e apenas o Prolec, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) foi mencionado duas vezes, em dois artigos distintos, portanto consideramos

que não seria viável organizar um gráfico, realizando a quantificação desses resultados. Dentre os instrumentos indicados, quatro são direcionados exclusivamente à avaliação da leitura, três são direcionados à escrita e três envolvem a avaliação da leitura e da escrita.

No concernente aos estudos caracterizados como relatos de experiência, os instrumentos citados foram completamente distintos daqueles das pesquisas empíricas e dizem respeito às sondagens periódicas, realizadas por meio dos ditados baseados em pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999). Nesse contexto, os instrumentos se aproximaram mais do fazer e das práticas dos professores alfabetizadores, que é justamente nosso foco de interesse com esse levantamento bibliográfico. Para além disso, esses instrumentos, assim como os registros descritivos, estão mais relacionados também a aspectos de ordem qualitativa e de acompanhamento no decorrer do ano letivo. Vale ressaltar que os ditados foram reportados nos dois relatos de experiência.

Por fim, a última categoria estabelecida, referente às temáticas abordadas nos artigos selecionados, conta com um total de seis subseções, que serão explicitadas a seguir.

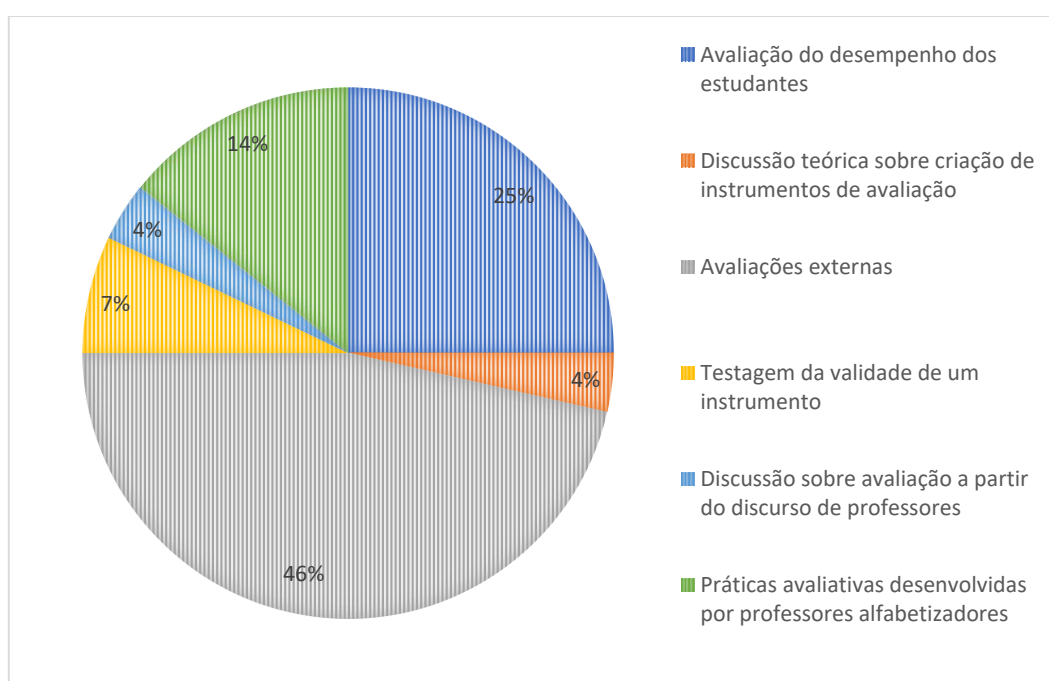


Gráfico 5: Temáticas abordadas nos artigos – Fonte: dados da pesquisa, 2021.

As temáticas presentes nos artigos se mostraram heterogêneas e baseadas em referenciais teóricos que ora se aproximavam, ora se apresentavam complexamente distintos, sendo assim os trabalhos foram agrupados de acordo com eixos centrais, definidos após a leitura integral dos mesmos, sendo eles: avaliação do desempenho dos estudantes, discussão teórica sobre criação de instrumentos de avaliação, avaliações externas, testagem da validade de um instrumento, discussão sobre a avaliação a partir do discurso de professores e práticas avaliativas desenvolvidas por professores alfabetizadores.

As categorias serão mencionadas por ordem de maior incidência de artigos encontrados. Dessa forma, a categoria condizente com 46% dos artigos diz respeito às avaliações externas, sendo que elas se ramificam em três principais avaliações: a Provinha Brasil, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes-Alfa) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Nesses trabalhos, as avaliações externas são relacionadas às políticas públicas e aos programas governamentais, assim como as habilidades avaliadas nos itens produzidos em diferentes edições, concepções sobre a leitura e escrita subjacentes a essas

propostas, discussões sobre os resultados de cada uma dessas avaliações e o seu impacto em diferentes contextos. Por conseguinte, há uma pluralidade nas formas de abordagem, e a quantidade de publicações relacionadas à temática sinalizou um número substancial, indicando, com isso, que o assunto vem sendo foco de interesse de diversos grupos de pesquisas. Os artigos sobre essa categoria não foram desconsiderados, uma vez que, de forma direta ou indireta, as avaliações externas se entrelaçam com o trabalho desenvolvido em sala de aula, assim como influenciam na construção de currículos e nos planejamentos anuais e semestrais bem como podem vir a condicionar as formas avaliativas em algumas escolas.

A segunda subseção com uma maior quantidade de trabalhos foi intitulada avaliação do desempenho dos estudantes e representa 25% dos artigos. Nessas investigações, os autores fizeram uso de diferentes instrumentos para avaliar o desempenho em leitura e escrita dos estudantes, estabelecendo comparações entre diferentes anos escolares e a média de acertos de acordo com a seriação, comparações entre escolas públicas e escolas privadas, ou, ainda, associações entre fatores sociais que influenciam na aprendizagem, dentre outros aspectos (CAPELLINI *et al.*, 2012; CÔRREA *et al.*, 2018; FERREIRA *et al.*, 2014; GONÇALVES; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; OLIVEIRA; GERMANO; CAPELLINI, 2016; SALLES *et al.*, 2013). Nesta subseção, destaca-se a presença de artigos da área da Fonoaudiologia, assim como de autores de um mesmo grupo de pesquisa.

Já a terceira subseção é direcionada aos trabalhos que discorrem sobre práticas avaliativas desenvolvidas por professores alfabetizadores e totalizam 14% dos artigos. Nos estudos que compõem essa categoria, há relatos de experiências e estudos empíricos, que estabelecem uma articulação direta entre avaliação e alfabetização, evidenciando, com isso, a inegável presença do ditado (FEITAL; MACHADO; ARAUJO, 2015; ROCHA; SANTOS, 2018), como já mencionado ao explicitamos os instrumentos, mas, ao mesmo tempo, há uma diversidade de possibilidades de avaliação, como consequência da heterogeneidade dos grupos atendidos e de inúmeros outros fatores. Nesse caso, surgiram também os registros descritivos (SCHMIDT; SCHAFASCHEK, 2012) e outras formas de avaliação da produção textual infantil (COLLATO, 2016).

Em seguida, na quarta subseção, há estudos dedicados à testagem da validade de um instrumento, representando 7% do total de artigos. Nesses estudos, há a seleção de grupos de estudantes específicos, com os quais são aplicados determinados instrumentos padronizados, que, nesses casos, consistiram no Cloze e em um instrumento criado pelas próprias autoras, visando avaliar a compreensão leitora, sendo que, a partir da aplicação e da análise dos dados, as autoras buscam evidenciar a eficiência da utilização desses instrumentos para a avaliação dos estudantes (MOTA; SANTOS, 2014; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013).

De modo a finalizar, há duas subseções que apresentaram a mesma quantidade de artigos encontrados, um total de 4%. Em vista disso, elas serão mencionadas de forma conjunta. São elas: discussão sobre avaliação a partir do discurso de professores e discussão teórica sobre a criação de instrumentos de avaliação. No alusivo à primeira subseção, as autoras estabelecem articulações entre as práticas de professores alfabetizadores e o impacto de um programa de avaliação externa do Estado de Minas Gerais (CARVALHO; MACEDO, 2011) e, por fim, em relação à última subseção, há considerações voltadas para questões metodológicas e conceituais que devem ser consideradas na criação de instrumentos de avaliação de habilidades metalinguísticas (MOTA, 2012).

Em suma, diante desta revisão sistemática da literatura preliminar, é possível realizar algumas indicações e ponderações. A primeira está relacionada a uma clara dicotomia na avaliação desenvolvida no âmbito das pesquisas científicas e na avaliação desenvolvida nas salas de aula da educação básica, retratadas nos artigos analisados, embora ambas envolvam o mesmo público. As primeiras são embasadas em conceitos que visam à mensuração e princípios psicométricos, portanto aspectos de ordem quantitativa. Já as segundas estão articuladas às práticas dos

professores alfabetizadores, que se embasam também em aspectos teóricos e conceituais, contudo sob uma abordagem qualitativa e processual. Aliado a isso, é possível dimensionar que a área em que a pesquisa se origina, consequentemente, influencia na concepção de avaliação. Não obstante, era justamente esse segundo grupo de estudos que nos interessava naquele momento, contudo, na revisão realizada, houve o contato com apenas quatro trabalhos, sendo dois relatos de experiências, um estudo documental e um estudo empírico. Assim, considera-se, portanto, a existência de um evidente distanciamento entre estudos que investigam a avaliação da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito da sala de aula e a avaliação no âmbito de pesquisas científicas que são aplicadas com determinados grupos de estudantes.

O segundo aspecto está articulado ao reduzido número de trabalhos que se dedicam à discussão acerca dos instrumentos e das formas de avaliação com foco, exclusivamente, no período de alfabetização. A maioria deles se atem às avaliações externas e às avaliações do desempenho dos estudantes a partir de instrumentos padronizados. Consideramos que investigar as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores, atreladas a questões de planejamento e de ensino-aprendizagem, pode fornecer subsídios enriquecedores para pensarmos em uma avaliação da alfabetização que seja contextualizada, processual e formativa.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compreender, por intermédio de uma revisão sistemática da literatura nacional, as formas de avaliação da leitura e da escrita, assim como quais instrumentos são utilizados no contexto da alfabetização. Apesar dos principais aspectos evidenciados a partir da análise dos artigos, constatou-se uma concentração de publicações dos estudos entre o período de 2012 a 2016. Embora haja evidentes oscilações, há ainda anos em que não houve nenhuma publicação encontrada, como em 2017 e 2020.

No alusivo aos tipos de estudos, a maioria dos artigos refere-se, essencialmente, a estudos empíricos, nos quais houve a aplicação de instrumentos padronizados junto aos estudantes, e a estudos documentais, direcionados, em grande medida, às avaliações externas. Sobre o construto abordado, a escrita foi a categoria que apresentou a menor quantidade de investigações, totalizando apenas cinco artigos. Isso nos direciona para a necessidade de investigações que abordem a escrita de forma individual e abarquem as suas especificidades ao pensar na avaliação atrelada ao contexto do processo de alfabetização.

No concernente às áreas do conhecimento, a maioria dos artigos é oriunda da Educação, seguida da Fonoaudiologia, e está diretamente articulada às temáticas, que se subdividem em seis subseções com características distintas entre si. As subseções que apresentaram uma maior quantidade de estudos estão vinculadas às temáticas das avaliações externas, avaliação do desempenho de estudantes e práticas avaliativas desenvolvidas por professores alfabetizadores, sendo que a primeira e terceira subseção foram investigações majoritariamente da área educacional e fonoaudiológica.

Por fim, dos doze instrumentos avaliativos mencionados, onze pertencem a estudos empíricos e um, o ditado, a estudos caracterizados como relatos de experiência. Portanto, há uma clara polarização entre os instrumentos e as formas de avaliação existentes nos artigos que fizeram parte do *corpus* de análise. De um lado, há avaliações que se aproximam de princípios paramétricos e de mensuração, abordando aspectos quantitativos, enquanto, de outro, há avaliações processuais e descritivas, com ênfase em pressupostos qualitativos. Todavia, os primeiros se sobressaem aos segundos.

Assim, essa revisão da literatura nos fornece indícios quanto à importância da parceria entre universidades e escolas de educação básica, de forma que haja uma interlocução desses conhecimentos, que são produzidos em diferentes âmbitos, aliada à necessidade do desenvolvimento

de investigações das práticas avaliativas de professores alfabetizadores em seu contexto de trabalho, buscando compreender como essas práticas influenciam no planejamento docente, e como a avaliação pode, de fato, trazer contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Referências

CAPELLINI *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 254-275, mar./abr. 2012.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Marta Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Est. Aval. Educ.*, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.

COLLATO, Luísa Jacques. Avaliação do texto infantil: descobertas e possibilidades. *Revista Even. Pedagóg.*, v. 7, n. 2, p. 865-891, jun./jul. 2016.

CÔRREA *et al.* Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-7, 2018.

CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Bianca; RUANO, Elvira. *PROLEC*: provas de avaliação dos processos de leitura. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

FEITAL, Andreia Alvim Bellotti; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi; ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. Práticas avaliativas: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, ed. especial, p. 81-95, fev. 2015.

FERREIRA *et al.* A aprendizagem da escrita e a escolaridade materna. *Rev. CEFAC*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 446-456, mar./abr. 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, Beatriz Aparecida Gimenez; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares de 1ª série na bateria de identificação de erros de reversão e inversão na escrita: estudo preliminar. *Rev. CEFAC*, Campinas, v. 12, n. 6, p. 998-1008, nov./dez. 2010.

LIMA, Maria de Fátima Moura de. *A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita práticas de professores do 1º ano do Ensino Fundamental*. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 19-24, maio/ago. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação: discutindo a Provinha Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-742, set./ dez. 2012.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Considerações metodológicas e conceituais sobre a construção de instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas. *Aval. psicol.*, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 77-82, abr. 2012.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 135-142, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimentos avaliativos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 293-301, abr./jun. 2013.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 22, n. 4, p. 555-560, out./ dez. 2010.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI Simone Aparecida. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. *Rev. CEFAC*, v. 18, n. 5, p. 1121-1132, set./out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Patrícia Rodrigues; SANTOS, Alessandra de Souza. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização. *Revista Prática Docente*, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 453-460, jul./dez. 2018.

SALLES, Jerusa Fumagalli *et al.* Normas de desempenho em tarefas de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 397-419, 2013.

SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler. A avaliação em classes de alfabetização: registros descritivos possibilitam superação da avaliação classificatória e excludente? *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 228-242, jul./dez. 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020.

Sobre as autoras

Aline Gasparini Zacharias-Carolino. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALÉ e professora da Educação Básica.

E-mail: aline.gasparini@unesp.br.

Andréia Osti. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro. Doutora em Educação (2010) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também concluiu os cursos de Mestrado em Educação (2004). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALÉ, credenciado junto ao CNPq desde 2017.

E-mail: andreia.osti@unesp.br.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ENSAIOS

CARTA A POETAS E ESCRITORES PLURAIS: DEVANEIOS A PARTIR DO DEVIR-OSTRA, DO DEVIR-MARGEM, DOS DEVIRES... DO DEVIR-POESIA

LETTER TO POETS AND PLURAL WRITERS: DAYDREAMS BASED ON THE OYSTER-BECOMING, THE MARGIN-BECOMING, THE BECOMINGS... OF THE BECOMING-POETRY

CARTA A POETAS Y ESCRITORES PLURALES: ENSOÑACIONES BASADAS EN EL DEVENIR OSTRA, EL DEVENIR MARGINAL, LOS DEVENIR... DE LA POESÍA DEVENIR

Eliane Aparecida Bacocina¹

Resumo: O presente artigo, que se propõe em forma de ensaio, dialoga com os poetas e escritores contemporâneos sobre as formas possíveis de manifestação por meio da escrita e alguns de seus devires. Convite ao devir-poeta.

Palavras-chave: Escrita; linguagem poética; devir.

Abstract: This article, which is proposed in the form of an essay, dialogues with contemporary poets and writers about the possible forms of expression through writing and some of its becomings. Invitation to becoming-poet.

Keywords: Writing; poetic language; becoming.

Resumen: Este artículo, que se propone en forma de ensayo, dialoga con poetas y escritores contemporâneos sobre las posibles formas de expresión a través de la escritura y algunos de sus devenires. Invitación a convertirse en poeta.

Palabras clave: Escritura; lenguaje poético; devenir.

Introdução

O presente texto, que se propõe em forma de ensaio, dialoga com os poetas e escritores contemporâneos, a partir de autores como Deleuze (1997), Deleuze e Guattari (2003, 2012), Larrosa (2002, 2004, 2009), Rolnik (2011) sobre as formas possíveis de manifestação por meio da escrita e alguns de seus devires.

Devir... termo ligado ao vir-a-ser, ao inusitado, ao rizoma, ao acontecimento...

Os inspiradores para esse texto são poetas do litoral sul paulista, que foram participantes / protagonistas do processo de Doutorado da autora. Os poetas constituem o Sarau das Ostras, grupo que atua de maneira não formal com produção de poemas. Constitui-se de cinco integrantes escritores de poemas e tem como inspiração a ostra...

Primeiro devir. Elemento comum no litoral, diante das adversidades, resiste e produz a pérola, assim como o grupo que, como forma de resistência às intempéries sociais, produz poesia. Como se mostra uma escrita que se baseia no devir-ostra?

Os poetas, Ludimar, Fernandes, Nego Panda, RO3P e Abel se conheceram por meio de rodas poéticas, grupos de *rap* e eventos diversos e, a partir de processos diversos, passaram a se encontrar e apresentar seus textos em saraus, além de realizar produções coletivas.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – câmpus Salto.

O segundo devir vem à superfície a partir das pistas deixadas pela denominação de um estilo anunciado pelo grupo: marginal. Estar em contato com essa possibilidade, permite seguir as margens. Para onde levam? Das margens da página, margens do rio, margens que se situam nas periferias, margens do pensamento poético, a escrita vai seguindo em direção a um mar de possibilidades... devires... Desvela-se, então, outra possibilidade de devir – o devir-poeta.

Qual o papel e o lugar da escrita poética? De que modo, por meio desta escrita, é possível reverberar travessias, fronteiras do pensamento?

O trabalho que se apresenta constitui-se, portanto, de um diálogo, que convida a aventurar-se e mergulhar na poética de uma escrita/ fala/ movimento das pessoas e textos que se entrelaçam nessa trama. Convida, portanto, a dialogar, com os poetas que participaram da pesquisa, com a pesquisadora, cuja trajetória se entrelaçou às dos poetas e com o próprio processo de autoria de textos, sejam eles escritos, imagéticos ou vivenciados.

Convites ao devir-poeta.

Carta a um poeta

Saudações,

É a você, poeta, que direciono esta carta.

Não só aos que vão nascer, como faz Larrosa (2009), nem a um jovem poeta, como realiza Rilke (2013). Mas direciono a todos os leitores, aprendizes e poetas, de todos os tempos e todas as idades. E é a você, que vai abri-la, a quem a direciono, em especial. A você, que pode e poderá dialogar comigo, consigo mesmo (a) ou com os outros sobre as palavras que aqui deixo registradas. Palavras que são minhas, mas que também são de outros, de outros que ouvi dizer, que li, de outros com quem tive contato, e são também suas, para que faça delas o que achar que deve fazer. Até ignorar, ou jogá-las fora, se assim achar necessário.

Para aqui escrever, inspiro-me em cinco poetas, que conheço e com quem dialogo enquanto pesquisadora. Poetas que, por entre pedras e gavetas, escrevem sobre o mundo louco, que deixam pegadas na areia, que deixam suas rimas inteiras para todas as quebradas, que constroem ludicidades... Que defendem que o sonho dos guerreiros não morre, que juntos inventam o seu barato. Barato que é louco, mas que ainda dizem que o que fazem é pouco, que podem criar ainda mais...

A você, poeta, o que posso dizer? A você, poeta que lê diversos textos, que escreve poesia, seja ela em forma de poema, ou de prosa, ou de imagem... até mesmo de uma pesquisa acadêmica, e talvez nem tenha a intenção de fazer poesia. A você que escreve em diários, em cadernos em espiral, na tela do computador ou celular, em folhas soltas, ou em muros... ou até mesmo na areia... Você que guarda aquilo que escreve, ou que não permite que ninguém leia, ou que publica em livros, blogs ou redes sociais... ou que permite que o vento leve suas palavras, assim como as ondas do mar, que levam, mas que deixam... Deixam o quê? Sim, mesmo quando palavras se vão, quanto elas deixam?

Posso dizer que o que você escreve tem uma materialidade, um valor, um sentimento, que não importa quantos leitores sua escrita tenha, você escreve, deixa marcas e pegadas na terra firme ou na areia, ou em muros. E alguém, um dia, alguém que pode ser você mesmo (a), poderá ler suas palavras, linhas traçadas, e delas viver uma experiência singular. Provavelmente que tal experiência seja muito diversa daquela que você viveu ao escrevê-las. E pode ser que tais experiências sejam impossíveis de serem imaginadas hoje.

A você, leitor / leitora dessa carta, deixo uma pergunta, pergunta que também não sei como responder, mas que com você posso pensar: é possível pensar numa metodologia para a escrita poética? Ou numa metodologia de pesquisa sobre a criação poética?

Penso em Palomar (CALVINO, 1994), quando observa uma onda, buscando capturar um movimento que foge, penso nos construtores descritos por Kafka (2000), quando os diferentes

fragmentos se compõem, deixam lacunas e contam ou escondem histórias... Penso em como configurar ou cartografar os diferentes movimentos. Penso na construção de versos, no ritmo das palavras quando agrupadas, lidas, oralizadas...

Penso em RO3P, que me conta que escreve pequenos trechos de poemas e, num determinado momento, assim como na construção da muralha da China, senta-se junto aos pedaços de escrita anotados em folhas de papel e tenta compor um poema... poema que ganha ritmo, vira música, com a batida do rap. Mais ou menos como eu tento compor a escrita de um texto... acadêmico? poético? Enfim, um texto para apresentar como pesquisa de pós-graduação. Junto pedaços, fragmentos, de falas, escritas, poemas, citações de autores, pensamentos, relatos pessoais, devaneios... o quanto essa construção inventiva pode ser pensada enquanto procedimento metodológico?

Penso na linguagem. O quanto se pode dizer por meio dela? É possível a uma linguagem, seja ela acadêmica, poética, falante, dar conta de dizer aquilo que não se diz? Experiências, vozes, movimentos, sentimentos, sensações, luzes, escuridão, silêncio... como transformar coisas como essas em palavras, em linguagem?

Por fim, penso no construir “junto com”, no criar com o outro, compartilhar... partilhar... quantos espaços e lacunas isso deixa? Quanto tudo isso permite criar? Quantas muralhas de afinidades, de tensão, de estranhamento, de encontro, desencontros? Quantas pegadas na areia se desenham e se apagam? Quantas gavetas são abertas? Quantos baratos? Quantos devaneios?

Enfim, quantos devaneios nessa carta, leitor / leitora? Afinal, escrevi para você ou para mim mesma? Não tenho a intenção de que você entenda, apenas convido que leia... leia com sua voz, com sua poesia, com seus silêncios. Você, que a encontrou em alguma praia famosa ou isolada, e deve estar se perguntando: “Por que eu a ler essas palavras?”

Nesse momento, estou enrolando essas palavras aqui escritas numa garrafa e lançando-as ao mar. Nessa folha de papel, não colocarei local nem data. Nem um nome próprio. Assinarei apenas como

Uma certa aprendiz de pesquisadora, aprendiz de poeta.

Primeiro devir: devir ostra

*Seria um movimento, o Movimento Sarau das Ostras.
Mas acabou fechando no grupo. Às vezes o pessoal
pergunta: “Mas você é do Sarau das Ostras?” Dá
vontade de falar assim: “Não, você também é.”
Fernandes: Claro. Porque você participa.
Ludimar: Você é rapper. Então, você também é. Mas
eles falam do Sarau das Ostras como sendo aquele
grupo.
(BACOCINA, 2017, p. 119)²*

Devir Sarau das Ostras.

Devir-ostra.

Território da ostra... que aparentemente se mantém fechada, mas se abre para receber a influência do ambiente.

E o grupo? Como se mantém?

Na casa de uma das protagonistas, em Praia Grande / SP, os diálogos acontecem. Três tardes de diálogos poéticos entre seis pessoas encantadas por poesia. Uma é pesquisadora e autora deste

² Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas, 08/06/2013.

trabalho. Os demais, poetas. O que os diferencia? No momento dos diálogos praticamente nada. Embora uma pergunte, com curiosidade, e os demais respondam, todos sentem-se à vontade para perguntar uns aos outros, a complementar as histórias que são contadas... a compartilhar afetos...

Aquela que se apresenta como pesquisadora foi professora de dois dos protagonistas em um curso de Pedagogia do local onde estão situados, estabeleceu-se uma relação de admiração, amizade e curiosidade e, nas apresentações nas quais pôde acompanhar o trabalho do grupo, surgiu a proposta de pesquisa que aqui se apresenta. Aqui, de outro lugar, ela não mais ensina – aprende poesia.

Os poetas: Ludimar, Nego Panda, Poeta Fernandes, RO3P e Abel.

Foi Nego Panda que, com base nos saraus de literatura marginal periférica que acontecem nas periferias de São Paulo, dentre os quais se destaca a Cooperifa, que tem como principal representante o poeta Sérgio Vaz, decidiu organizar encontros em que tivessem lugar os poemas de literatura marginal.

Nego Panda: O Sarau das Ostras surgiu da ideia de fazer um sarau, um evento. A minha ideia era que ia acontecer, mas a gente não imaginava que assim em tão pouco tempo ia tomar o caminho que tomou.

Eliane: Foi ideia sua?

Nego Panda: Isso. Acerca do que já vinha acontecendo em São Paulo que a gente vem acompanhando e que é voltado pra literatura periférica. A intenção foi o que? Foi chamar alguns Mcs e o pessoal que fazia um rap e que o pessoal estivesse declamando suas letras em vez de cantar. Pra esse evento, foi estendido o convite pra n pessoas, diversas pessoas: Fernandes, Ludimar, Pelé, Abel...

Fernandes: Foi em 25 de junho de 2010.

Nego Panda: 2010. Só que eu fiz o convite e falei do sarau pro pessoal. Quando chegou o dia do sarau acharam que apenas eu que ia ficar declamando poesia. Então o pessoal foi chegando, tava tudo arrumadinho pro pessoal sentar, eu tava lá na frente esperando o pessoal, aí o pessoal foi chegando e sentando na arquibancada. E sentou a Dona Ludimar de espectadora, Fernandes, Abel, Pelé e eu em pé assim olhando e pensando: ‘O que eles tão fazendo ali?’

Aí comecei: ‘Vem pra cá, gente! Chega junto! Vamos! É, Dona Ludimar, você vai recitar também... Todo mundo aqui. É pra gente.’

Que a ideia não era um grupo fechado entre Panda, Fernandes, Ludimar, Abel e Pelé... É um sarau assim que a pessoa pudesse chegar e declamar. Só que o sarau foi acontecendo, teve outras edições e a gente convidava todo mundo e só aparecia o Panda, o Fernandes, a Ludimar, o Abel e o Pelé e a gente fazia outros e convidava as outras pessoas e sempre a gente ia indo... e aí o pessoal começou chamar a gente pra ir levar o Sarau das Ostras pros lugares e acabou que meio que involuntariamente...

Ludimar: Ficou no grupo, né?

Nego Panda: Ficou no grupo. É um projeto que se estende ao coletivo, mas que ao mesmo tempo ele tem uma característica de grupo, porque tá sempre reunindo as mesmas pessoas. Então muitas pessoas pensam que ele é um grupo...

Fernandes: A gente estendeu pra baixada toda. Em tese, a gente convidou todos da baixada que a gente achou que tinha uma relação com essa linguagem periférica. A ideia era essa: ser um sarau de linguagem periférica. E aí ele fez o convite. Só que aí o Brasil passou na copa, na fase anterior, passou e o sarau já tava marcado. Aí calhou de ser a data do jogo do Brasil. Eu acho que o primeiro, na verdade, até teve um boicote. Todos os demais participantes, não vieram as pessoas que a gente achou que viria, sobretudo pra se apresentar, por conta de ter havido jogo às 4h então o jogo foi até umas 5h30, 6 horas e o

sarau começava 6 horas. [...] A gente tem alguns convidados que a gente acaba arrastando, mas a base, como ele falou, talvez seja os 5, e é os 5 a base. Mas a gente não é fechado nos 5, a gente quer agregar mais porque quanto mais talvez mentes pensantes, e ritmos e gêneros, até de escrita acaba enriquecendo a gente. Porque você olha o que o cara tá fazendo ali: ‘Nossa! Ele fez uma ideia que eu gostaria de ter feito e fez melhor.’ E aí ela fala de um jeito e a gente cria essa expectativa. Então a questão do grupo, de ter criado um grupo partiu do inusitado. As pessoas começaram a chamar de ‘Ah, aqueles ali são do ‘Sarau das Ostras’’ (BACOCINA, 2017, p. 119-121).

Fazer um sarau...
O pessoal foi chegando...
Sentando na arquibancada.
Espectadores.
Sarau em que a pessoa pudesse chegar e declamar.
Projeto que se estende ao coletivo.
Ter criado o grupo partiu do inusitado...
Sobre o nome do grupo, Sarau das Ostras, Nego Panda conta que precisava apenas de um nome para registrar a atividade, num pequeno projeto.
Nome do grupo.
Que é um nome?
Posso existir sem ter um nome?
E um dia, pensando em como registrar o projeto, surgiu a ele que: “Nós estamos no litoral. No litoral tem ostra e a ostra tem pérola. A poesia é a nossa pérola”.
Hoje faz parte de um folder que é distribuído pelo grupo nas apresentações:

O Sarau das Ostras nasceu da ideia que a ostra é um ser presente na natureza e que vive no mar, essência dos moradores do litoral. Por outro lado, também vemos a ostra, como motivo de cobiça, por parte de exploradores sem escrúpulos que visam somente o lucro, em busca das pérolas preciosas. Estas por sua vez, são reações do molusco a corpos estranhos que invadem seu organismo, assim, como vermes ou grãos de areia. Nós a nossa maneira, com o sentimento de reação contra tudo o que nos incomoda, produzimos versos, poemas e letras, muitas de protestos e de conscientização dos problemas de nossa sociedade, estas traduzem, veemente, o valor de nossas pérolas (SARAU das Ostras, 2016.)

Nas palavras de Fernandes:

Então, a gente estava indo pro terceiro evento e a gente tinha que expor no blog. [...] Cada qual tem seus trabalhos na arte na cultura e essas apresentações ou esses encontros são a parte. Aí eu falei: Cara, vamos fazer um blog, vou matutar uma definição pra ele... pérola... ostra... ostra, poesia... foi quando surgiu a ideia de falar que a pérola ela é a reação do molusco que absorve as impurezas do mar e quimicamente transforma na pérola que é cobiçada pelos exploradores, e talvez as nossas poesias também tenham esse caráter. A gente pega talvez as mazelas da sociedade, o que tem de ruim e com senso crítico a gente lapida, elabora, transforma numa pérola e é apreciado por muitos hoje, o que nos enche de orgulho. Talvez aquela definição ficou tarimbada e aceita e convencionou. Porque aí o que acontece: um falava uma coisa, outro falava outra, mas não definia. Convencionou, cada qual fala do seu jeito, mas virou

uma convenção de que a história é essa, a co-relação da pérola com a nossa poesia, da gente pegar o que tem de mal. E realmente, fui brincar com ostra, com essência do que tem no litoral. Lá eu dei uma fantasiada que é a abstração. A essência era só fazer a co-relação entre ostra e poesia e o tipo de poesia que a gente fazia.

Nego Panda: Pra que ficasse definido pras pessoas quando vissem no blog.

Fernandes: Porque o que mais acontecia era: ‘por que das ostras?’

Nego Panda: Todo evento. E a gente só falava assim, né... Porque a ostra tem a pérola e a poesia é a nossa pérola. E acabava por aí (BACOCINA, 2017, p. 123)³.

Definição científica...

Lampejo...

Pérola – reação do molusco.

Pegar as mazelas da sociedade.

Lapida, elabora, transforma numa pérola.

Brincar com a ostra.

Assim como Deleuze e Guattari trazem a questão do devir-escritor, escritor-feiticeiro: “Se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo etc.”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21).

E quando o devir do escritor feiticeiro é a ostra?

O que se pode dizer?

Devir-ostra...

Que mais dizem Deleuze e Guattari?

“O escritor é um feiticeiro porque vive o animal como a única população perante a qual ele é responsável de direito” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

Escritor responsável pela ostra...

Relação de afecto com a ostra...

“Pois o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

Potência de um grupo que, não em modo de filiação, mas de matilha, contagiado pela ostra, devir-animal, encontram atravessamentos entre poeta e ostra, poesia e pérola. Criam relações de afecto, afectados pelo movimento...

Poetas que se dedicam a escrever, embelezar, enfeitiçar o mundo com as palavras que deixam registradas...

Para cada um deles o nome do grupo tem um significado singular. Nem todos sabem colocar esse sentido em forma de palavras.

Porém, a ideia: “a poesia é a nossa pérola” permanece, assim como o objetivo de deixar registrada para o mundo a mensagem de transformação social que cada um traz consigo.

E eu, caminhante, continuo a brincar com a ostra...

Território da ostra...

Ostra que possui um território: o mar, mas que em seu movimento interno, mesmo que aparentemente fechada, permite-se uma abertura àquilo que habita o ambiente – areia, impurezas...

Seria a ostra “agredida” ou “invadida” pelas substâncias externas?

Não sei o que diriam os biólogos ou pesquisadores acadêmicos dos seres-ostras, mas aqui, em meu devir-poeta, permito-me pensar a partir da ideia dos poetas do Sarau. Poetizar com eles... em linhas movediças...

³ Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas, 19/10/2013.

“A língua tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas” (DELEUZE, 1997, p. 12).

Ostra... que, territorializada, se (des)territorializa ao abrir-se às substâncias e impurezas e se (re)territorializa ao produzir a pérola.

Produção da pérola... movimento estético... movimento político...

Produzir algo novo frente aos obstáculos e dificuldades que se impõem.

Movimento que, por se tratar de um grupo, é também movimento coletivo...

Poetas que se encontram em meio aos desvios de suas rotas poéticas. Como se encontram?

Volto a Deleuze e Guattari:

O Universo não funciona por filiação. Nós só dizemos, portanto, que os animais são matilhas, e que as matilhas se formam, se desenvolvem e se transformam por contágio. Essas multiplicidades de termos heterogêneos, e de co-funcionamento de contágio, entram em certos agenciamentos e é neles que o homem opera seus desvios-animais. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

Os autores referem-se, também, ao “anômalo”, que seria um adjetivo utilizado pelos feiticeiros, “para situar as posições do indivíduo excepcional na matilha” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27).

Seriam os participantes do Sarau das Ostras “anômalos” que, em suas matilhas, se destacaram e, num devir-poético, se acolheram e criaram um grupo?

“Nem indivíduo, nem espécie, o que é o anômalo? É um fenômeno, mas um fenômeno de borda (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 28).

Fenômeno de borda...

Poesia de borda...

Poetas que desenvolvem práticas às quais denominam “marginais”. De onde vem essas práticas?

Segundo devir: marginal

Escrever sobre bordas...

Bordas (im)possíveis.

Margens, Fronteiras, Pedacos de pensamentos.

Bordas litorâneas... Onde as ondas se movimentam... Onde vivem as ostras... seres que, mesmo fechados em conchas, se abrem... Transformam as impurezas em pérolas.

Bordas da cidade... Locais de passagem... de criação... de poetas....

Poetas que transcendem as fronteiras do lugar. Sarau das Ostras. Grupo que cria... Que diz sim. Que diz não. Poetas das margens.

Bordas da página... Margens do papel... Local onde se registra o que não cabe. Margens dos livros produzidos pelos poetas. Livros de poemas marginais... Trans-bordantes...

Nesse trecho do caminho, pensa-se sobre o modo como os poetas do grupo pesquisado se autodenominam: poetas marginais.

Pergunto: o que é ser marginal?

Leminski tem uma possível resposta – poética:

Marginal é quem escreve à margem,
deixando branca a página
para que a paisagem passe
e deixe tudo claro à sua passagem.

Marginal, escrever na entrelinha,
sem nunca saber direito
quem veio primeiro,
o ovo ou a galinha (LEMINSKI, 2002).

Margem... marginal... marginália... margear...
Enquanto caminho, me coloco a imaginar...
O que é uma margem?
Que força ela tem?
Penso sobre o que é a escrita marginal periférica e os processos de autoria envolvidos
nessa produção.
Poetas que se auto intitulam marginais.
O que isso traz para pensar?
Margem...
Segundo o dicionário Michaelis:

margem
mar.gem
sf (lat margine) 1 Beira, riba, terreno que ladeia um rio ou corrente de água.
2Praia, litoral. 3 Cercadura, fímbria, orla. 4 Espaços sem letras de cada um dos
lados de uma obra impressa ou manuscrita. 5 Leira de terra lavrada e
compreendida entre dois sulcos. 6 Espaço livre de tempo ou de lugar.
7Tolerância: Margem de erro. 8 Ensejo, faculdade. 9 Bot Linha de contorno de
um órgão vegetal, que pode ser lisa ou recortada. 10 Geogr Limite entre as águas
marítimas, lacustres e fluviais, e a terra. 11 Econ Nas operações a termo em
Bolsas de Valores, a parte do valor da operação que o comprador a termo
deposita, como garantia contra eventuais não liquidações da operação contratada.
M. de erro: número de erros que são aceitáveis num documento ou cálculo. M.
de lucro: diferença entre o preço de venda e o preço de compra de uma
mercadoria. M. de sementeira: o mesmo que leira. À margem de: fora de. Dar
margem: dar ensejo, ocasião. Deitar ou lançar à margem: abandonar, desprezar.

Estar à margem...
Margem do rio... litoral... limites... margem da página... os poetas estão à margem da
cidade, nas periferias.
Estão à margem? Fora de?
E o que fazem com esse “fora”?
A que isso dá margem?
Margem de erro? Margem de lucro?
Margem de pensamento... margem que permite criar... devanear...
Na margem. Nem lá, Nem cá. Ou lá e cá? Aqui e acolá?
Quando viajamos, às vezes, pegamos a marginal.
Via que fica à margem de um rio e que dá acesso a diferentes lugares. Basta decidir em
qual rua ou avenida se aventurar.
Margem.
Aqui estou... escrevendo palavras “nas margens”, rabiscos na folha de papel. Devaneios.
Devanear sobre a margem do Grupo Sarau das Ostras.
De Rio Claro a Praia Grande. Como chegar?
Durante quatro anos trilhei esse trajeto de ônibus semanalmente. Atualmente, vez ou outra
visito os amigos que conheci no litoral, ora a passeio, ora para as conversas poéticas.

O ônibus sai da rodoviária e toma, dentre outras rodovias, a Washington Luiz, a Anhanguera, a Bandeirantes, a Anchieta.

Passa por cidades que ficam à margem do Rio Tietê. Às vezes, entra no município de São Paulo, pela marginal do Rio Pinheiros. Outras vezes, atravessa o Rodoanel, passando também por diferentes rios. Desembarca próximo ao mar, com paradas nas cidades de Santos, São Vicente e Praia Grande.

Para, como o rio, desembocar no mar, passa pelas margens de diferentes rios.

Quantas vezes viajo envolvida em leituras, viajando por meio de livros que me prendem entre suas margens.

E olhando pelas bordas das janelas, eu sigo olhando as margens das cidades por onde o ônibus passa. Margens que carregam muros, favelas, pessoas, caminhantes... quantos escritos por entre esses cenários. Vidas escritas, inscrites.

O que há nessas margens, que despertam tanto a atenção de pessoas como eu?

O ônibus continua na pista. E eu sigo pistas... indícios... restos... inteiros... práticas... sujeitos...

Permito-me seguir, por entre as margens, marginais, para onde elas levarem as águas e palavras do meu pensamento.

As margens do rio... Entre as margens. Entremargens

Oco de pau que diz:
Eu sou madeira, beira
Boa, dá vau, triztriz
Risca certa
Meio a meio o rio ri
Silencioso, sério
Nosso pai não diz, diz:
Risca terceira

Água da palavra
Água calada, pura
Água da palavra
Água de rosa dura
Proa da palavra
Duro silêncio, nosso pai

Margem da palavra
Entre as escuras duas
Margens da palavra
Clareira, luz madura
Rosa da palavra
Puro silêncio, nosso pai

Meio a meio o rio ri
Por entre as árvores da vida
O rio riu, ri
Por sob a risca da canoa
O rio riu, ri
O que ninguém jamais olvida
Ouvi, ouvi, ouvi
A voz das águas

Asa da palavra
Asa parada agora
Casa da palavra
Onde o silêncio mora
Brasa da palavra
A hora clara, nosso pai

Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando mais dentro aflora
Tora da palavra
Rio, pau enorme, nosso pai
(A TERCEIRA..., 1991)

O rio corre. Segue firme seu trajeto.
Mas, o que há em sua margem?
Objetos... detritos... mata...
Mata ciliar... Quando devastada, o rio pode morrer... o rio seca? Ou transborda? Ou a natureza passa a agredir, destruir tudo à sua volta.
O que é a força da margem de um rio?
Dos cílios dos rios para os cílios dos olhos.
Olhos que atravessam o enigmático conto de Guimarães Rosa (2005).
Terceira margem do rio.
Menino que vê o pai sair na canoa.
Madeira, beira.
Dá vau, triztriz.
Vai e não volta. Não está mais. Mas está.
Está nos momentos vividos, na comida que ele leva todos os dias escondido na margem do rio.
Nas lembranças. Na saudade.
No pensamento que sente falta.
Na imaginação que leva a pensar sobre os motivos que levaram o pai a partir.
No convite para ocupar seu lugar na canoa.
Na coragem. No medo.
No desconhecido.
Desconhecido que está logo ali. E, ao mesmo tempo, não está.
Terceira margem? Onde ela fica?
Lugar ou não lugar?
No tempo que passa – atemporal.
Não existe mais. Mas existe. Onde está?
De que forma? Qual sua materialidade?
Da água do rio para a água da palavra... quanto há de força nessa palavra, que se encontra nesse “entremargens”?
Asa da palavra.
Para onde ela permite voar?
Continuo a viagem...
Para as margens.
Margens das páginas dos livros de poemas
Margem da cidade. Fronteiras.

Bordas do pensamento.

Canais para os sentimentos.

Das margens do rio para as margens da página. “Há quem passa a vida inteira lendo sem conseguir nunca ir mais além da leitura. Ficam presos à página, não entendem que as palavras são pedras postas atravessando a corrente de um rio. Se estão ali é para que possamos chegar a outra margem, a outra margem é o que importa”. (SARAMAGO, 2000).

O que se lê nas entremargens de um livro?

E o que se escreve à margem de uma página?

Às vezes, explicações do texto que se lê... outras ideias... o que o tempo faz pensar... símbolos... desenhos... pequenas garatujas... devaneios.

E o que seria uma escrita das margens? Em contato com os livros, é possível folhear, devanear, mergulhar...

Cinco poetas – livros ou poemas em livros / CD.

Conteúdo dos livros: afetos... formas de afetar-se diante de situações cotidianas.

Livros... versos livres... poemas di-versos...

As margens da cidade... Fronteiras

Margens...

Margens do rio...

Margens da página...

Onde moram os poetas?

Como pensar as margens da cidade?

Lugares de passagens?

O que dizer desse espaço localizado no entremeio, nas bordas de um lugar?

No momento em que começo a pensar sobre este tema, um livro me chega às mãos: *La analfabeta*, de Agota Kristof (2006), a história de uma estrangeira.

Escrito em espanhol, uma língua que não é aquela na qual fui alfabetizada, mas em um momento da minha vida, tive que aprender.

O que traz um estrangeiro?

Quantas histórias para contar?

Quantos saberes?

Quantos ouvem o estrangeiro?

Ouvir... sem impor sua verdade, mas saber do que ele viveu... do que ele traz... compreender um pouco da sua língua?

O rio segue... passa por diferentes fases... trechos de águas calmas... trechos de águas revoltas, correnteza, desvios da correnteza... águas quietas, inquietas águas, águas turbulentas...

E eu, aqui, recordo-me de minha tarefa... continuo desafiando meu amigo Palomar.

Sigo com minhas pegadas em torno desse rio, ora observando... ora num barquinho, subindo e descendo por entre as margens, atravessando de uma margem a outra, me desestabilizando muitas vezes, junto às águas do rio. Em momentos, sigo pelas bordas, em outros, arrisco-me. Permito-me transbordar.

Passando por cachoeiras. Passando por diferentes paisagens.

Paisagens por entre muros rabiscados, paisagens onde há pessoas.
Declamadores, espectadores, leitores, escritores...
O rio vai seguindo seu caminho, e eu acompanho os movimentos, próximos do momento de ancorar. O mar se aproxima.
Logo ali em frente estão as ondas. Ondas de poemas. Sarau. Ostras. Ondas de Ludimar, Nego Panda, Poeta Fernandes, RO3P e Abel.

Devir poesia – (trans)bordando pensamentos

Poemas que não terminam...
Textos que extrapolam as margens do papel...
Palavras de protesto... vivências coletivas... experiências singulares...
Pensamentos que não cabem.
Verso que se ouve, que se diz, que se escreve, que se sente.
Verso... Di-verso... Re-verso...
Pensamentos de uma pesquisadora que pesquisa /poetiza... que se
Encanta...
 Encontra...
 Des-encontra...
 Des-territorializa...
Politiza...
Coletiviza...
Em meio a participantes de pesquisa... alunos... amigos... Versos... Encantos...
Que espaços essas práticas abriram para pensar um fazer pesquisa?
Pesquisa poética...
Pesquisa sobre a formação...
Formação do leitor... da palavra e da vida.
Ato dialógico. Criação humana.
Pesquisa que ultrapassa a barreira das margens.
Que traz à discussão a potencialidade e o exercício de transformação...
Pesquisa que desperta o exercício do pensamento.
E o pensamento, tem margem?
Ampliando possibilidades, fazendo poesia, fica evidente que não.
Olho em volta.
Veja, Palomar. O rio não mais existe. Nem as margens.
O movimento se amplia ainda mais.
Parece-me que cheguei ao mar.
Me ajuda a olhar?
Tendo o mar como horizonte, o olhar é infinito.
Por isso, poético.
Na caminhada pela areia, encontro uma garrafa. E, nela, uma carta – Carta a um poeta, assinada por “Uma certa aprendiz de pesquisadora, aprendiz de poeta”.
E a história recomeça. Novamente e de novo. Até o Infinito.

Referências

- BACOCINA, Eliane Aparecida. *Ler, escrever e compartilhar poesia: práticas (DES) territorializadas, políticas, coletivas*. 2017, 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2017.
- CALVINO, Ítalo. Palomar na praia. In: CALVINO, I. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 7-11.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 4. Trad. S. Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- KAFKA, Franz. *A muralha da China*. Belo Horizonte: Itatiaia Vila Rica, 2000.
- KRISTOF, Ágota. *La analfabeta*. Barcelona: Ediciones Obelisco. 2006.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2002, p. 20-28.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. Carta a los lectores que van a nacer (con un prólogo que la justifica y un epílogo que la hace prescindible). *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 27, n. 52, jun. 2009. p. 5-16.
- LEMINSKI, Paulo. Melhores poemas de Paulo Leminski: 1944-1989. In: GÓES, F.; MARINS, A. (Org.). *Melhores poemas de Paulo Leminski: 1944-1989*. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.
- MICHAELIS Português (online). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/margem>. Acesso em: 05 dez. 2015.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. P. Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 77-82.
- SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SARAU das Ostras. 2016. Disponível em: <http://saraudasostras.blogspot.com.br/>. Acesso em 23 abr. 2016.

A TERCEIRA margem do rio. Intérprete: Caetano Veloso. Compositores: Caetano Veloso; Milton Nascimento. *In*: CIRCULADÔ. Intérprete: Caetano Veloso. Polygram, 1991. 1 CD, Faixa 9.

Sobre a autora

Eliane Aparecida Bacocina. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP – Rio Claro. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) – Câmpus Salto.

E-mail: elianeab3@gmail.com.

A LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE LEITURAS

LITERATURE FOR HIGH SCHOOL AND BNCC: READING POSSIBILITIES

LITERATURA PARA BACHILLERATO Y BNCC: POSIBILIDADES DE LECTURA

Alzira Fabiana de Christo¹

Resumo: Este ensaio apresenta algumas possibilidades de leitura dos contos “O Tamanho do Mundo”, de Miguel Sanches Neto e “Umas Férias”, de Machado de Assis. Além das duas narrativas literárias, aborda o filme de Marcus Werneck, também intitulado “O Tamanho do Mundo” (2013), baseado na narrativa do escritor paranaense. Com a homologação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, em 2018, há a preocupação em compreender e dialogar com questões presentes nesse documento a fim de subsidiar a ação pedagógica dos professores de Ensino Médio. Deste modo, a discussão elaborada neste ensaio é uma sugestão ou possibilidade do que pode ser trabalhado no Ensino Médio no contexto atual. A fundamentação teórica utilizada para a leitura dos contos e do filme, diz respeito, principalmente, às obras de Philippe Ariès (1981), Walter Benjamin (2002, 2011) e Aleida Assmann (2011).

Palavras-chave: Ensino médio; literatura; BNCC; possibilidades de leituras.

Abstract: This essay presents some possibilities for reading the short stories “O Tamanho do Mundo”, by Miguel Sanches Neto and “Umas Férias”, by Machado de Assis. In addition to the two literary narratives, it addresses Marcus Werneck's film, also titled “O Tamanho do Mundo” (2013), based on the narrative of the writer from Paraná. With the approval of the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* in 2018, there is a concern to understand and dialogue with issues present in this document in order to support the pedagogical action of high school teachers. Thus, the discussion elaborated in this essay is a suggestion or possibility of what can be worked on in High School in the current context. The theoretical foundation used for reading the short stories and the film concerns, mainly, the works of Philippe Ariès (1981), Walter Benjamin (2002, 2011) and Aleida Assmann (2011).

Keywords: High school; literature; BNCC; reading possibilities.

Resumen: Este ensayo presenta algunas posibilidades para la lectura de los cuentos “O Tamanho do Mundo”, de Miguel Sanches Neto y “Umas Férias”, de Machado de Assis. Además de las dos narrativas literarias, aborda la película de Marcus Werneck, también titulada “O Tamanho do Mundo” (2013), basada en la narrativa del escritor paranaense. Con la aprobación de la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* en 2018, existe una preocupación por comprender y dialogar con los temas presentes en este documento con el fin de apoyar la acción pedagógica de los docentes de secundaria. Así, la discusión elaborada en este ensayo es una sugerencia o posibilidad de lo que se puede trabajar en Bachillerato en el contexto actual. El fundamento teórico utilizado para la lectura de los cuentos y la película se refiere, principalmente, a las obras de Philippe Ariès (1981), Walter Benjamin (2002, 2011) y Aleida Assmann (2011).

Palabras clave: Escuela secundaria; literatura; BNCC; posibilidades de lectura.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro.

Introdução

Em artigo intitulado “Teoria da literatura e a *Base Nacional Comum Curricular*: incursões necessárias” (2017), Anderson Amaral de Oliveira discute sobre as principais mudanças em relação ao ensino de literatura presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caso o documento fosse aprovado oficialmente para o ensino aprendizagem na Educação Básica, no Brasil. Dentre as questões abordadas na BNCC em relação ao ensino de literatura destacadas pelo pesquisador, estão: “Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas” e “Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois” (BNCC, 2018, p. 524).

A BNCC para o Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018² e, desse modo, a preocupação foi em compreender esse documento e elaborar material didático para as aulas de literatura no Ensino Médio. A partir dessas questões, pensou-se nessas possibilidades de leitura para discutir em sala de aula, tanto a questão da comparação e do diálogo entre os textos literários produzidos em diferentes momentos históricos, quanto a abordagem de temas e valores culturais em diferentes regiões.

Assim, este ensaio³ apresenta algumas possibilidades de leituras a partir dos contos “O tamanho do mundo”, de Miguel Sanches Neto e “Umas férias”, de Machado de Assis. O conto do escritor paranaense fora publicado pela primeira no livro *Recontando Machado* (2008)⁴, sob o título “Abença, Pai”. A fim de complementar os sentidos presentes nos textos literários, indica-se também, nessa atividade didática, a discussão e análise do curta-metragem “O tamanho do mundo” (2013), baseado na narrativa de Miguel Sanches Neto e dirigido por Marcus Werneck. A partir das questões destacadas por Oliveira (2017) em relação às diretrizes do ensino da literatura presentes na BNCC – principalmente a comparação de textos na perspectiva dialógica e a abordagem de textos de diferentes períodos históricos – é que esta proposta de leitura foi pensada, visando subsidiar a ação pedagógica de professores do Ensino Médio.

“O tamanho do mundo” e “Umas férias”

A análise em relação aos dois contos e ao filme deve ser bem ampla. No caso dos textos literários, é indispensável que sejam lidos em voz alta em sala de aula, levando em consideração a presença da voz do professor e a entonação, atitudes consideradas de suma importância na disseminação da leitura e ampliação do gosto pela literatura⁵ (DIAS, 2016). A sugestão é iniciar a

² O Grupo de Pesquisas do qual faço parte, “Ensino de Língua e Literatura”, se voltou para essas discussões a fim de elaborar algumas diretrizes em relação ao ensino, tanto de língua quanto de literatura, e oferecer suporte aos professores da Educação Básica.

³ Este ensaio faz parte dos resultados do Projeto de Pesquisa “Memória e experiência nas aulas de literatura para o Ensino Médio: propostas didáticas”, desenvolvido entre 2018 a 2020, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro, sob a responsabilidade da profa. Alzira Fabiana de Christo.

⁴ *Recontando Machado* (2008) é um livro organizado por Luiz Antonio Aguiar, no ano em que se lembra o centenário da morte de Machado de Assis. Nesta obra, doze autores contemporâneos elaboram recriações de contos consagrados de Machado de Assis. Cristovão Tezza, Alberto Mussa, dentre outros, emprestam suas vozes e estilos a fim de extrair o que mais atrai a atenção na produção contística do Bruxo de Cosme Velho. É nessa oportunidade que Miguel Sanches Neto escreve o conto “Abença, pai”, baseado em “Umas férias”. Posteriormente, o conto foi publicado pelo escritor no livro *Então você quer escritor?* (2011) sob o título “O tamanho do mundo”.

⁵ A transmissão do gosto pela leitura/literatura por meio da voz é tema das pesquisas da professora e pesquisadora Ana Crélia Dias, da UFRJ. Dias participou da III Jornada de Literatura e Educação, na Unicentro, em 2016, em que tive o primeiro contato com suas pesquisas.

atividade didática pelo conto “O tamanho do mundo”, de Miguel Sanches Neto, uma vez que se trata de um texto de literatura contemporânea, e que traz uma abordagem mais próxima da cultura e vivência dos alunos. Posteriormente à leitura do conto em voz alta, a discussão a ser encaminhada pode partir do protagonista, um menino, que perde o pai e narra todo o percurso para assimilar essa perda. A partir do diálogo estabelecido é possível refletir sobre as seguintes questões: Qual é a representação da infância na narrativa? A sociedade é adultocêntrica? Criança não sofre? A criança traz uma reflexão sobre o mundo em que estamos inseridos? De que maneira o menino se mostra como uma potência de vida? Como o texto é construído? Como é a construção da linguagem? Qual é a principal metáfora do conto? Estrutura do Conto: duas histórias que se entrelaçam no final. Qual é o tempo e o espaço presentes na narrativa? Como o menino supera a morte do pai?

Outro tema bastante importante para a discussão em relação ao conto “O tamanho do mundo” é a memória. Na narrativa, é como se houvesse uma tentativa de tornar visível quem está ausente e fazer um balanço da experiência das perdas. Na perspectiva de Aleida Assmann (2011), é como se Miguel Sanches Neto soubesse reconhecer a “herança dos antepassados”, isto é, ele não deixa esquecer os mortos, os que vieram antes de nós. Segundo Assmann (2011), os artistas, na atualidade, simulam uma espécie de memória para resgatar outras formas de organização social, isto é, eles se valem de signos culturais como espaços, objetos e eventos possíveis, que são comuns a várias culturas e locais, para despertar uma reflexão sobre a sociedade atual e as transformações ocorridas ao longo dos anos.

Após a discussão ampla em relação ao conto, seria importante que os alunos assistissem ao curta-metragem, baseado na narrativa “O tamanho do mundo”. O filme⁶ que recebe o mesmo título do conto, produzido em 2013, pela RPC, fora exibido no programa *Casos e Causos*. A direção do filme é de Marcus Werneck. No filme, José e sua irmã passam os dias entre a casa e a escola até que um acontecimento muda o destino de toda a família.

A abordagem sugerida em relação ao conto é comparativa e pode ser discutida a partir de questões da tradução do conto em filme: a paisagem/o espaço narrado no conto é a mesma presente no filme? As características físicas das crianças são as mesmas? Quais as diferenças? Como ocorreu a construção do filme? O que você acha da presença de animação no filme? Qual o efeito gerado por essas animações? O final do filme é igual ao do conto? Uma questão importante de ser enfatizada tanto no conto quanto no filme é em relação ao final, como que, simbolicamente, o menino assimila a morte do pai?

Pode-se dizer que o menino de “O tamanho do mundo” enfrenta a morte do pai de maneira diferente: ele subverte a lógica e passa por um aprendizado, algo que ele almejava, mas não conseguira em outros momentos. A morte do pai desperta, simbolicamente, a força e a vontade de viver, de ver o mundo em outro plano, do alto, numa perspectiva horizontal, entre o céu e a terra. Isso não quer dizer que ele esqueceu o pai ou que não sofreu com sua perda, mas encarou a morte por um outro viés: aquele que desperta o desejo de viver, ou melhor, de recomeçar. A morte do pai é assimilada de uma maneira diferente, ou seja, ele transforma o sofrimento em acontecimento e faz da dor e das feridas um impulso para a vida. Ele não recusa a morte do pai, mas também não faz dela motivo de resignação e ressentimento, ao contrário, a perda do pai aparece como força de vida do pensar e, ao subverter a lógica, estanca a tristeza e a infelicidade, provocando a vontade de viver novamente, mais e de maneira melhor.

⁶ O TAMANHO do mundo. Direção: Marcus Werneck. Curitiba: RPC, 2013, 1 vídeo (17 min.). Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/platb/rpctv-revistarpc/2014/07/20/confira-o-tamanho-do-mundo-no-casos-e-causos/>. Acesso em: 30 nov. 2021.



Figura 1: Cartaz de divulgação do filme “O tamanho do mundo”

Fonte: <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/o-tamanho-do-mundo/>

Posteriormente à ampla análise e discussão do conto “O tamanho do mundo” e do filme baseado na narrativa de Miguel Sanches Neto, a sugestão para a sequência das aulas é a leitura e análise de “Umas férias”, de Machado de Assis, texto que serviu de base para a escrita de “O tamanho do mundo”. A primeira aparição do conto “Umas férias” ocorreu na obra “Relíquias de casa velha”, de Machado de Assis, em 1906. Nesta sugestão de leitura, o conto é bastante importante porque amplia a compreensão em relação à construção do texto literário, o diálogo e a comparação possível entre os textos discutidos neste ensaio. Após a leitura do conto, a sugestão é a de que as seguintes questões sejam discutidas: Características do protagonista, um menino, de 10 anos; Qual a representação da infância na narrativa?; Machado de Assis foi ousado e inovador ao trazer uma criança como protagonista?; Quais ironias aparecem na narrativa?; Linguagem; Estrutura do Conto: duas histórias; Espaço e Tempo; Como o drama da morte do pai é assimilado?

Após a leitura e discussão oral em relação aos textos, é importante que seja elaborado um quadro comparativo entre eles, algumas categorias a serem apresentadas no quadro podem ser: Discussão temática/assunto; Protagonista; Espaço; Tempo; Narrador; Conceitos de literatura/Arte; Críticas presentes: escola, família, teatro, etc. Depois da ampla discussão, a sugestão de atividade é que os alunos produzam um filme sobre “Umas férias”, de Machado de Assis, para ser exibido em uma Mostra de Arte na escola. Devem ser levados a pensar/criar o cenário, elenco, figurino, gravações, edição de imagens, trilha sonora, etc. Além disso, devem organizar uma mostra dos curtas-metragens produzidos, com a elaboração de cartazes de divulgação (impressos e digitalizados), convites e divulgação da mostra na internet/redes sociais.

Infância e experiência

A fim de colaborar com a análise dos textos sugeridos, parte-se para algumas possibilidades de resposta para as questões acima elencadas. Em *História social da criança e da família* (1981), Philippe Ariès analisa pinturas, diários antigos, testamentos, inscrições em

igrejas e pedras tumulares a fim de verificar as mudanças do papel da família e da concepção de infância ao longo dos séculos. Conforme Ariès, as primeiras obras com imagens de crianças são datadas do século XII, e a representação que se tem do infante é bastante distinta da compreensão atual. A ausência e o desconhecimento da infância até aquele momento não se devem à inabilidade ou falta de competência dos artistas, antes, “é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). *Evangelário de Oto III*⁷ é a primeira obra que traz a imagem da criança, contudo, nesta época, o infante não aparecia sozinho e nem ocupava um lugar de destaque, a ele eram destinados apenas papéis secundários. Conforme o pesquisador francês, nesta mesma obra, o artista deformou completamente os corpos das crianças ao representá-las como adultos em miniatura. O historiador evidencia essa questão por meio das seguintes palavras: “Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 50-51). As obras analisadas por Ariès revelam a concepção de infância que prevaleceu até meados do século XVIII, período em que não existia uma distinção entre infância e vida adulta.

A partir das pesquisas elaboradas por Ariès verificou-se que a noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica que varia de acordo com os aspectos históricos e culturais de cada sociedade. Devido a isso é que na Idade Média não havia uma distinção entre adultos e crianças e as crianças eram consideradas como seres inferiores. A emergência da noção moderna de infância se inicia em meados do século XVIII, e sua característica principal é a distinção entre a vida adulta e a infantil, respeitando as especificidades e particularidades da infância. A partir daí, a infância passa a figurar das obras de arte com certa frequência.

Na atualidade, diante de tantas questões que envolvem a infância e a necessidade de se pensar sobre ela, a criança tem figurado cada vez mais nas obras de arte. Conforme Francesco Tonucci, “esse nosso século é o século da criança” (2008, p. 12), isto é, o século XXI, sem dúvida, será marcado pela presença da criança como protagonista das ações humanas. Diferentemente de alguns decênios atrás, hoje, a criança está no centro das atenções e dos cuidados dos adultos. Aos problemas da criança são dedicados Congressos, Seminários, Cursos, que abarcam as mais diversas áreas do conhecimento, vão desde assuntos relacionados à saúde infantil e filosofia até os bens de consumo produzidos para essa faixa etária. Do mesmo modo, nos últimos anos, a criança ocupa um lugar privilegiado, também, nas artes. Muitos são os filmes, as obras pictóricas, livros, dentre outros, que trazem a temática da criança e da infância para o centro da discussão. Na narrativa brasileira contemporânea, a personagem infantil e a infância são temas relativamente recorrentes.

Há muitas maneiras de olhar para o tema da infância, pode ser por um viés biológico, histórico ou social. Nos textos indicados para proposta de leitura, a abordagem pode partir de uma perspectiva filosófica, que compreende a infância como experiência, isto é, ao contrário do que se pensa comumente, as crianças também podem ensinar. Esse conceito de infância e experiência está bastante presente nas obras de Walter Benjamin. Benjamin concebe a experiência por meio da rememoração. Em um dos seus ensaios literários intitulado “Imagens do pensamento”, extraído do livro *Rua de mão única* (2011), Benjamin afirma que a memória não é um instrumento para a exploração do passado e sim um meio, o meio onde a vivência se deu, e que como o solo das cidades que foram soterradas, a memória deve vir à tona para ser explorada: A escavação enquanto representação da busca pela verdade e a paciência intermitente diante das minúcias que compõem o objeto são a base do método filosófico de Benjamin. Em relação a essa imagem, ele afirma: “Antes de tudo não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-

⁷ Trata-se de uma miniatura ottoniana (Evangelário de Oto III, Munique), da Idade Média (séc. IX) em que o artista retrata algumas cenas bíblicas de Jesus próximo às crianças.

lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação” (BENJAMIN, 2011, p. 227).

Conforme o filósofo alemão, a escavação atenta dos fatos possibilitará chegar à origem dos acontecimentos. A base de sua atividade filosófica defende que por meio da rememoração e do retorno ao passado é possível vislumbrar o caminho que se chegou ao presente; para ele, esse retorno ao passado não garante a retomada exata dos acontecimentos, basta, contudo, a projeção pessoal que cada indivíduo tem do passado pois isso o levará à compreensão do presente. Mais que isso, o retorno à ‘origem’ possibilita mudanças no rumo da própria História, pois ao reconstruir o passado, é possível compreender o presente e empreender mudanças futuras.

Outra questão bastante presente na produção de Walter Benjamin é o tema da infância. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*⁸ assim como em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*⁹, Benjamin confere à criança um status inovador: a infância nas obras do filósofo alemão é “pensada com base em uma crítica da cultura e da sociedade” (KRAMER, 1996, p. 29); a criança que antes era vista como “filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança” sai de cena e é substituída pela concepção de “criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la” (KRAMER, 1996, p. 29). Essa concepção presente na arte em geral da “criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína” (KRAMER, 1996, p. 29), ajudam a constituir esse outro modo de ver a criança, seu jeito de pensar e sentir o mundo.

A partir dessa nova concepção, a criança e a infância aparecem nas artes como um meio de crítica a essa sociedade. Seu jeito peculiar de ver as coisas e os acontecimentos aparecem em contraposição ao olhar amestrado dos adultos e daqueles que detém os meios de poder e dominação, “assim, se história, sociedade e cultura foram se delineando como categorias centrais para (re)conceber a infância, a própria infância passa agora a ocupar o lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica” (KRAMER, 1996, p. 29). Deste modo, a partir da compreensão filosófica em relação à infância, é possível dizer que a presença da infância nos textos sugeridos nesta atividade didática tem outro significado além de atrair a atenção em relação a um extrato social.

Uma abertura para o mundo...

Por meio de experiências da infância e de momentos iniciais da socialização humana presentes em “O tamanho do mundo” e “Umas férias” somos conduzidos para um período em que a comunicação e a expressão ainda não ocorrem de forma lógica e pragmática, nem o pensamento se encontra pronto e acabado. É possível dizer, ainda, que as imagens da infância presentes nos contos propõem uma abertura, um regresso a um estado puro e isento de regulamentação, uma possibilidade de ver e conduzir o mundo com olhos de menino, com olhos de primeira vez.

A sociedade atual tem um caráter adultocêntrico, que compreende a infância como uma fase que deve ser superada, contudo, a leitura dos textos pode mostrar um outro ponto de vista: o de que a infância é sabedoria e potência de vida, o que ocorre porque, por exemplo, o protagonista de “O tamanho do mundo” se mostra aberto a novas possibilidades após a morte

⁸ Pode-se dizer que é um texto síntese da obra de Walter Benjamin em que ele faz um exercício de rememoração na forma de quarenta pequenos textos que revelam acontecimentos vividos desde a sua infância até o exílio, evidenciando aspectos da experiência da infância e juventude do filósofo.

⁹ Nesta obra, Walter Benjamin elabora uma série de reflexões sobre a infância e mostra o quanto os brinquedos, os livros infantis, os sabores apreendidos na infância, os lugares frequentados etc. são espaços de experiências que marcam a vida como um todo e o retorno a acontecimentos da infância – da nossa infância – proporcionam amadurecimento, compreensão do presente e mudanças futuras.

do pai. O menino mostra que, apesar da dor enfrentada pela morte do pai e o luto vivenciado, a vida precisa continuar, o que fica evidente no final da narrativa quando ele consegue subir à caixa de água da escola e avistar o horizonte. É como se o menino tivesse enfrentado a morte do pai de maneira diferente: ele subverte a lógica e passa por um aprendizado, algo que ele almejava, mas não conseguira em outros momentos. “O tamanho do mundo” pode ser lido como as inúmeras possibilidades que existem, mesmo diante de uma grande perda ou de abandonos afetivos, sociais e simbólicos: é necessário buscar ajuda para superá-los.

Ao longo das narrativas, as crianças tentam compreender determinados acontecimentos, mas ninguém está disposto a conversar com elas e explicar o que está se passando. Não há uma antecipação dos acontecimentos, nem mesmo no dia da morte do pai. As crianças são surpreendidas quando chegam em casa e o velório está acontecendo, passaram o trajeto todo imaginando uma festa, com comidas preferidas e presentes. Esta questão pode ser lida como o abandono simbólico que muitas crianças estão submetidas, isto é, instâncias e instituições que deveriam acolher o sofrimento e o questionamento infantil, como a família ou escola, não o fazem e, portanto, não fornecem o suporte para o desenvolvimento efetivo da infância. Deste modo, fica evidente que a criança questiona o mundo, muitas vezes sofre e fica desamparada em sua dor.

Em relação a estrutura dos contos, é importante observar o que cada um apresenta de acordo com seu tempo em termos de valores culturais, os cenários, os nomes, os narradores, as características das personagens. Outra questão importante é em relação às narrativas contarem duas histórias que se entrelaçam no final, mas não se encerram no previsível e convencional. Conforme aponta Ricardo Piglia (1994) em suas “Teses sobre o conto”, o conto clássico – de Poe, Quiroga – conta duas histórias, isto é, narra em primeiro plano a história um e constrói em segredo a segunda história. No caso das narrativas aqui analisadas, pode-se dizer que a história um é a negação da escola, a espera por um intervalo, a espera pelas férias escolares e a segunda história é a presença e a discussão sobre o luto, a infância e a maneira como a vida se encaminha a partir das perdas e faltas.

Em “O tamanho do mundo” e “Umas férias”, o menino é narrador e também protagonista da história, talvez por isso, há a ênfase maior em suas emoções e um aprofundamento psicológico de sua personagem: ele é alguém que não gosta de estudar, prefere as brincadeiras do intervalo – mas ainda não está preparado para agir como os outros meninos em algumas situações –, é alegre e curioso, como são as crianças. Segundo Vasconcelos (2015), em “Umas férias” expõe-se o desprazer que, algumas vezes, as crianças sentem pela escola, a vontade de estar na rua, de se desprenderem das formalidades da Educação. Tanto em “O tamanho do mundo” quanto em “Umas férias” a personagem principal é menino. Conforme Vasconcelos (2015), que analisa o conto de Machado de Assis mais detalhadamente, “esse fato, provavelmente intencional, dá-se para que o leitor compreenda o universo educacional por meio da visão do próprio estudante, todavia os personagens narram a história [...] já na idade adulta” (VASCONCELOS, 2015, p. 90). Deste modo, fica claro que retornar ao passado é importante devido à necessidade de reaver o ser humano que começava a tomar conhecimento das contradições inseparáveis da existência. Nas narrativas aqui sugeridas, portanto, o homem adulto retoma esse momento de sua infância não para buscar explicações para o ocorrido, mas porque esses momentos iniciais da socialização humana são importantes e revelam muito da existência como um todo.

Considerações finais

A proposta de trabalho apresentada está em conformidade com algumas questões propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito, principalmente, ao diálogo entre textos de diferentes épocas. É interessante que essas possibilidades sejam desenvolvidas com a colaboração de professores de outras disciplinas, como Arte, História,

Geografia, Filosofia e Sociologia, em uma perspectiva interdisciplinar. Ao trabalhar comparativamente com os contos e o filme, é possível discutir sobre culturas, costumes, valores, paisagens, cada um de acordo com sua época de produção e circulação. O intuito é, a partir dessas possibilidades de leituras, levar os alunos de Ensino Médio a pensar sobre suas próprias vidas, a olhar o entorno, a perceber o que os cerca e, a partir disso, estabelecer uma nova relação com as pessoas, a natureza, os animais, o mundo....

Referências

- AGUIAR, Luiz Antonio (Org.). *Recontando Machado*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. P. Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única*. Trad. R. R. T. Filho e J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 66-134. (Obras escolhidas, vol. II).
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação, Brasília, 2018.
- DIAS, Ana Crélia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 13-38.
- OLIVEIRA, Anderson Amaral de. Teoria da literatura e a Base Nacional Comum Curricular: incursões necessárias. In: SALÃO DO CONHECIMENTO DA UNIJUÍ; JORNADA DE PESQUISA LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES, 22., 2017, Ijuí. *Anais...* Ijuí, 2017, p. 1-16.
- PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. Trad. J. V. Baptista. 1994. Disponível em: <http://www.casadasrosas.org.br/centro-de-apoio-ao-escriptor/manual-teses-sobre-o-conto>. Acesso em: 29 out. 2021.
- TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Trad. M. L. T. Menon. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. *Machado de Assis e a educação*. 2015. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- Sobre a autora**
- Alzira Fabiana de Christo**. Doutora em Letras – Estudos Literários, Professora de Estágio Supervisionado, no Departamento de Letras, da Unicentro.
E-mail: alzira@unicentro.br.

**CAMINHAR E ESCREVER:
LINHAS FUNÂMBULAS PROLIFERANDO CIDADES**

WALK AND WRITE: TIGHTROPE-LINES PROLIFERATING CITIES

CAMINAR Y ESCRIBIR: LÍNEAS FLOJAS PROLIFERANDO CIUDADES

Kátia Maria Kasper¹
André Pietsch Lima²
Gabriela de Sousa Tóffoli³
Thalita Alves Sejanés⁴

Resumo: Escreve-se pela cidade, caminhando e alinhavando suas linhas aos corpos em trânsito. Caminha-se entre vegetais, minerais, percorrendo as delicadezas de tempos brutos com uma escrita-filosofia das existências mínimas. Traçando entre fissuras, frestas e corpos que (des)encontram.

Palavras-chave: Cartografia; escrita; Deligny.

Abstract: Write by the city, walking and basting its lines to the bodies in motion. Walk among vegetables, minerals, covering the niceties of rough times with a philosophy-writing of the lesser existences. Tracing between fissures, gaps and bodies that (mis)match.

Keywords: Cartography; write; Deligny.

Resumen: Se escribe por la ciudad, caminando y cosiendo sus líneas a los cuerpos en tránsito. Se camina por entre vegetales, minerales, recorriendo las menudencias de tiempos brutos con un escrito-filosofía de las existencias mínimas. Trazando por entre las fisuras, grietas y cuerpos que (des)encuentran.

Palabras clave: Cartografía; escrito; Deligny.

Corpo do texto

Quando é que brota o que habita?
Quando é que brota aquilo que me habita?
Quando é que brotam os que habitam?

¹ Universidade Federal do Paraná.

² Universidade Federal do Paraná.

³ Universidade Federal do Paraná.

⁴ Universidade Federal do Paraná.



Figura 1 – Fonte: Elaboração própria⁵

(In)servíeis: impregnações morfológicas.

Há uma praça na cidade. Em seu centro, ativa como esfinge havia uma senhora. Sua dura pele recoberta de pequeninos musgos, líquens e gotículas que refletem com suavidade as luzes de uma manhã de outono. Perto dali um casal passa de mãos dadas. Duas outras criaturas silenciosas param diante dela. A humanidade parecia desfilar à sua frente. Ela, absolutamente sozinha. Nela, o sorriso e as lágrimas de Ontem. Os amores. Os abraços. As amizades. Os desejos. A alegria e a tristeza. Os arrepios e o luto. As caminhadas à toa. Todas as entranhas da terra. As constelações do céu. A Indiferença aos deuses e aos homens.

⁵ Os desenhos deste ensaio foram realizados em tinta nanquim sobre papel e são procedimentos de pesquisa com a cidade, inspirados pelos escritos, trajetos e traços de Fernand Deligny.

Mancham a cidade de rosa.
Sussurram cantos e clareiras.
Sem pressa ou pudor a cidade é varrida.



Figura 2 – Fonte: Elaboração própria

linhas
emaranhadas
nas rodas de bicicletas
ninhos e teias em cantos e copas
fios de alta tensão

emaranhar
nos trajetos que o gesto traça
amplia presença,
convida escuta,
prática demora,
desacelera
“traçar é um agir” (DELIGNY, 2015).
percebe, observa e cria linhas: cria circunstâncias (DELIGNY, 2018).



Figura 3 – Fonte: Elaboração própria

uma gota
goteja
em outra gota –
que goteja
em outra gota –
precipitam umas nas outras
no interior dos barulhos das calhas
da cidade

são muitas as pequenas formigas que saem das frestas do muro
um vão no museu convoca o fora pra dentro e o mesmo com o contrário
co-interferências nas imagens refletidas das paredes de vidro
cachorros correm pra lugar algum, ipês derramam suas flores num gramado que acomoda gente
e bicho e cangas e cervejas e vinhos
dali em diante não importa nada que cruze um caminho
qualquer
num quase aquário de ângulos retos, uma moça de gola alta, uma garçonete, mesas e cadeiras,
designers e suas assinaturas esperam...
– um café, por favor!

ali na esquina uma dobra
na abertura da rua que alarga até a avenida
origamis

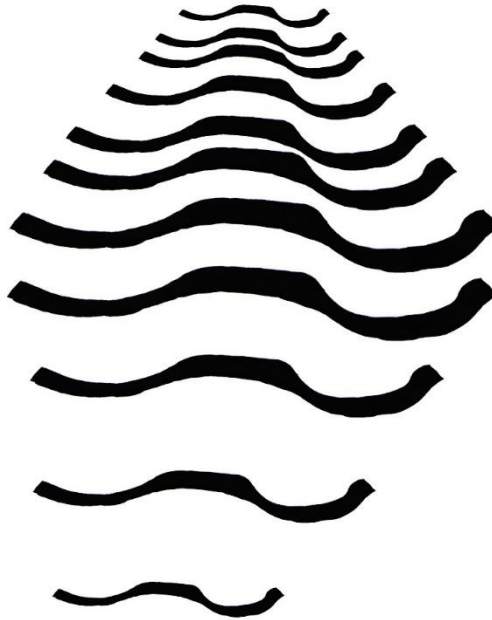


Figura 4 – Fonte: Elaboração própria

Da sacada do primeiro andar ele cumprimenta o síndico e seu cachorro babante. Desde a entrada da farmácia ao estacionamento do supermercado é possível vê-lo ali. Um banquinho, pernas cruzadas, um tanto arcado pela idade, aperta os olhos para ver mais longe. É semifinal: no estádio vazio, os jogadores driblam, correm, escutam o técnico, a sonoridade límpida, as arquibancadas lá fora, na praça uma multidão comemora o quase título e mascarados passam pelo centro.

Fora!

Caminham em compassados um metro e meio de distância.

Fora!

Carregam faixas, cartazes, angústias.

Fora!

Miséria, desconforto, força.

Fora!

Um kibe na boca maldita.

Os sabiás estão ouriçados, cantam disparatados de lá pra cá
É a época, diz Rosa.
Sobrevoam a cidade, ora em busca de alguma coisa
ora, em derivas ao vento (CARERI, 2013)

param para cumprimentar o vizinho
sobem com a inesperada rajada
beliscam os frutos daquela árvore
se reúnem na copa outra
conexões passará-geiras,
rastros de um mapa nômade.

Quase dá pra ver o intenso arfar do vento balançando as árvores de um lado a outro.
Assopram heavy metal nos frisos das janelas.

as mocinhas da cidade
as mocinhas cobertas
de tempestade
as mocinhas de areia
da cidade
as mocinhas da cidade cobertas pela areia da tempestade

vergalhões de metal sustentam o ar
no antes
vergalhões de metal elevando o nada
antes
vergalhões vizinhos de outros vergalhões
antes
dos concretos



Figura 5 – Fonte: Elaboração própria

Batem os copos num tintim dissonante:
um homem e seu cachorro dividem restos da feira
profanam a calçada
almoçam na mesa de pedras brutas
inventam um jogo de dividir o indivisível.

uma coisa que respira em outra coisa
uma coisa que transpira outra coisa
uma coisa que respira em outra coisa
uma coisa que suspira outra coisa
sugerem intenções de beija-flor

Num trajeto, das cinco às seis da manhã
ela passa por três cidades
bem sabe dizer qual rio e qual linha qualquer divide uma da outra
ela acha estranho, um passo pra cá é aqui
um passo pra lá é acolá
dá vontade de ficar metade aqui, metade lá
metade dentro, metade fora
da *cidade subjetiva* (GUATTARI, 1992)

Entre carros e bicicletas, uma criança persegue o avião de papel. Grita pula e canta. Grita pula e canta. Grita pula e. Canta. Grita. Pula e. Canta no. Canta no canto do susto da mulher que passa.

Variando meteorologicamente o estudante segue apressado em direção ao ponto do ônibus. Caminha afastando-se dos ruídos urbanos, capturando os sons ao redor. Bem como o texto queria: errante, vagabundo. Como se caminhasse entre os fios de uma rede (DELIGNY, 2015), acaba por não chegar ao ponto.



Figura 6 – Fonte: Elaboração própria

Fio a fio, uma escrita-filosofia (GROS, 2011). O caminhar e a cidade cartografam-se (ROLNIK, 2007; DELIGNY, 2015) em texto, mapeando (des)encontros entre trajetos vagos, desenhos da caminhada, fissuras, frestas e corpos.

Fio a fio, uma escrita à noite, entre ficção, narrativas, outras realidades
naquela rua

larga

que abriga quatro bicicletas

ao mesmo tempo

rua das infâncias

que vivem no aqui e agora

na memória de um sonho

vive lá

outra

num bairro

outro

existe à sua maneira

emaranhada em variados planos

que compõem uma existência (LAPOUJADE, 2017) e –

como nas calçadas quando minúsculos

gestos instauram ínfimas

mortes outonais entre

seres que digerem

a massa verde e úmida
de uma folha
expondo um
desenho de dentro
e os esconderijos
das teias de veias
secas e vivas.

Referências

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. Trad. F. Bonaldo. São Paulo: Ed. Gustavo Gilli, 2013.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Trad. L. Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. Trad. M. Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. A. L. Oliveira e L. C. Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

GROS, Frédéric. *Marcher, une philosophie*. Paris: Flammarion, 2011.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Trad. H. S. Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2007.

Sobre os autores

Kátia Maria Kasper. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia (UNICAMP). Mestre e Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR).
E-mail: katiakasper@uol.com.br.

André Pietsch Lima. Professor do Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR); Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: andrepietschlima@gmail.com.

Gabriela de Sousa Tóffoli. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Paraná), tem mestrado em Educação e Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná) e doutoranda do programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). É professora da educação básica no município de Araucária – PR. Tem experiência na área de educação, com pesquisa em andamento nos seguintes temas: subjetividade, cidade, ecosofia e formação.
E-mail: gabrielatoffoli@gmail.com.

André Pietsch Lima. Artista visual e pesquisadora. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-PR), tem mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela UFPR e doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). Professora de artes na educação básica.
E-mail: thalitasejanes@gmail.com.

SENTIDOS DE ENSINO DE LEITURA REVELADOS EM OBRAS DE ANNE-MARIE CHARTIER E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES DA DOCÊNCIA FABRICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR

MEANINGS OF TEACHING READING REVEALED IN WORKS BY ANNE-MARIE CHARTIER AND THEIR RELATIONS WITH TEACHING KNOWLEDGE PRODUCED IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

JUEGA EN LA RECREACIÓN: ACCIONES VOLITIVAS EN TEXTOS ESCRITOS POR NIÑOS DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães¹
Crislainy de Lira Gonçalves²
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida³

Resumo: Este ensaio objetivou evidenciar sentidos do ensino da leitura e suas relações com os saberes docentes. Evidenciamos sentidos de *leitura como decifração, recepção e interação*, os quais revelam o movimento de complexificação da leitura em nível conceitual e pragmático.

Palavras-chave: Sentidos de ensino da leitura; saberes docentes; cotidiano.

Abstract: This article aimed to highlight the meanings of teaching reading and its relationship with teaching knowledge. We evidence reading meanings such as deciphering, reception and interaction, which reveal the movement of complexification of reading at a conceptual and pragmatic level.

Keywords: Reading teaching senses; teaching knowledge; daily.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo resaltar los significados de la enseñanza de la lectura y su relación con la enseñanza del conocimiento. Evidenciamos la lectura de significados como desciframiento, recepción e interacción, que revelan el movimiento de complejificación de la lectura a nivel conceptual y pragmático.

Palabras clave: Lectura, enseñanza de los sentidos; enseñanza del conocimiento; diario.

Introdução

O presente ensaio teórico se insere no campo dos estudos que versam sobre o ensino da leitura e escrita na escola. Fruto do Curso Escola de Altos Estudos⁴, este trabalho teve por principal objetivo evidenciar sentidos de ensino de leitura revelados em obras de Anne-Marie Chartier e suas relações com os saberes da docência fabricados cotidianamente pelos professores. Justificamos que a centralidade dada ao pensamento da referida autora se dá por reconhecermos a relevância e contribuição que a mesma tem tido no debate internacional acerca

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

³ Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco

⁴ Curso promovido no âmbito do Projeto “Currículo e avaliação, leitura e escrita: diálogos entre Brasil/França e Brasil/Portugal”, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O curso, sob a coordenação do professor Alexandro Silva e vice-coordenação Lucinalva Almeida, teve como docente convidada a professora Dr.^a Anne-Marie Chartier.

das perspectivas históricas e teóricas da leitura e escrita, das metodologias de ensino e dos saberes científicos e da ação que orientam as práticas cotidianas na escola.

Para subsidiar nossas compreensões recorreremos a uma abordagem de orientação qualitativa, em que a Análise do Discurso (doravante AD) na perspectiva de Orlandi (2010), constituiu-se em abordagem privilegiada. A escolha por esta lente teórico-metodológica se deu por entendermos que a AD melhor possibilitava perceber a polissemia discursiva inscrita na multiplicidade de sentidos acerca do ensino de leitura na escola e dos saberes da docência que o atravessa. Assim, a AD foi ferramenta elementar na compreensão dos sentidos circunscritos na atualidade, bem como na percepção de suas relações com outros dizeres já ditos em outros contextos sócio-históricos, uma vez que como aponta Chartier (2016), historicamente diferentes práticas de leitura e escrita têm coexistido na sociedade. Assim, ao entendermos discurso enquanto prática, reconhecemos que a produção discursiva em torno da leitura e escrita revela resquícios e coexistência de diferentes sentidos em torno do que significa ler e escrever ao longo da história da humanidade.

Reconhecendo a historicidade e contingencialidade discursiva que ergue os sentidos de leitura e escrita, compreendemos que o *saber ler e escrever* “de uma época remete a um modelo dominante que pode ser imposto apenas por autoridades reconhecidas: a Igreja no século XVII, os ministros da instrução pública no século XIX, as instâncias internacionais de avaliação no final do século XX” (CHARTIER, 2016, p. 289). Em outras palavras, o *saber ler e escrever* de um determinado período está intimamente ligado às definições dadas por sujeitos que, na posição discursiva (ORLANDI, 2010) que ocupam e na formação ideológica que se inserem, galgam de poder para definir as bases do que significa ler e escrever socialmente.

Contudo, ao tomarmos a AD como lente teórica-metodológica, compreendemos que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (ORLANDI, 2010, p. 28), e reconhecemos a necessidade de lançarmos um olhar não apenas para tais sentidos, mas também para sua exterioridade discursiva, isto é, para os saberes docentes que atravessam a tessitura dos sentidos de leitura na escola.

Em busca de evidenciarmos nesse complexo discursivo sentidos do ensino de leitura que nos possibilitassem precariamente caracterizar esse campo analítico, procuramos nos afastar de análises essencializantes dos fenômenos socioeducacionais aqui enfocados, entendendo, assim, a partir de enfoques discursivos, que os fenômenos sociais “[...] não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação simples de causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido [...]” (BURITY, 2014, p. 66).

Nessa direção, reconhecendo as múltiplas formas de abordar e significar os fenômenos sociais, elegemos enquanto ponto de partida analítica duas dimensões interdependentes constituintes a produção dos sentidos de leitura, a saber: as próprias especificidades sociolinguísticas da leitura e os saberes docentes que atravessam seu ensino. A partir dessas dimensões, organizamos esse texto em três momentos. Inicialmente evidenciamos e discutimos os principais sentidos de leitura e escrita revelados em obras de Anne-Marie Chartier. Em um segundo momento, prosseguimos tecendo algumas reflexões em torno dos saberes práticos e teóricos que constituem tais sentidos e, por fim, elencamos algumas considerações finais a respeito do estudo.

Sentidos de leitura e escrita revelados em obras de Anne-Marie Chartier

Ao nos aproximarmos de expoentes que discutem a leitura como fenômeno linguístico sócio-histórico como, Anne-Marie Chartier, percebemos que ao longo dos tempos os sentidos atribuídos a leitura têm sofrido profundas transformações resultantes da evolução das compreensões e das práticas de leitura vivenciadas em diferentes espaços sociais, a exemplo da

escola. Evidenciamos, desse modo, o movimento de complexificação desses sentidos não só em nível conceitual, como também pragmático.

De tradições centradas puramente em disciplinas, às tradições orientadas segundo a lógica de competência (CHARTIER, 2015), a leitura na escola tem se revestido de sentidos diversos, como: *leitura como decifração*, *leitura como recepção de textos desconhecidos* e *leitura como interação* (CHARTIER, 2016).

Caracterizada pela oralização de palavras, decifração de sílabas, ênfase na memória oral e por exercícios mecânicos tediosos compostos por “colonnes de syllabes, des plus simples (ba, be, bi, bo, bu) aux plus complexes [...], puis des listes de mots classés selon leur longueur (une, deux, trois syllabes), enfin des suites de phrases qui ne composent aucun texte⁵” (CHARTIER, 2015, p. 111), o sentido de *leitura como decifração* emerge em um contexto social no qual a demanda de apropriação de textos e saberes litúrgicos, dogmáticos e efêmeros, outorgava o título de “sujeito leitor” aqueles que pela simples memorização e recitação de textos conseguiam adentrar à cultura letrada.

O olhar analítico em torno das discussões produzidas por Anne-Marie Chartier nos possibilitou evidenciar, também, o sentido de *leitura como recepção*, o qual remete a um contexto sócio-histórico no qual ler reduzia-se ao ato de “[...] selecionar, ao longo da leitura, as informações que permitirão a construção de uma representação global do texto. Pode-se assim ter acesso ao pensamento do outro, o que não compromete de forma alguma o leitor” (CHARTIER, 2016, p. 291). Nesse sentido, a prática de leitura era significada como ato unilateral, desvincilhada dos conhecimentos prévios e da capacidade de construção de significados do leitor.

Contudo, na conjuntura sócio-cultural francesa, verifica-se que a emergência do sentido de leitura como recepção cumpriu o propósito de rompimento do monopólio dos textos religiosos nos espaços escolares e sociais, contribuindo para o acesso da população (primeiro as elites e depois as camadas populares) a textos julgados como fúteis (CHARTIER, 2016).

Diferenciando-se⁶ dos sentidos já mencionados, identificamos a emergência do sentido de *leitura como interação*, no qual o ato de ler passou a ser compreendido como processo de interação entre o leitor e o texto. De caráter funcional, esse sentido inaugura uma nova relação com a leitura, na qual para além de comunicar, ler passou a significar saber tratar diferentes tipos de textos e construir múltiplas competências de compreensão desses (CHARTIER, 2015).

Com esse sentido, um novo papel é atribuído ao aluno leitor. De receptáculo de uma língua “coisificada”, ele passa a ser percebido como leitor ativo que age sob os textos à medida que mobiliza seus conhecimentos de mundo para processar, elaborar, prever e construir significados para além da superfície textual.

Destarte, frente aos sentidos de leitura evidenciados, vislumbramos ser eles atravessados por uma memória discursiva (ORLANDI, 2010, p. 31), por um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído”. Assim, os sentidos de *leitura como decifração*, *recepção* e *interação*, indicam constituírem-se a partir de discursos que apesar de já serem ditos em outros contextos sócio-históricos, ainda na contemporaneidade revelam suas marcas sobre os discursos e as práticas empreendidas nas escolas. Como destaca Chartier (2016), na história da escola vários discursos atravessaram o ensino da leitura: “o discurso religioso sobre a necessidade de dar a todos um contato direto com as escrituras dos textos sagrados, o discurso

⁵ “colunas de sílabas, das mais simples (ba, be, bi, bo, bu) às mais complexas [...], a seguir listas de palavras classificadas de acordo com sua extensão (uma, duas, três sílabas), finalmente sequências de frases que não compõem nenhum texto”.

⁶ Apesar de reconhecermos suas especificidades em relação a outros sentidos, percebemos que o sentido de *leitura como interação* não rompe por completo com os sentidos que lhe antecederam, visto que como aponta Solé (1998, p. 23), “este modelo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura”.

político sobre a necessidade de uma alfabetização para a emancipação, que permitisse aos cidadãos conhecer as leis e ler os jornais” (CHARTIER, 2010, p. 3).

Saberes teóricos e da ação (re)inventados no cotidiano escolar

Ao reconhecermos o caráter cíclico dos diferentes sentidos de leitura na sociedade e na escola, entendemos que é no espaço escolar que melhor visualizamos o movimento discursivo e pragmático destes. Sobretudo, partimos do pressuposto que é no âmbito dos saberes da docência e das práticas de ensino realizadas pelos professores que mais fortemente esses sentidos encontram eco.

Assim, entendemos que no cotidiano escolar, frente as diversas necessidades de aprendizagens discentes e às suas visões de mundo, de educação e de língua, os professores mobilizam uma série de saberes científicos e, principalmente, saberes da ação, para orientar e subsidiar o ensino da leitura na sala de aula.

Apesar de defendermos a interdependência desses saberes, percebemos que os mesmos guardam especificidades que não podem ser tomadas como sinônimas ou hierárquicas, pois como destaca Chartier (2010, p. 13),

Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatamos que os professores se servem de um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais.

Nessa linha, compreendemos que os saberes científicos produzidos nos centros acadêmicos e, por vezes, verticalmente transferidos para “uso e consumo” (CERTEAU, 2014) nas escolas, têm sua gênese não apenas no campo teórico, mas, também, nas “práticas comuns” cotidianas do ensino da leitura fabricadas pelos sujeitos ordinários da escola, apesar da cegueira epistemológica que insiste em silenciar as “mil maneiras” astuciosas (CERTEAU, 2014) de pensar-praticar o ensino da leitura no espaço escolar. Como ressalta Chartier (2005, p. 24) os saberes da ação “permanecem, a maior parte do tempo, invisíveis e desconhecidos dos próprios indivíduos que os praticam”.

Nessa relação de uso e consumo de “produtos” historicamente prescritivos das ações docentes, como programas de ensino, livros, cadernos de exercícios e manuais do professor (CHARTIER, 2010), vislumbramos a não reprodução didática do que fora pensado pelos discursos científico-acadêmicos, posto que “esta transferência de um mundo a outro, não é o resultado de uma transposição didática, [...], mas, sim, de uma apropriação coletiva dos saberes. A cultura docente manterá aqueles saberes que são úteis e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores” (CHARTIER, 2010, p. 15).

Ao consumir apenas os saberes que são úteis em seus cotidianos, os professores revelam que “os conceitos científicos não são utilizáveis na sala de aula pelo simples fato de serem ‘científicos’. [...] sua recepção depende dos contextos escolares serem mais ou menos favoráveis” (CHARTIER, 2010, p. 14). Desse modo, a relação que os professores estabelecem com os discursos científicos está intimamente ligada à vitalidade das diversas situações pedagógicas de ensino-aprendizagem em emergência nos cotidianos escolares.

De modo específico, se lançarmos um olhar para a história do ensino de leitura em diferentes realidades socioculturais, percebemos as contribuições⁷ dos saberes científicos para reconfiguração e transformação das práticas de ensino tecidas na escola. Com contribuições significativas, os

⁷ No Brasil, em meados da década de 1970, destacam-se as contribuições dos saberes científicos da Psicogênese da Escrita cunhada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da aquisição das habilidades de leitura e escrita.

saberes científicos “[...]levaram os professores a perceber a complexidade dos elementos que entram em jogo na aprendizagem da leitura e da escrita” (CHARTIER, 2010, p. 12).

Apesar de reconhecida a relevância de tais saberes, o cotidiano escolar – aqui entendido como *espaço-tempo* de (re)invenção – nos revela que, por vezes, as práticas cotidianas realizadas pelos professores indicam certa autonomia em relação ao saber científico emergido nas instâncias “oficiais” de produção do conhecimento.

Tal “autonomia” não reside na negação ou ruptura brutal ao discurso oficial direcionado a fixação de sentidos normatizantes de ensino de leitura na escola, mas, sim, na possibilidade de “negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis” (CHARTIER, 2000a, p. 165). Ao negociar maneiras autorizadas e maneiras “clandestinas” (CERTEAU, 2014) de ensino da leitura, “as práticas aparecem, por tanto, como articuladoras de escolhas múltiplas” (CHARTIER, 2000a, p. 165) emergidas de dois mundos discursivos inter-relacionais: o mundo dos praticantes e o mundo dos teóricos (CHARTIER, 2007b).

Apesar da aparente ficção entre o dizer e o fazer instaurada pelo saber científico e da tentativa de cerceamento do falar dos praticantes do ensino da leitura a escola, vislumbramos que “[...]os práticos falam, mas eles o fazem nas redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infundáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os praticantes, por sua vez, não são mudos” (CHARTIER, 2007a, p. 13). Assim, apesar do discurso científico galgar de poder para cristalizar sentidos em torno do *saber ler* de cada época, sua mobilização não se dá indescritivelmente nas situações pedagógicas dos praticantes do cotidiano.

Quando lançamos um olhar para os produtos emergidos face aos discursos e saberes científicos, como as políticas nacionais/locais de alfabetização e currículo, os programas de leitura e escrita e recursos pedagógicos vendidos às secretarias estaduais e municipais de educação, os livros didáticos de Língua Portuguesa e seus respectivos manuais e a formação docente; evidenciamos o quanto estes são consumidos e (re)inventados de modos diversos pelos professores em sala de aula. Isto porque, é na escola, na relação entre os pares, que mais fortemente os discursos e saberes da ação ecoam. Como destaca Chartier (2007a, p. 16),

[...] ocorre que os colegas de trabalho falam a mesma linguagem mesmo se, claro, cada um digere as coisas a sua maneira. Podemos assim analisar as famosas ‘receitas’, nas quais o valor de uso garante o valor de troca, como sinal típico desse oral-prático que baliza as zonas de trocas possíveis: podemos trocar receitas se, e somente se, reconhecemos um campo comum de exercício, então com qualquer colega podemos sempre trocar propostas sobre a escola ‘em geral’. O discurso oral ligado às práticas permite, desse modo, que os professores se identifiquem como um corpo de praticantes, embora cada um trabalhe sozinho na classe.

É, pois, no interior desse corpo de praticantes, num movimento de troca, que os professores entre si, por falarem a mesma “língua” e partilharem de contextos e demandas muito semelhantes, mobilizam saberes da ação e práticas coletivas que os auxiliam na cotidianidade do ensino de leitura em seus espaços de atuação.

Além dessa coletividade que orienta as trocas, os modos de consumo e a fabricação de *maneiras de fazer* próprias do professorado, seus saberes da ação são, ainda, fabricados a partir de seus tempos de atuação na docência. Desse modo, caso o professor seja novato ou *expert* na profissão, os seus modos de apropriação dos diferentes registros discursivos oficiais serão contrastantes (CHARTIER, 2000b), podendo conduzir os docentes iniciantes e menos seguros a adotar as “propostas “científicas” dos especialistas, esperando que elas produzam milagres” (CHARTIER, 2000b, p. 56), ou fundamentar o docente experiente a identificar os limites dos saberes enaltecidos teoricamente.

Além de influenciar na leitura feita ao discurso oficial, tal prematuridade ou expertise profissional pode, ainda, implicar nos modos de consumos feitos as inovações pedagógicas que brutalmente chega as escolas. Assim, sob o argumento que as (in)competências dos professores seriam as causas da (baixa) qualidade do ensino (SARTI, 2008), o campo científico tem historicamente construído e atribuído uma imagem “reacionária” sobre aqueles que astuciosamente ousam questionar e burlar as “inovações” pedagógicas advindas do discurso oficial.

Ao criar uma imagem depreciativa dos professores, dos seus saberes e práticas, cria-se uma equivocada oposição entre prática tradicional e prática inovadora que, “parece recobrir uma análise de fato simplista: os professores recusam a inovação seja por convicção ideológica [...], seja pela preguiça profissional (acredita-se no ganho de eficácia, mas não se deseja fazer o investimento de energia que permitiria obtê-la)” (CHARTIER, 2000a, p. 163).

Se lançarmos um olhar mais atento sobre essa visão polarizadora e empobrecedora acerca de práticas significadas como “tradicionais/reacionárias” ou “inovadoras”, percebemos o quanto os discursos que a balizam parecem funcionar como um mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2010), no qual o discurso científico se antecipa a possíveis críticas que, porventura, argumentem que ele não consegue dá conta de todas as demandas didático-pedagógicas que atravessam o ensino da leitura e da escrita na escola. Dessa maneira, ao insistir em enunciados polarizantes como, “prática tradicionais” *versus* “práticas inovadoras”, tal discurso “antecipa-se, assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2010, p. 39), intencionando regular os efeitos de sentido resultantes de sua produção discursiva.

Desse modo, se nos primórdios das investigações sobre o ensino da leitura e da escrita as razões do insucesso escolar das crianças foi, em um primeiro momento, atribuída “principalmente a *causas extraescolares* (a criança, a família, o ambiente social), em cujas explicações concorriam psicólogos (quociente intelectual insuficiente); psicanalistas (bloqueios psicoafetivos), neurologistas (dislexia) e sociólogos (fraca cultura escolar das famílias)” (CHARTIER, 2016, p. 279), e posteriormente aos métodos arcaicos de alfabetização; hoje tais causas têm recaído sobre os professores e suas práticas que, ao se mostrarem “resistentes” ao discurso da inovação e seus métodos “milagrosos” acabam contribuindo para perpetuação das dificuldades atravessadas no ensino de leitura.

Além de se antecipar em relação a possíveis “denúncias” de sua não onipotência na solução dos males que historicamente assolam o ensino da leitura na escola, e assim, tentar silenciar sua incompletude discursiva, a oposição “tradição/inovação” “mascara [...]a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou inovadores” (CHARTIER, 2000a, p. 164). Assim, tal dicotomização silencia a ideia que para inovar, os professores dependem de contextos específicos favoráveis às tais mudanças e que a inovação nunca é uma maneira de recomeçar do zero (CHARTIER, 2000b), posto ter como ponto de partida um conjunto de práticas já consolidadas na cotidianidade da escola.

Considerações finais

A partir das reflexões aqui tecidas a respeito dos sentidos de ensino de leitura revelados em obras de Anne-Marie Chartier e suas relações com os saberes da docência, vislumbramos a emergência de diferentes sentidos de ensino de leitura, como: *leitura como decifração, recepção e interação*. Estes têm apontado para o movimento de complexificação da leitura em nível conceitual e pragmático, e para a redefinição do papel do aluno e do professor no espaço-tempo escolar.

Assim, evidenciamos que tal redefinição teve sua gênese no centro dos diferentes usos e funções sociais da leitura ao longo dos tempos, das demandas históricas em torno do ensino

de leitura e a escrita na escola, de teorias explicativas e prescritivas das práticas de ensino, da formação docente, e dos saberes científicos e da ação que permeiam os procedimentos didáticos-metodológicos em sala de aula.

Evidenciamos, ainda, a relação de interdependência dos saberes científicos e da ação, contudo, percebemos o não determinismo das formas de apropriação desses saberes, posto que seus modos de consumo se constituem não em uma lógica de transposição didática, mas de apropriação coletiva e articuladora de múltiplos discursos.

Destarte, depreendemos que a relação dos sentidos de ensino de leitura e dos saberes da docência se dá ao passo que, em suas práticas de ensino cotidianas os professores revelam recorrer e fazer uso de sentidos de leitura que atendam a pluralidade de situações didáticas e de formação de seus contextos de atuação. Para mobilização desses sentidos, os docentes tomam por referência os saberes da ação emergidos em seus espaços profissionais e, apontam para o caráter astucioso e criador de suas *artes de fazer* (CERTEAU, 2014) cotidianas.

Referências

BURITY, Joaílto Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: SILVA, L. G. T.; COELHO G. B.; COSTA E. G.; FREITAS, F. C. (Org.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 253-295, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40774/pdf_108. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire. *Le Français Aujourd'hui*, v. 191, n. 4, p. 97-112, 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-97.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. 2010, p. 1-20. [Palestra 5 Semana da Educação da Fundação Victor Civita] Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 1-19.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 147-184

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, dez. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et Formation*, n. 34, p. 41-56, déc. 2000b. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR034-04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2010.

SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106942>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre as autoras

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Educação (CE). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais.
E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

Crislainy de Lira Gonçalves. Doutoranda na Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Educação (CE). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais.
E-mail: cris.nane22@hotmail.com.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto, é bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais.
E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br.

UMA LEITURA FOUCAULTIANA DAS CARTAS DE SÊNECA: CUIDADO DE SI, ESCRITA DE SI, LEITURA DE SI

A FOUCAULTIAN READING OF SENECA'S LETTERS: SELF-CARE, SELF-WRITING, SELF-READING

UNA LECTURA FOUCAULTIANA DE LAS CARTAS DE SÊNECA: AUTOCUIDADO, AUTOESCRITURA, AUTOLECTURA

David da Silva Pereira¹
Silvana Dias Cardoso Pereira²

Resumo: Michel Foucault ensinou no *Collège de France* entre 02 dez. 1970 e 25 jun. 1984, de sua aula inaugural ao seu desaparecimento. Nesse último ano, profere o Curso "A Coragem da Verdade", por meio do qual, compartilha uma certa forma de interpretação das Cartas de Sêneca no âmbito de uma investigação sobre a *aleurgia* – processos de produção do dizer verdadeiro. Esta comunicação estende-se ainda um artigo publicado em 1983, em uma série de estudos e conferências sobre as artes de si, para restituir elementos de um conjunto de atos de cuidado, de escrita, de leitura de si, a partir de um trabalho realizado estritamente sobre esses escritos e sobre o que eles deixaram de contribuição para o pensamento no presente. Nessas conferências, meses antes, Foucault já anunciara, de modo específico em sua quarta Conferência, aspectos fundamentais dessas práticas estoicas em um contexto de aprofundamento de uma investigação acerca do cuidado de si e da *parresia* em seus três últimos Cursos do *Collège*. Evidenciam-se os efeitos desses exercícios na transformação do sujeito, na autoconstituição do sujeito, na transformação de si por meio da relação com o outro a partir dos elementos oferecidos pela compreensão foucaultiana.

Palavras-chave: Cuidado de si; escrita de si; leitura de si.

Abstract: Michel Foucault taught at the *Collège de France* between December 2, 1970 and June 25, 1984, from his inaugural class to his disappearance. In this last year, he has given the Course "The Courage of Truth", through which he shares a certain form of interpretation of Seneca's Letters in the context of an investigation on *alleturgy* – processes of production of true speech. This Communication also extends to an article published in 1983, in a series of studies and conferences on the arts of the self, to restore elements of a set of acts of care, writing, reading of the self, based on a work performed strictly about these writings and what they have left as a contribution to thought in the present. In these conferences, months before, Foucault had already announced, specifically in his fourth Conference, fundamental aspects of theses stoic practices in a context of deepening an investigation about self-care and *parresia* in his last three *Collège* Courses. The effects of these exercises are evidenced in the transformation of the subject, in the self-constitution of the subject, in the transformation of oneself through the relationship with the other, based on the elements offered by Foucault's understanding.

Keywords: Self care; writing yourself; reading of self.

Resumen: Michel Foucault enseñó en el *Collège de France* entre el 2 de diciembre de 1970 y el 25 de junio de 1984, desde su clase inaugural hasta su desaparición. En este último año ha impartido el Curso "El Coraje de la Verdad", a través del cual comparte una cierta forma de

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campi Cornélio Procopio.

² Doutora em Educação – Unicamp.

interpretación de las Cartas de Séneca em el contexto de una investigación em *alleturgia* – procesos de producción del verdadero dicho. Esta comunicación se extiende también a un artículo publicado em 1983, em una serie de estudios y conferencias sobre las artes del yo, para restaurar elementos de un conjunto de actos de estudios y conferencias sobre las artes del yo, para restaurar elementos de un conjunto de actos de cuidado, escritura, lectura del yo, basados em un trabajo realizado estrictamente sobre estos escritos y lo que han dejado como aporte al pensamiento del presente. Em estas jornadas, meses antes, Foucault ya había anunciado, concretamente em su cuarta Jornada, aspectos fundamentales de estas prácticas estoicas em un contexto de profundización de una investigación sobre autocuidado y *parresia* em sus últimos tres Cursos del *Collège*. Los efectos de estos ejercicios se evidencian em la transformación del sujeto, em la autoconstitución del sujeto, em la transformación de un mismo a través de la relación con el otro, a partir de los elementos que ofrece la comprensión de Foucault.

Palabras clave: Autocuidado; autoescritura; autolectura.

Introdução

As comunicações anuais de Michel Foucault sobre o estágio atual de suas investigações tinham lugar, a cada início de ano (jan.-abr.) em um dos anfiteatros do *Collège de France*. Desde 1970, momento em que proferiu A Ordem do Discurso³, habitou-se a esse contato com um público indefinido e cambiante que crescera durante os anos 1970 a ponto de ser necessário ampliar o espaço de acolhida para mais um anfiteatro.

Em que pese as suas estratégias de alteração do dia da semana e do horário dos encontros, com o propósito de, a cada ano, reduzir esse público, tratava-se de um acontecimento descrito em várias notas de rodapé das transcrições dos Cursos e, também, na apresentação das edições francesas publicadas *post mortem*.

No último triênio de sua existência, Foucault já conhecia o adoecimento causado pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA⁴) e escolheu, como final apoteótico, dar um salto no abismo, um mergulho em si, ao modo de uma espécie de prestação de contas consigo, em especial, no último Curso – identificado inicialmente nos escritos do *Collège de France* como O Governo de Si e dos Outros II (como continuação do Curso de 1983) – mas substituído por A Coragem da Verdade (2011a) na publicação editorial posterior como título principal para ficar como subtítulo.

É interessantíssimo observar esse mergulho sem retorno, essa retomada na Antiguidade do cuidado de si e da *parresía* para retornar à apropriação mais tarde realizada pelo pastorado de todo um processo de subjetivação que implica no governo do outro. Essa alteração, pouco discutida pelos estudiosos desse autor, desloca o foco do poder para a ética. Desloca a centralidade da governamentalidade para o dizer a verdade a qualquer custo. Para elaborar, a partir de si, um discurso que expõe em absoluto e que leva às últimas consequências uma prática filosófica concebida pelos cínicos como armadura de vida a partir da leitura foucaultiana.

Contudo, antes de chegar aos cínicos, Foucault atualiza em cada contexto e em cada corrente filosófica o significado e o modo de expressão e de prática da *parresía*. Essa coragem de dizer a verdade, entre orador e plateia, entre mestre e discípulo, entre o conselheiro e o príncipe, que havia sido tomada a partir de Édipo-Rei em 1982 – A Hermenêutica do Sujeito (HS) (FOUCAULT, 2010a), que é retomada com Íon em 1983 – O Governo de Si e dos Outros (GSA) (FOUCAULT, 2010b), agora é repassada como que em um caleidoscópio em 1984 – A Coragem da Verdade (CV).

³ Aula pronunciada em 02 dez. de 1970 e publicada originalmente pela Éditions Gallimard, Paris, em 1971. Há traduções em português pelas editoras Loyola (1996, 3. ed.) e Publifolha (2015).

⁴ Sigla em língua portuguesa para a Acquired Immuno Deficiency Syndrome (AIDS).

Dessas práticas de si que tecem a subjetividade, importa muito entre os estoicos, o cuidado de si estabelecido como uma ética de si, como um conjunto de práticas de reelaboração de si contínua, que mobilizam atividades como a reflexão, a escrita e a leitura. Em um evento que tem como centralidade a Leitura, como campo do conhecimento, mas também de práticas, é fundamental retomar essa leitura foucaultiana das Cartas de Sêneca para pensar o papel que essa personagem exercia, como uma espécie de diretor de consciências, mas, também, de administrador de um sofrimento existencial, de uma terapêutica espiritual que dizia respeito à própria prática das concepções estoicas.

Sêneca é central porque pratica um cuidado que supera distâncias, muitas distâncias, para confortar, para curar e para trazer um contraponto importante ao presente à vertigem provocada pelo neoliberalismo global, que faz com que a Economia e as Finanças substituam a centralidade das relações, que individualiza, restringe e faz sofrer.

Dessa forma, retomar Sêneca e suas práticas vinculadas a um cuidado de si que é também um cuidado com o outro, um exercício de maestria do cuidado iniciado em Sócrates, é uma oportunidade de retomar a leitura das conferências e desse último Curso de Michel Foucault no *Collège de France*. Sem a preocupação de esgotar as citações de Foucault sobre Sêneca em cada um dos Cursos, pretende-se reunir elementos para pensar o cuidado, a escrita e a leitura de si.

Cartas de Sêneca na Hermenêutica do Sujeito (HS)

Na HS, Foucault menciona Sêneca a propósito da construção de uma cultura de si. No percurso de pensar o cuidado de si desde Sócrates, esse estoico é lembrado em várias passagens.

Mais à frente, o nono parágrafo da primeira hora da primeira aula, de 06. jan. 1982 (FOUCAULT, 2010a), trata do terceiro ponto da noção de *epimeléia heautoû* (cuidado de si) e suas relações com o *ghôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Sêneca comparece no processo de constituição de uma *cura sui* (cuidado de si em latim) como “um princípio fundamental para caracterizar uma atitude filosófica ao longo de toda a cultura grega, helenística e romana” (FOUCAULT, 2010a, p. 10). Cita uma Carta de Sêneca (*De beneficiis*, livro VII, primeiros parágrafos) para tratar de uma passagem sobre Demétrio, o cínico: “O cínico explica [...] quão inútil é ocupar-se em especular sobre certos fenômenos naturais [...] devendo-se, antes, **dirigir o olhar para as coisas imediatas que concernem a nós mesmos e para certas regras** pelas quais podemos nos conduzir e controlar o que fazemos (FOUCAULT, 2010a, p. 10, grifos nossos).

Dirigir o olhar para si e para certas práticas de si anunciam o que, para os latinos, significou a ideia de *cura sui*, de importância capital para os estoicos, segundo Foucault (2010a).

No quinto parágrafo da primeira hora da terceira aula, de 20. jan. 1982, emergem dessa análise do cuidado de si na Antiguidade, alguns significados próprios trabalhados por Sêneca, na primeira Carta destinada a Lucilius:

É preciso ‘**reivindicar-se a si mesmo**’ [...] quer dizer, é preciso colocar a reivindicação jurídica, **fazer valer seus direitos**, os direitos que se tem **sobre si** mesmo, sobre o eu que se acha atualmente carregado de **dívidas e obrigações** das quais deve livrar-se, ou que está **escravizado** (FOUCAULT, 2010a, p. 10, grifos nossos).

É muito instigante essa indisponibilidade para si indicada por Sêneca, muitíssimo atual na terceira década do século XXI. Mas por que se está indisponível? Porque ocupado por dívidas, obrigações e até mesmo escravizado por uma série de demandas outras, insuportáveis

e incompatíveis com o cuidado de si, consigo. Como diz Foucault (2010a, p. 79), “há pois que liberar-se, desobrigar-se” para concentrar-se no que importa.

No décimo parágrafo da primeira hora, da primeira parte do terceiro capítulo, Sêneca retorna em um conjunto de exemplos sobre essas práticas de si (FOUCAULT, 2010a), após Serenus o consultar sobre conselhos acerca do seu estado de alma (para curá-lo):

Sêneca no começo do *De tranquillitate* escreve [...] uma carta a Sêneca que lhe dê **conselhos**, emita um **diagnóstico** e faça para com ele, de certa maneira, o papel de um **médico da alma**. Ora, esse Serenus [...] (era) um homem jovem, da província [...] que chegara a Roma onde começara uma carreira de homem político e até de cortesão (FOUCAULT, 2010a, p. 81, grifos nossos).

Observa-se uma aproximação da prática realizada por Sêneca de uma espécie de cura da alma, de algo que se apresenta como uma prescrição, uma terapêutica apta a restaurar o espírito do interlocutor. Fundamental é considerar que, nesse processo epistolar, articulam-se ações como o pensar sobre si, o escrever sobre si, o ler sobre si e também sobre o outro. É por meio dessa anamnese escrita que é possível a Sêneca administrar a prescrição.

Trata-se de uma prática de atos, fundados no estoicismo, mas que conformam também um certo realinhamento, uma espécie de conversão a si fundada em práticas de cuidado. Nesse esforço de buscar um diagnóstico e uma terapêutica, há, sem dúvida, um processo de concentração da atenção em si, um esforço de descrição do que vai, do que acontece, do que perturba a si para o outro. É o suficiente, no momento, para resgatar o que Foucault pretende a partir de Sêneca acerca do cuidado de si e das práticas de existências que convergem para o si nesse processo hermenêutico do sujeito, de constituição, mas também de restauração de sua subjetividade.

Cartas de Sêneca em O Governo de Si e dos Outros (GSA)

Em GSA, Foucault ensaia novamente uma espécie de retrospectiva de seus estudos, de suas investigações sobre a cultura greco-latina arcaica.

Apenas em dois momentos.

No primeiro, nos oitavo e nono parágrafos da primeira hora da segunda aula, de 12. jan. 1983, Sêneca aparece nesse penúltimo curso do *Collège de France*, mas agora vinculado à *parresía*. Ao listar os filósofos que conformam “a longa duração dessa noção” na Antiguidade (FOUCAULT, 2010b, p. 46).

No segundo, no oitavo parágrafo da primeira hora da última aula, de 9. mar. 1983, a *parresía* é agora relacionada a um certo *êthos*, um modo de viver. Dirige-se a uma “certa maneira de se dirigir aos que governam” e que assume, por vezes, “a forma de educação do príncipe” (FOUCAULT, 2010b, p. 312). Tal finalidade é relacionada a Sêneca, sem mais explicações.

É muito interessante que a construção foucaultiana toma Sêneca apenas pontualmente, em vista da centralidade na análise da obra de Eurípedes – Íon – mas, não deixa o filósofo francês de completar: “logo a **Filosofia é uma forma de vida**, é também uma espécie de ofício, ao mesmo tempo privado e público, de **aconselhamento** político. Isso me parece ser uma dimensão constante na Filosofia Antiga” (FOUCAULT, 2010b, p. 312, grifos nossos).

Vale a pena lembrar, mais uma vez, que a *parresía* – essa coragem da verdade – integra, junto com o cuidado de si, uma cultura das artes de si.

Cartas de Sêneca na Coragem da Verdade (CV)

Na CV, Foucault menciona Sêneca em sua narrativa acerca de si, de sua obra, de seu percurso filosófico por meio de uma derradeira prestação de contas consigo.

Logo no início, no quinto parágrafo da primeira hora da primeira aula, de 1º fev. 1984, Sêneca comparece nesse processo de rememoração de um conjunto de investigações quando é mencionada a análise histórica das práticas do dizer-a-verdade sobre si mesmo (*parresía*):

Podemos citar, em apoio e ilustração dessa importância na cultura antiga, práticas tão frequentemente, tão constantemente, tão continuamente recomendadas [como] o exame de consciência prescrito pelos pitagóricos ou pelos estoicos, de que **Sêneca deu exemplos tão desenvolvidos** e que voltamos a encontrar em Marco Aurélio. Podemos citar também algumas **práticas** como essas **correspondências**, essas trocas de **cartas morais, espirituais**, de que **Sêneca**, Plínio, o Moço, Frontão e Marco Aurélio dão exemplos (FOUCAULT, 2011a, p. 5, grifos nossos).

Sêneca é o exemplo de práticas de direção de consciências por meio de correspondências, com caráter de exercícios espirituais, de cura, cuidado de si.

A noção de *parresía*, segundo Foucault, deixou muitos vestígios, também em Sêneca:

Podemos encontrar muitos **exemplos notadamente em Sêneca**, onde a prática da *parresía* é bem delineada por uma **série de descrições**, de caracterizações, praticamente sem que a palavra seja empregada, quando mais não fosse em razão das dificuldades [encontradas pelos] latinos para traduzir a palavra *parresía* (FOUCAULT, 2011a, p. 8, grifos nossos).

A *parresía* como prática, ainda que não denominada diretamente, mas integrada à interlocução de Sêneca com o outro, com um trabalho de si sobre si e, também, sobre o outro. Nesse esforço de prestação de contas consigo, conclui: “a articulação entre os modos de verificação, as técnicas de governamentalidade e as práticas de si é, no fundo, o que sempre procurei fazer” (FOUCAULT, 2011a, p. 9).

Com Foucault, dá-se um salto até o quarto parágrafo da primeira hora da sexta aula, de 7 mar. 1984, para falar do cínico Demétrio por meio de Sêneca. Diz Foucault:

Sêneca cita-o com frequência, sempre muito elogiosamente, chamando-o de ‘nosso Demétrio’, e dizendo que ele é sem dúvida uma das figuras mais notáveis da Filosofia de seu tempo, se não da Filosofia de todos os tempos. (...) Sêneca conta, no *De beneficiis* (livro VII), que recusara nitidamente, violentamente, uma soma considerável que o imperador, no caso Calígula, teria lhe oferecido (FOUCAULT, 2011a, p. 171, grifos nossos).

Observe-se que Foucault, em seu processo de investigação, utiliza-se de comentários de autores clássicos, como Sêneca, sobre outras personagens da trama que tece acerca dos cínicos e de sua Filosofia como armadura da vida.

No vigésimo segundo parágrafo da primeira hora dessa mesma sexta aula, de 7 mar. 1984, é justamente essa condição, do ensino cínico segundo Foucault, que é objeto do livro VII do *De beneficiis*, ainda sobre Demétrio quanto a um “ensino de luta”:

‘É com razão que Demétrio, o Cínico, grande homem a meu ver, mesmo em comparação com os maiores, costuma dizer que é mais proveitoso conhecer poucos sábios preceitos a nosso alcance e a nosso uso do que aprender muitos que não temos à mão. Do mesmo modo que **um lutador hábil** não é o que aprendeu a fundo todas as posições e todas as complicações dos movimentos cujo uso é raro no combate, mas aquele que, tendo **se exercitado longa e cuidadosamente** em uma ou duas delas, espia atentamente **a oportunidade de aplicá-las**. Porque não lhe importa saber muito contanto que saiba o bastante para vencer; assim também, nesse estudo, há muitas coisas que agradam, mas bem poucas que garantem a vitória’ (SÊNECA *apud* FOUCAULT, 2011a, p. 182, grifos nossos).

Impressiona, na descrição realizada por Sêneca, a concepção do ensino como enfrentamento. Luta que oferece o necessário para prevalecer no combate, mas, também, retoma a questão do exercício contínuo ao longo da vida a partir de um trabalho de si sobre si que o aproxima do próprio Sêneca.

Novo salto para, agora, o segundo parágrafo da segunda hora da antepenúltima aula de Foucault no *Collège de France*, de 14 mar. 1984, encontra um Sêneca empregado para tratar de “uma vida não dissimulada”, uma “verdadeira vida” (FOUCAULT, 2011a, p. 221).

Para Sêneca, no destaque de Foucault:

A **verdadeira vida** que a gente deve viver como se estivesse **sempre diante do olhar dos outros** em geral, mas sobretudo e de preferência diante dos olhos, do controle, **do amigo**, o amigo que é ao mesmo tempo o guia exigente e a testemunha. Para Sêneca, a própria **prática da correspondência**, da troca de **cartas**, tornando presentes um ao outro o autor da missiva e seu destinatário, tinha precisamente esse **papel de pôr de certo modo a existência dos dois correspondentes ante o olhar de cada um** deles, cada um ante o olhar do outro. De um lado, o autor da carta constitui, para aquele a quem ele endereça seus conselhos e suas opiniões, uma espécie de olho, de princípio de vigilância (FOUCAULT, 2011a, p. 221-2, grifos nossos).

Mais uma vez, uma imagem foucaultiana do espelho, dos olhos, do olhar o outro. Isso significa que, como Sêneca diz a Lucilius, algo sobre controle das ações, mas, também, diante de hesitações, um exercício importante de pôr a sua vida ante o olhar do outro.

Assim, conclui Foucault, “a correspondência é uma prática de verdadeira vida como vida não dissimulada, isto é, como vida diante do olhar ao mesmo tempo real e virtual do outro” (FOUCAULT, 2011a, p. 222).

Assim, observam-se vários sentidos empregados nessa troca de cartas promovidas por Sêneca com seus interlocutores que mereceram registro, por Foucault, em seu último Curso.

Conferências e entrevistas

Em uma conferência pronuncia originalmente em 1983 (FOUCAULT, 2017), a escrita de si é tematizada em uma ética *hupomnêmata*, muito centrada no cuidado de si. Foucault (2017, p. 146) salienta que uma “formação de si” é constituída a partir de “efeitos de limitação devidos à junção da escrita com a leitura”.

Sêneca é justamente o primeiro autor mencionado nesse contexto, pois:

Insiste nisto: a **prática de si** implica a **leitura**, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para **se conduzir** [...]. Mas, **não é preciso dissociar leitura e escrita**; deve-se ‘recorrer alternadamente’ a essas duas ocupações, e ‘moderar uma por intermédio da outra’. Se escrever muito **esgota** [...], o excesso de leitura **dispersa** (FOUCAULT, 2017, p. 146, grifos nossos).

Importante é observar a associação realizada em Sêneca entre a leitura e a escrita. Por outro lado, é possível perceber que escrita e leitura são ações não naturais, razão pela qual demandam esforço, dedicação, concentração e conversão a si.

Mais uma vez, a escrita é colocada em destaque na leitura foucaultiana sobre as práticas de Sêneca, agora na Carta V, novamente a Lucilius, parágrafos primeiro e segundo:

A **escrita**, como maneira de **recolher a leitura** feita e de **se recolher** nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável. A *stultitia* se define pela **agitação** da mente, pela **instabilidade** da atenção, pela **mudança** de opiniões e vontades, e consequentemente pela **fragilidade** diante de todos os acontecimentos que podem se produzir; caracteriza-se também pelo fato de **dirigir a mente para o futuro**, tomando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida (FOUCAULT, 2017, p. 146-147, grifos nossos).

Muitas dessas agitações, instabilidades, mudanças, fragilidades assaltam o presente. Contra isso, Sêneca, destacado por Foucault, orienta dosar leitura e escrita a fim de escapar da estultícia, da oscilação vivenciada por Lucilius.

Contudo, o sentido das Cartas de Sêneca pode ser tomado a partir da página seguinte desse texto (FOUCAULT, 2017, p. 150, **grifos nossos**):

As Cartas de Sêneca mostram uma **atividade de direção** exercida por um homem idoso e já aposentado **sobre um outro** que ainda ocupa importantes funções públicas. Porém, nessas cartas, Sêneca **não se limita a se informar** sobre Lucilius e seus progressos; **não se contenta** em dar-lhe **conselhos** e **comentar** para ele alguns grandes **princípios de conduta**. Através dessas lições escritas, **Sêneca continua a se exercitar**, devido a dois princípios por ele frequentemente invocados: o de que é **necessário adestrar-se durante toda a vida**, e o de que **sempre se precisa da ajuda de outro** na elaboração da alma sobre si mesma.

Há muito aí. Em primeiro lugar, Sêneca se informa, aconselha e comenta princípios de conduta. Em segundo, exercita-se como que por meio de um adestramento, de uma repetição incessante de atos de consciência, mas sem perder, e isso é fundamental, a necessidade do outro nessa reelaboração de si. Extraordinário é ver reiterada a necessidade do outro na prática do cuidado de si. Nesse momento, a metáfora do espelho tão bem colocada no início do Curso de 1984 (CV) é fundamental.

Em um esforço de resgate de uma “evolução das técnicas de si” (segundo subtítulo após uma breve introdução do texto de 1988), Foucault inicia uma síntese da cultura de si justamente no início da primeira conferência um dos seminários proferidos na *University of Vermont*, Estados Unidos, em 1982, sobre as Tecnologias de Si (FOUCAULT, 2014). Sêneca emerge, justamente, na segunda parte do item III, relacionado à ideia de exame de consciência, que varia também conforme o modo e a finalidade no tempo, mas, agora, a partir de o *De ira* e o *De tranquillitate*. Ao contrário da função de purificação entre os pitagóricos, no período helenístico e início do Império, tal prática apresentará outro objetivo (FOUCAULT, 2014). A partir do *De*

ira, Foucault resgata de Sêneca alguns traços dessa tradição, também presente entre os epicuristas, de um processo mnemônico que busca “o agir de acordo com o bem” aliado ao exame de consciência como modo de manter o contato com os deuses (FOUCAULT, 2014, p. 280). Trata-se de uma forma de inventariar, como “um contador que examina as contas ou quando um inspetor da construção examina a obra” (FOUCAULT, 2014, p. 280). O exame de si é, pois, o modo de estabelecer esse inventário – uma espécie de olhar administrativo dirigido sobre a vida – ao modo de “um administrador permanente de si” para “lembrar a verdade de si à memória”, lembrar-lhe as regras de conduta, “rememorar o erro” para, finalmente, “encontrar as regras de conduta na memória” (FOUCAULT, 2014, p. 280-281).

Em outro momento, já em uma entrevista (FOUCAULT, 2011b, p. 334), Foucault traz um outro Sêneca, agora por meio de uma prática que busca uma verdade do sujeito, o exame de consciência. Não ao modo de uma submissão, mas de um “exercício mnemotécnico, orientado para os princípios da vida correta. Esse exame de consciência (esclarece Foucault) não explicava a verdade fundamentada no eu” como faria mais tarde o monasticismo.

De volta à conferência de 1983, é importante observar que todo esse esforço de Sêneca, porém, é descrito claramente como um investimento detido na construção de uma relação conforme o segundo parágrafo da Carta 34 a Lucilius, livro VI, segundo Foucault (2017, p. 151, **grifos nossos**): “‘Eu **te reivindico**; tu és minha obra’; ‘eu **te exortei, incitei** e, impaciente com qualquer demora, eu **te empurrei sem descanso**. Fui fiel ao método, mas hoje exorto alguém que prontamente já partiu e que por sua vez me exorta’”.

Assim, na Carta 35, evoca a retribuição: “evoca a recompensa da perfeita amizade, em que cada um dos dois será para o outro o permanente socorro, a inesgotável ajuda [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 151).

Contudo, Foucault destaca que a correspondência vai além da prática *hupomnêmata*, mais do que um adestramento de si, mas: “constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2017, p. 152). Isso porque torna o escritor presente para o destinatário:

‘Tu **me escreves** com frequência e te sou grato, pois assim **te mostras** mais a mim pelo único meio de que dispões. Cada vez que me chega tua carta, eis-nos imediatamente **juntos**. Se ficamos contentes por termos os retratos de nossos amigos ausentes [...] como uma carta nos regozija muito mais, uma vez que traz os sinais vivos do ausente, a marca autêntica de sua pessoa. O traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o que há de mais doce na presença: **reencontrar**’ (SÊNECA *apud* FOUCAULT, 2017, p. 152, **grifos nossos**).

Conclui Foucault: “escrever é se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é, ao mesmo tempo, um olhar que se lança sobre o destinatário e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2017, p. 152). Trata-se de um trabalho fundamental de si, sobre si, por meio da relação com o outro.

Considerações finais

Com Foucault, resgata-se das Cartas de Sêneca um papel de doutrinador, uma espécie de irradiador das práticas estoicas. Chama-lhe a atenção que, nessa espécie de irradiação de princípios destinada a um apenas, a um destinatário certo e preciso com determinadas necessidades que ele recebe à luz também dessas concepções do mundo estoico, ele realiza uma interlocução epistolar que funciona como uma anamnese seguida de um receituário processual:

diagnóstico, prescrição, orientação sobre o como administrar os exercícios espirituais que objetivam uma cura, que possui significados outros, para além do físico.

É esse o Sêneca tomado por Foucault nesse retorno à Cultura Clássica, à cultura greco-romana, percorrendo as mutações de sentido do cuidado de si e de um dizer verdadeiro que conformam uma verdadeira cultura de si. Não é à toa que o próprio Foucault chamará o Estoicismo de idade de ouro desse trabalho de si sobre si.

O Cuidado de si (*souci de soi*) congrega, portanto, uma série de ações do sujeito sobre si mesmo, mas, que no caso de Sêneca, tem, no outro, um papel fundamental. É o outro da correspondência, é o outro amigo, é o outro com quem se pode apresentar como se é, como se está. A escrita e a leitura jogam assim um papel fundamental nesse conjunto de práticas de si, de artes de si a partir de Sêneca segundo o resgate foucaultiano.

Trata-se de um tratamento do espírito, uma preocupação com a alma que diz respeito a uma espécie de formação ou de preparação para o envelhecimento. Porque é velho, Sêneca pode partilhar com outros determinados sentidos que colhe de sua existência quanto à finitude da vida, quanto ao enfraquecimento das potências físicas, quanto a uma preparação para viver cada dia como se fosse o último.

Referências

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso do Collège de France* (1981-1982). Trad. M. A. Fonseca e S. T. Muchail. 3. ed. 3. tir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso do Collège de France* (1982-1983). Trad. E. Brandão, 4. tir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II. curso do Collège de France* (1983-1984). Trad. E. Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e Escritos, vol. I: problematização do sujeito, psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 3. ed. 2. tir. Trad. V. L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 331-344.

FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos, vol. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. E. Monteiro e I. A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-295.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política*. Trad. E. Monteiro e I. A. D. Barbosa. 3. ed. 3. tir. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 141-157.

Sobre os autores

David da Silva Pereira. Professor do Magistério Superior Federal da Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campi Cornélio Procópio e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) Multicamp Cornélio Procópio e Londrina – Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP). Bacharel em Geografia, Ciências Sociais e Direito; Licenciado em Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e

Filosofia. Mestre em Geografia Humana e Educação; Doutor em Ciência Política, Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação. Multicampi. Líder do Grupo de Pesquisa OPP.

E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

Silvana Dias Cardoso Pereira. Bacharel em Letras (Por./Ale) – IFCH/USP (1997); Licenciada em Língua Portuguesa – FE/USP (1997); Especialista em Educomunicação – ECA/USP (2004); Bacharel em Direito – PUC-Camp (2008); Mestre em Educação – FE-Unicamp (2007); Doutora em Educação – FE-Unicamp (2021). Mestrado e Doutorado realizados no âmbito dos trabalhos do Grupo de Pesquisa ALLE-AULA FE-Unicamp. Membro do ALLE-AULA FE-Unicamp; Membro do GPOPP-UTFPR-CP (Vice-líder).

E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – COMUNICAÇÕES ORAIS

ESPERANÇA EQUILIBRISTA: LEITURA EM MEIO A ADVERSIDADES¹

JUGGLER HOPE: READING IN THE MIDST OF ADVERSITY

ESPERANZA MALABARISTA: LECTURA EN EL MEDIO DE ADVERSIDADES

Ezequiel Theodoro da Silva²

Resumo: A leitura pode ser concebida como um processo de qualificação contínua das decisões/ações das pessoas em sociedade. Essa concepção não só sinaliza a importância da aprendizagem, domínio e prática da leitura, mas também abre caminho para o pleno exercício da cidadania por permitir mais conhecimentos sobre a razão de ser dos fenômenos (fatos e acontecimentos), e por impulsionar os indivíduos em direção à sua humanização/conscientização constante. O impulso-acesso à leitura enfrenta adversidades no Brasil desde o Período Colonial, debilitando – e por vezes intencionalmente bloqueando ou impedindo – os processos de democratização do livro e demais suportes da escrita que registram e movimentam as ideias socialmente. Dessa forma, pretende-se explicitar alguns esforços que mostram como a esperança por mais e melhores leituras se equilibra, às vezes cai, mas não morre completamente em decorrência do trabalho de profissionais e instituições que deixam conquistas registradas na história da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Leitura; cidadania; projetos de mudança.

Abstract: Reading can be conceived as a process of continuous qualification of people's decisions/actions in society. This conception not only signals the importance of learning, mastering and practicing reading, but also paves the way for the full exercise of citizenship by allowing more knowledge about the reason of being of phenomena (facts and events), and by pushing individuals towards to its constant humanization/awareness. The impulse-access to reading has faced adversity in Brazil since the Colonial Period, weakening – and sometimes intentionally blocking or preventing – the democratization processes of books and other writing supports that register and move ideas socially. Thus, it is intended to describe some efforts that show how the hope for more and better readings is balanced, sometimes it falls, but does not die completely as a result of the work of professionals and institutions that leave achievements recorded in the history of Brazilian society.

Keywords: Reading; citizenship; learning; change projects.

Resumen: La lectura puede concebirse como un proceso de calificación continua de las decisiones / acciones de las personas en la sociedad. Esta concepción no solo señala la importancia de aprender, dominar y practicar la lectura, sino que también allana el camino para el ejercicio pleno de la ciudadanía al permitir un mayor conocimiento sobre la razón de ser de los fenómenos (hechos y eventos), y empujar a los individuos hacia su humanización /conciencia constante. El acceso/impulso a la lectura se ha enfrentado a la adversidad en Brasil desde el período colonial, debilitando – y en ocasiones bloqueando o impidiendo intencionalmente – los procesos de

¹ Texto apresentado na mesa redonda *Esperança equilibrista: leitura em meio a adversidades*, com a participação de Ezequiel Theodoro da Silva, Jason Prado e José Castilho Marques Neto, e mediação de Renata Aliaga. 22º COLE, 05/08/2021.

² Universidade Estadual de Campinas.

democratización de los libros y otros soportes de escritura que registran y mueven las ideas socialmente. Así, se pretende describir algunos esfuerzos que muestran cómo la esperanza de más y mejores lecturas se equilibra, a veces cae, pero no muere del todo como resultado del trabajo de profesionales e instituciones que dejan logros registrados en la historia de la sociedad brasileña.

Palabras clave: Ruedas de Lectura; literatura; universidad pública.

Introdução

Três grandes pensadores – Dermeval Saviani, Luis Antonio Cunha e Paulo Ghiraldelli Junior – já reiteraram, em várias de suas obras, a existência de um movimento pendular ou oscilatório presente na evolução histórica da educação brasileira a partir da Primeira República, pipocando aqui e ali no século XX e, creio eu, salvo melhor juízo, repercutindo seus efeitos até os dias de hoje. Esse pêndulo é formado, de um lado, por duas categorias: "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico" que foram primeiramente definidas por Jorge Nagle no livro *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974), como um marco fundamental da historiografia da educação brasileira. Do outro lado desse pêndulo se colocam a frustração e a estagnação, vinculadas às forças conservadoras, retrógradas e/ou opressoras que agem no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Decidi abrir a minha fala com essas categorias de análise explicitadas por Jorge Nagle e depois espalhada por vários historiadores da educação porque percebo nelas uma possibilidade de analogia com a problemática da leitura em nosso país. Emprestando os termos, portanto, temos "entusiasmo pela leitura", pendendo para o lado quantitativo do fenômeno, ou seja, a conquista de mais leitores para o Brasil, e "otimismo mediático", este pendendo para o lado qualitativo do ensino, para o lado da formação, pelo trabalho de diferentes mediadores (professores, bibliotecários, agentes culturais etc.), de um leitor maduro, reflexivo e crítico.

O entusiasmo pela leitura somado ao otimismo mediático, expressões estas cunhadas por analogia aos estudos históricos realizados por Jorge Nagle, carregam dentro de si – como que encarnado – o sentimento da esperança, tomada aqui, não na acepção de esperar, mas na acepção de *esperançar*, como queria Paulo Freire (1992), ou seja, como um sentimento de quem vê como possível a realização daquilo que se deseja, como persistência, como confiança em alguma coisa boa que pode e vai acontecer. No nosso caso, a conquista de um país de leitores – leitores esses com acesso às obras escritas, tendo desenvolvido atitudes adequadas frente aos diferentes tipos de textos que circulam em sociedade.

Pela brevidade do tempo de exposição nesta mesa redonda, não gostaria de situar ou pontuar historicamente nem de pormenorizar as forças que movimentaram e ainda movimentam essa gangorra que coloca de um lado o entusiasmo-otimismo-esperança e de outro a frustração-decepção-desilusão na área da leitura. Prefiro utilizar uma lente tamanho grande-angular na leitura que faço agora da realidade brasileira e, com alguns exemplos mais próximos – ou de dentro – das minhas vivências e observações, desenhar esse pêndulo que, no seu movimento de esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, faz com que a chaga da leitura vá ficando cada vez mais exposta, desembocando agora em 2021, terceiro milênio, era das sociedades da informação e do conhecimento, numa situação vexatória, com milhões de analfabetos, mais milhões de analfabetos funcionais, mais milhões de equilibristas que lutam por emprego, por melhores condições de vida, por educação e cultura etc.

Colocando-me ao lado de pessoas que, sensíveis à problemática e iguais aos colegas desta mesa, lutam pela democratização da leitura de qualidade, vivi e vivo na carne o cenário imenso de adversidades e a pitada de êxitos passageiros ou pontuais que expressam o rumo trilhado pela leitura no Brasil nestes últimos 50 anos. Quer dizer, vi com alegria a gangorra subindo em função de abnegados como nós e, no movimento contrário, tristemente percebi a gangorra descendo como

consequência das forças retrógradas que sempre vicejam e agem por estas terras, ao perceberem que leitores maduros e críticos podem analisar a origem e a razão de ser dos fatos sociais, podem ser capazes de, pelo acesso à informação e pela produção de ideias, chegar às raízes reais de problemas como a desigualdade, pobreza, exclusão, hipocrisia e as múltiplas restrições à liberdade.

En passant, num flashback de alegrias vividas na área do desenvolvimento da leitura no Brasil (gangorra para cima; tempo de entusiasmo pela leitura e otimismo mediatário), consigo ver...

.... a realização do primeiro COLE em 1978, quando juntamos muitas vozes para discutir a problemática da leitura no Brasil, principalmente questões relacionadas ao quadrinômio leitura-escola-ensino-sociedade. Agora em 2021 participo do 22º COLE e consigo aquilatar quantas contribuições nasceram deste Congresso e vicejaram nos múltiplos contextos em que a leitura pode ser vivida; consigo ver...

.... a presença de Paulo Freire fazendo a conferência de abertura no 3º COLE em 1981 e, pelo vigor da sua palavra, mexendo com as bases do ensino da leitura no Brasil ao afirmar que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra e que a leitura desta se estende e se alonga na leitura daquele"; consigo ver...

... a Ciranda de Livros, projeto idealizado e coordenado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, tendo à frente a liderança segura de Laura Sandroni – um projeto que procurava atender, pioneiramente, as carências de bons livros infanto-juvenis nas escolas públicas brasileiras; consigo ver...

.... o PROLER, coordenado pela professora Eliana Yunes e amparado pelo então Presidente da Biblioteca Nacional, o poeta Affonso Romano de Sant'Anna, tentando capilarizar as práticas de leitura em regiões brasileiras as mais distantes, até então desassistidas em termos de metodologias mais ecléticas, mais saborosas, capazes de reunir cultura, arte e modos de ler e de participar; consigo ver...

.... o surgimento de centros de leitura decorrentes de projetos estaduais específicos (Farol do Saber, Estado do Paraná; Farol da Educação, Estado do Maranhão), de grupos de pesquisa, de publicações nacionais específicas sobre a temática da leitura, de salas de leitura inauguradas em várias redes de ensino, de eventos acadêmicos em todas as regiões brasileiras, de um maior número de defensores da leitura reflexiva, crítica e prazerosa; consigo ver...

.... o LEIABRASIL, idealizado e coordenado pelo colega desta mesa, Jason Prado; com seus caminhões da leitura circulando e levando cultura nas escolas públicas de vários estados brasileiros, além de fornecer cursos para a atualização dos professores na esfera da dinamização da leitura, de gerar dezenas de publicações, de defender ardentemente a importância da leitura; consigo ver...

... o Seminário Nacional de Língua e Literatura, que ocorria em Passo Fundo, nos moldes criados por Tânia Rösing, que mostrou ser possível unir a discussão acadêmica com o trabalho de toda a comunidade, gerando desejo, gosto, crítica e transformação no âmbito das práticas de leitura, principalmente a leitura literária; consigo ver...

.... o PNLD e PNBE, que durante vários anos alimentaram as escolas brasileiras com livros que estimulavam a frequência às bibliotecas escolares, envolvendo a comunidade no processo; consigo ver...

.... o meu amigo José Maria Mendes, livreiro, proprietário da Livraria Nacional, localizada em Manaus – um profissional que não se contenta em vender livro apenas, mas em trabalhar no sentido da formação ininterrupta de leitores; José Maria recentemente passou maus bocados com o Covid-19, mas conseguiu sobreviver para o bem da leitura no norte brasileiro; consigo ver...

.... o meu amigo Castilho, colega desta mesa, fazendo maratonas de um ministério para outro em Brasília, articulando o Plano Nacional do Livro e da Leitura, reunindo especialistas e compondo aquilo que mais recentemente, em 12 de julho de 2018, se transformou na lei nº 13.696, que institui a política nacional da leitura e da escrita.

Tirante algumas instituições, pessoas e programas que conseguiram se equilibrar e sobreviver nestes últimos 50 anos, esses sonhos, em sua maior parte, ou foram descontinuados ou foram sumariamente encerrados ou foram paulatinamente sendo apagados por falta de apoio continuado/consequente dos governos. Quer dizer, permaneceram somente na memória de uma parcela de abnegados e nos registros da nossa história cultural, mas suas ações foram congeladas e desapareceram na poeira do tempo, morreram. Sonhos que poderiam ter perdurado no tempo e nos espaços socioeducacionais, mas não os foram em razão do descaso governamental – um descaso calculado, diga-se, porque as elites e as oligarquias brasileiras sabem muito bem que, se praticado continuamente, criticamente, o ato de ler é capaz de levar os indivíduos a questionarem a desigualdade, a injustiça social, os desníveis socioeconômicos, as origens da ignorância, a dominação e a opressão. Não canso de dizer que a leitura e a escrita são tidas como armas perigosas aos detentores do poder no Brasil e, dessa forma, não é à toa que – vem o tempo, vai o tempo – tudo ou quase tudo continua como antes na área da formação de uma quantidade maior de leitores (quantidade essa que alimenta e reforça o "entusiasmo pela leitura") e na área de um ensino de verdade, qualitativo e consequente, que forma leitores com opinião e com posturas de indagação e de questionamento (posturas que alimentam e reforçam o "otimismo mediatário").

Seria interessante, no restante desta minha fala, fornecer as minhas impressões a respeito das razões pelas quais as políticas, os projetos, planos e programas voltados à promoção da leitura são descontinuados e desaparecem em nosso país. Enfatizo que são impressões extraídas de uma pessoa que acompanhou e testemunhou os rumos tomados pela leitura neste último meio século que passou, desde o momento em que vim para a Unicamp e intensifiquei – pelos COLEs, pela ALB, pelas pesquisas, pelos livros e intervenções etc. – as minhas observações a respeito dos "remédios" produzidos por diferentes organismos e entidades na tentativa de cura de uma chaga que nos acompanha desde a Proclamação da República em 1889. Ao apresentar três dessas impressões estarei ao mesmo tempo compondo pelo menos uma parte do conjunto de estratégias utilizadas pelas forças da frustração, da desilusão e da alienação no campo da leitura no Brasil, e não discorrerei sobre todas elas em função do tempo de minha intervenção nesta mesa redonda; é mais do que provável e possível que outros estudiosos da problemática da leitura também tenham percebido outras manobras das elites conservadoras em produzir o atraso e a ignorância pela dificuldade ou mesmo bloqueio às iniciativas eficientes e duradouras de incentivo à leitura e formação crítica de leitores em nosso país.

1. LEITURA, LIVRO E LITERATURA COMO PERFUMARIAS, COISAS DESNECESSÁRIAS. Não foram poucas as vezes que ouvir dizer que uma pessoa não vive sem comer, mas pode viver sem ler. Ou então que os brasileiros têm preguiça de ler. Que os pobres não gostam de ler. Que o livro é uma mídia obsoleta, substituído que foi pelos textos que circulam pela internet; que a escrita impressa do livro segue uma lógica linear, dificultando os movimentos dos leitores nativos digitais. Que as bibliotecas não são mais necessárias porque agora existe o Google, o bibliotecário particular de cada pessoa. Que ler literatura e poesia são coisas de mulher. E por aí vai. Com esses tipos de visão, mascara-se o fato de que a leitura, seja que texto for, é um direito do cidadão, um instrumento de participação nas sociedades letradas, uma ponte para a construção de conhecimentos etc. O crescimento de adeptos do negacionismo no Brasil do presente nada mais faz do que enfraquecer o poder e o valor epistêmicos da leitura, fortalecendo o conjunto de estereótipos contra a mesma e reforçando a atitude de ignorância – ou de mediocridade ou de estupidez ou de cretinice – como principal modo de ser e existir em sociedade.

2. ESQUIVA E DISTRAÇÃO. Cai-se aqui no terreno das prioridades... E prioridades levam à graduação da importância das ações governamentais: primeiro isto depois aquilo; e promoção da leitura, a correção de desvios e desníveis nesta área sempre fica para depois. A leitura, igual ao que acontece com a cultura em geral, é sempre transferida para um depois

que nunca chega. Ou é paralisada por outras prioridades nacionais ou cai no limbo da burocracia de órgãos decisórios e regulamentadores, sendo lembrada tão apenas em períodos de intensa crise ou simplesmente não sendo lembrada. Dessa forma, é forçoso enfatizar que existem – concretamente – as leis nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 (Lei do Livro), assinada pelo Presidente Lula, e a lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 (Lei Castilho, PNLE), assinada pelo Presidente Michel Temer, que instituem uma política nacional do livro e da leitura – só que essas leis não saem do papel, não são impulsionadas para resolver os problemas acumulados na área. São formados grupos de parlamentares para tocar o carro, mas sempre falta gasolina, ou seja, vontade política para programar as ações e destinar verbas. Nestes termos, a ação de promover a leitura de maneira séria, competente, transformadora se apresenta como uma incessante ou reiterativa "espera pelo amanhã".

3. PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS AGENTES MEDIADORES DA LEITURA – Recentemente, através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada com os participantes da Disciplina "Leitura e Ensino" (2021), construí um cenário a respeito do preparo pedagógico dos professores para o ensino da leitura. Os resultados dessa pesquisa³ são assustadores e alarmantes na medida em que revelam várias lacunas teóricas e metodológicas dos professores no sentido de proporcionar um ensino condigno de leitura aos estudantes. Não vou aqui relatar todos os aspectos e meandros dessa investigação, mas pontuar algumas descobertas expressivas que nos fazem perceber a precariedade de condições existentes nas escolas para uma verdadeira educação dos leitores. Num universo de 316 questionários respondidos, 50% dos professores não estudaram teorias de leitura em seu período de formação básica; as maneiras de ensinar leitura desses professores resultam principalmente de seus estudos pessoais e de cursos de formação continuada; a busca por estratégias e metodologias se coloca como necessidades fundamentais desses professores; foi na prática mesma de sala de aula que esses professores aprenderam a ensinar a ler; mais de 78% dos professores não têm tempo para se dedicar à leitura; ainda assim, o livro impresso permanece sendo o material básico para as práticas de ensino da leitura nas escolas. Se estas são as premissas, inclusive, creio eu, corroboradas por pesquisas semelhantes a respeito da leitura dos professores brasileiros, pode-se antecipar as suas drásticas consequências junto ao alunado, reveladas por indicadores nacionais e internacionais de desempenho escolar – o Pisa 2018⁴ mostrou que 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio e isto impede que esses estudantes avancem nos estudos, tenham boas oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Não quero discorrer aqui a respeito das condições de trabalho no âmbito das bibliotecas públicas e escolares porque, no meu entendimento, nesta esfera as precariedades são ainda maiores, imensas.

Já caminhando para o encerramento desta minha fala, retomo o pêndulo que procurei delinear nesta exposição, de um lado o "entusiasmo pela leitura" e o "otimismo mediatário", aqui tomados como ingredientes fundamentais do sentimento de esperança na mudança, e de outro as forças retrógradas agindo em favor do desânimo, da desilusão e da frustração através de estratégias bem calculadas em direção ao retrocesso e ao atraso social em nosso país. Este presente vivido no Brasil é daqueles em que o motor da alienação, sem dúvida representando interesses de grupos econômicos, detentores de privilégios, grupos fisiologistas, se encontra ligado em velocidade máxima, ruidosa e potente, pisando nos calcanhares da esperança e

³ A produção do relatório dessa pesquisa está em andamento, mas o interessado poderá visualizar os resultados brutos no Google Forms. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1zeNZmNx9vdiM8VX5-ybHzFmaPn_C-YY7JS0GWcJX0/edit#responses. Acesso em: 23 set. 2021.

⁴ Ver: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 23 set. 2021.

produzindo as calamidades as piores possíveis, calamidades estas que pensávamos superadas pelos pulmões da democracia, civilidade e da dignidade. Em momentos assim tão dolorosos que estamos vivendo, a resiliência encarnada no sentimento de esperança não é suficiente para resistir e extrair os espinhos da alienação; é necessário que a resiliência esteja atrelada ao exercício da dialética por parte daqueles que conseguem pensar pelo contraditório. Lembrar que a realidade é uma síntese de múltiplas determinações sempre sujeita à análise pelo espírito crítico e pelos métodos específicos de questionamento, métodos estes capazes de desmontar os preconceitos, as *fake news*, as posturas fascistas e desestabilizar o pensamento vigente e o poder arbitrário. Sempre defendi a ideia de que a leitura qualifica o homem, promovendo decisões e ações inteligentes. Assim sendo, neste momento é preciso que a leitura alimente, com substâncias objetivas, a dialética. Para encerrar de vez, retomo Leandro Konder, que lamentavelmente perdemos em 2014 e que, fundamentado no pensador argentino Carlos Astrada, disse certa vez: "a dialética é como 'semente de dragões', sempre contestadora, capaz de intranquilizar todas as mais estruturadas teorias. E os dragões nascidos dessa constante contestação hão de transformar o mundo." Que centenas de sementes de dragões sejam plantadas neste Cole, produzindo e promovendo leituras do mundopalavra. Fica a minha esperança de que essas sementes vicejem os mais urgentemente possível em todos os recantos do país! Isto porque, como quer canção, a esperança equilibrista sabe que o show de todo artista, que o trabalho consequente dos vários mediadores de leitura, tem que continuar!

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

Sobre o autor

Ezequiel Theodoro da Silva. Possui Graduação em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), Mestrado em Educação – Leitura – pela Universidade de Miami (1973) e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Livre Docência em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Educação da Unicamp (1994). Atua como professor visitante junto ao Grupo de Pesquisa ALLE-AULA (Alfabetização, Leitura e Escrita, Trabalho Docente e Formação Inicial), da Faculdade de Educação, Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, Psicologia e Didática, atuando principalmente com os seguintes temas: leitura, formação do professor, biblioteca escolar e leitura na internet. Coordena os trabalhos da Editora Leitura Crítica, com vários títulos já editados. Mais recentemente inaugurou o site Ezequiel Oficial: <http://www.ezequieloficial.com.br>, onde vem inserindo as suas produções e promovendo a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura.

E-mail: silvasilva1948@gmail.com.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O CONTO QUE AS CAIXAS CONTAM: UMA METODOLOGIA LÚDICA PARA CONTAR HISTÓRIAS

THE TALE THAT THE BOXES TELL: A PLAYFUL METHODOLOGY TO STORYTELLING

EL CUENTO QUE LAS CAJAS CUENTAN: UNA METODOLOGÍA LÚDICA PARA CONTAR HISTORIAS

Janayna Alves Brejo¹

Resumo: O Projeto de Extensão “O conto que as caixas contam” realiza “contações” e confecções de caixas de histórias, a partir de contos da Literatura Infantil e Juvenil com o objetivo de apresentar estratégias lúdicas para contar histórias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua metodologia envolve três etapas: o estudo e a seleção das narrativas, a confecção das caixas com materiais reutilizáveis e, as “contações”. Desde 2020, devido à pandemia causada pela Covid-19, vem se desenvolvendo no formato *on-line* oferecendo apresentações e minicursos para estudantes e profissionais da educação. Após cinco anos de existência, além de encantar crianças e adultos, constata-se que o Projeto está contribuindo para a formação de novos(as) contadores(as) de histórias, graças à sua prática instigante e envolvente.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil; narrativas literárias; contação de histórias.

Abstract: Aiming to present playful strategies for storytelling in early childhood education and in the early years of elementary school, the Extension Project called “The Tale That The Boxes Tell” performs storytelling and the assemble of story boxes, based on stories from Children and Youth Literature. Its methodology encompasses: the study and selection of narratives, the assemble of boxes with reusable materials and the storytelling. Since 2020, due to the pandemic caused by Covid-19, it was developed online, offering presentations and short courses for students and education professionals. After five years running, beyond delighting children and adults, we found that the Project has contributed to the formation of new storytellers, through its engaging and playful practice.

Keywords: Children and youth literature; literacy narratives; storytelling.

Resumen: El Proyecto de Extensión “El cuento que las cajas cuentan” realiza “narraciones” y la confección de cajas de historias, a partir de cuentos de la Literatura Infantil y Juvenil con el objetivo de presentar estrategias lúdicas para contar historias en la Educación Infantil y en los años iniciais de la Enseñanza Básica. Su metodología comprende tres etapas: el estudio y la selección de las narraciones, la confección de las cajas con materiales reutilizables y, las “narraciones”. Desde 2020, debido a la pandemia causada por la Covid-19, se viene desarrollando em formato *on-line* ofreciendo presentaciones y mini-cursos para estudiantes y profesionales de la educación. Después de cinco años de existencia, además de encantar a niños y adultos, se constata que el Proyecto está contribuyendo a la formación de nuevos/as narradores/as de historias gracias a su práctica instigadora/ incitante y seductora.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil; narrativas literarias; narración de historias.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais.

Introdução

“O conto que as caixas contam” é um Projeto de Extensão que tem como proposta auxiliar os(as) estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG a desvendarem as narrativas literárias, apresentando, para isso, estratégias capazes de motivá-los em seu trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil no espaço escolar, para que assim, tenham condições de propiciar uma real experiência das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o mundo da leitura.

O trabalho consiste na “contação” e na confecção de caixas de histórias, a partir de livros de Literatura Infantil e Juvenil diversos, cujos exemplares são selecionados criteriosamente pela professora orientadora juntamente com uma bolsistas de extensão, com o intuito de demonstrar para estudantes e docentes do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, bem como a alunos(as) e professores(as) de escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diversas maneiras de contar histórias, na busca de prepará-los(as) para transformar a sociedade a partir da literatura e da interpretação das práticas sociais, tendo em vista que este é o primeiro passo para que o(a) professor(a) contribua para a formação literária das crianças na perspectiva do letramento.

O Projeto comporta dois eixos de trabalho que se intercomunicam: a produção de material didático, ou seja, a construção das caixas de histórias com os seus respectivos personagens e a narração, isto é, a realização da “contação” de histórias. Dentre as tarefas desenvolvidas pela bolsista estão: a elaboração de materiais didáticos, que implicam na confecção das caixas e dos demais objetos e, a “contação” das histórias que estão dentro das caixas, dando assim, vida aos elementos que fazem parte da narrativa, de maneira descontraída e lúdica.

Tais momentos de “contação” de histórias constituem-se em grande aprendizado tanto para a bolsista, quanto para o seu público que tem a oportunidade de pensar, de imaginar e de refletir, uma vez que os contos oferecem um repertório que possibilita trabalhar as “múltiplas linguagens”, sejam elas: visual, oral, escrita, das artes cênicas, entre outras...

Dos clássicos literários às narrativas brasileiras

“O conto que as caixas contam” faz parte do Programa Institucional de Apoio a Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais – PAEx/UEMG, sendo aprovado em cinco editais em que fez jus aos prêmios oferecidos nos anos de 2017, 2018 e 2019. As premiações incentivaram, ainda mais o desenvolvimento dos trabalhos, tendo em vista que os recursos foram utilizados com responsabilidade e afincado pela equipe do Projeto em prol das “contações”. Assim, foram adquiridos materiais de uso diário para confecção das caixas de histórias tais como: tesoura, cola, barbantes, durex, palitos, tecidos, entre outros; além de pen drives para gravação da filmagem das histórias; cortina para decorar o cenário; camisetas para a bolsista vestir durante as “contações”; e principalmente, custeio de transporte, uma vez que foram atendidas muitas demandas fora da UEMG.

Foi dentro desse contexto e amparado em narrativas que trazem em seu enredo, elementos mágicos e encantadores, bem como heróis, vilões, princesas e bruxas que o Projeto “O conto que as caixas contam” nasceu, em 2017, com o propósito de trabalhar os Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil. Isto é, histórias maravilhosas que nasceram da tradição oral e que ficaram registradas nas lembranças dos povos; contos ligados à essência do ser humano e que possuem variantes de leituras infinitas, trabalhando os sentimentos mais profundos como: o amor, o medo, a inveja, a morte, o bem e o mal...

Assim, no primeiro ano do Projeto, foram confeccionadas suas três primeiras caixas de histórias: Os Três Porquinhos, Rapunzel e O Soldadinho de Chumbo². Todo o trabalho aconteceu de forma lúdica e criativa, com o objetivo de despertar no público o gosto pela Literatura e também incentivar os(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG a contar histórias de forma coerente, comprometida e descontraída.

No segundo ano do Projeto, em 2018, as caixas de histórias já existentes foram reformadas. Nelas foram refeitos alguns objetos já desgastados pelo uso e construídos outros no intuito de aprimorar as narrativas. Após essas reformas, foram confeccionadas de maneira gradativa outras três caixas baseadas em narrativas clássicas, sendo respectivamente: A Galinha Ruiva, Branca de Neve e O Lobo e os Três Cabritinhos³.

Em 2019, o Projeto observou a necessidade de incorporar as narrativas nacionais, isto é, de autores brasileiros, em seu repertório. A ideia foi dar uma “nova cara” para as “contações”, priorizando para a confecção das caixas, contos que apresentassem personagens de várias etnias, colocando assim outras obras literárias em situação de igualdade com aquelas que já possuem um espaço dentro do nosso arcabouço literário... Assim, novas histórias vieram compor as caixas, como “A África de Dona Biá” de autoria de Fábio Gonçalves Ferreira, sendo essa uma história de origem africana e “O Sopro da Vida” do escritor indígena Kamuu Dan Wapichana⁴.

As “contações” foram periódicas e aconteceram dentro da UEMG em aberturas de seminários, palestras, oficinas, sábados temáticos e nas Atividades de Integração Pedagógica – AIPs. Ocorreram também em outros espaços, como, por exemplo, em escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada que se interessaram pelo trabalho e solicitaram as apresentações.

A partir de 2020, devido à pandemia causada pela Covid-19, o Projeto precisou se reinventar e, por esse motivo, desenvolveu-se no formato *on-line* oferecendo apresentações e minicursos para estudantes, professores(as) e pessoas interessadas pela temática. O livro escolhido para “dar vida” à nova caixa de história foi “Os Tesouros de Monifa” de Sônia Rosa⁵, que aborda a valorização das culturas africanas e o resgate das memórias familiares.

A caixa foi apresentada pela primeira vez, durante o minicurso ofertado pelo Projeto entre os meses de agosto e setembro via Plataforma Teams. O intuito foi oferecer aos(as) estudantes e/ou profissionais da educação, orientações e técnicas de como trabalhar a Literatura Infantil e Juvenil visando formar leitores.

² “Os Três Porquinhos” é um conto que foi publicado por Joseph Jacobs, escritor nascido em Sydney, Austrália, em 1853, a narrativa tornou-se ainda mais conhecida devido à versão em animação feita pela Disney em 1933. Já a história de “Rapunzel” foi publicada pelos escritores alemães, conhecidos por Irmãos Grimm em 1812, no entanto, o conto original é de autoria da francesa Charlotte-Rose de Caumont de La Force e data de 1698. “O Soldadinho de Chumbo” é um conto de fadas escrito por Hans Christian Andersen, sendo publicado, pela primeira vez em 1838, na Dinamarca.

³ “A Galinha Ruiva” é um conto popular inglês que foi escrito, pela primeira vez, pelo escritor e ilustrador norte-americano Byron Barton, nascido em Rhode Island no ano de 1930 (sem informações da data de publicação do conto). A história “Branca de Neve” é um conto de fadas tradicional da cultura popular alemã, compilada pelos Irmãos Grimm entre os anos de 1812 e 1822, não havendo também registros da data exata. Já “O Lobo e os Três Cabritinhos” é uma adaptação de uma narrativa popular norueguesa “Os três cabritos rudes”, publicada originalmente entre os anos de 1841 e 1844 pelos escritores Peter Christen Absjornsem e Jorgen Engebretsen Moe.

⁴ A história “A África de dona Bia” é uma narrativa brasileira de influência africana, escrita por Fábio Gonçalves Ferreira. Publicada pela primeira vez no ano de 2010, seu enredo reconhece e valoriza a identidade e a cultura africana, demonstrando o quanto a África está presente no cotidiano nacional. Já “O sopro da Vida” é uma narrativa brasileira, escrita por Kamuu Dan (que significa “filho do sol”), um escritor indígena natural de Boa Vista. No ano de 2017, foi premiado no concurso literário da Fundação Nacional Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

⁵ A narrativa “Os Tesouros de Monifa” da escritora Sônia Rosa, teve a sua primeira edição publicada em 2009. Aborda a valorização das culturas africanas e o resgate das memórias familiares de forma séria e ao mesmo tempo encantadora, uma vez que traz o encontro de uma brasileira afrodescendente com sua tataravó.

Entre as propostas para interação do grupo de participantes do minicurso, ocorreu em um dos encontros síncronos, a construção “ao vivo” de uma caixa de histórias. Essa caixa foi confeccionada baseada no livro “O Tupi que você Fala” de Claudio Fragata⁶. A escolha do livro se deu por ser uma narrativa objetiva, e em rima, que pode ser utilizada tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que além do enredo fazer parte da cultura nacional, pode auxiliar também no desenvolvimento da consciência fonológica pela criança quando se encontra em processo de alfabetização.

Também em 2020, surgiu a necessidade de desenvolver um Projeto de Pesquisa dentro do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPq/UEMG. Assim, a partir do trabalho realizado em “O conto que as caixas contam”, buscou-se ampliar as discussões sobre a importância da Literatura Infantil e Juvenil na formação dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia e das crianças que frequentam a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, a Pesquisa além de dar prosseguimento aos trabalhos desenvolvidos dentro do Blog (criado em 2019)⁷, a equipe do Projeto de Extensão observou a necessidade de ter um Instagram (@oconto_queascaixascontam) e um Canal no YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCe-ON6i159aHgc7YJQXPeUg>) para apresentar, discutir, informar, divulgar e propor enquetes sobre os trabalhos.

Nessas “redes sociais” existem relatos e vídeos das apresentações realizadas, além de vários textos sobre temáticas que circundam o universo da literatura. Elas trazem também a história e o percurso das atividades extensionistas; falam um pouco sobre a equipe; disponibilizam fotos, depoimentos e muito mais.

Tudo foi construído com muito profissionalismo e dedicação para informar e divulgar os resultados deste Projeto que há alguns anos vem encantando e trazendo estratégias lúdicas para o trabalho com a Literatura Infantojuvenil e a “contação” de histórias.

Contação de histórias e literatura infantil: referencial teórico

O Projeto de Extensão “O conto que as caixas contam” tem como referencial teórico estudos de autores(as) que acreditam que a presença da literatura na escola “[...] mais que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito” (CORSINO, 2010, p. 184).

Deste modo, a Literatura Infantil enquanto arte pode ser concebida como uma forma de expressão artística. Mesmo porque, as palavras de uma narrativa são capazes de transportar leitores e ouvintes do mundo real para o imaginário, bem como revelar características do próprio ser humano. Um conto de fadas, por exemplo, pode despertar diferentes sentimentos como a tristeza, a alegria, a indignação, a esperança, a superação, entre outros.

A arte literária está, portanto, no “poder” das palavras, em sua capacidade de eclodir emoções e sonoridade, unindo assim, o lúdico ao conhecimento. Como afirma Cavalcanti (2002, p. 80) “[...] as crianças gostam de ouvir e ler histórias, o que lhes falta é o estabelecimento de uma relação prazerosa com o texto literário. Tanto no sentido lúdico como afetivo [...]”.

Por isso, para que as crianças desenvolvam uma relação de prazer com o texto literário, é necessário que os(as) professores(as) tenham intimidade com a leitura, bem como o preparo

⁶ “O Tupi que você Fala” é um convite para refletir sobre a diversidade cultural e de modo especial, sobre as contribuições dos povos indígenas para formação da identidade linguística brasileira. Publicado em 2015 e de autoria de Cláudio Fragata, a narrativa demonstra de forma divertida e lírica a presença de palavras da família Tupi-Guarani, que foram incorporadas ao vocabulário nacional.

⁷ Blog o Conto que as caixas contam, disponível em: <https://ocontoascaixascontam.wixsite.com/blog>.

necessário para contar uma história como uma verdadeira arte. Isso quer dizer: com emoção, com entonação, com afeto, dando beleza e movimento às palavras.

Quem conta uma história como uma arte, sabe que ao pronunciar as palavras essas devem vir impregnadas de significados de vida, levando o público a pensar não somente na realidade, mas também a navegar no sonho, na poesia, na brincadeira, no imaginário.

Dentro desse contexto, a Literatura Infantil transforma-se em arte que encanta e liberta. Mas para que ela realize essa função em plenitude, necessita de professores(as) que reconheçam sua capacidade transformadora, bem como que estejam motivados(as) a sensibilizar seu público, principalmente porque, antes de contar uma história, é indispensável que a criança seja convidada a adentrar em um novo mundo, ou seja, no espaço fértil de sua própria imaginação.

Foi pensando em tudo isso que o Projeto de Extensão “O conto que as caixas contam” surgiu com o objetivo de auxiliar o(a) acadêmico(a) do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG em seu trabalho com as narrativas literárias no ambiente escolar, considerando que a “contação” de histórias é uma arte que faz parte da trajetória humana e que ao ser realizada junto às crianças, será capaz de gerar nelas o gosto pela Literatura. Daí a necessidade dos(as) estudantes terem consciência de que possuem o papel de formar leitores, pois serão eles(as) que apresentarão aos seus futuros(as) alunos(as), todo esse universo.

A autora Joana Cavalcanti (2002) afirma que o ato de contar histórias configura-se como um costume milenar, haja vista que essa prática é tão antiga quanto o próprio homem. Desde que o ser humano existe no planeta, este possui o hábito de inventar casos e de usar a imaginação para explicar ou ensinar fatos da vida cotidiana, uma vez que a arte de contar é, desde os primórdios, propriedade humana.

A conhecida expressão: “quem ouve contos janta”, passa a ter, então, todo o sentido, pois ao escutar uma história não é raro se ter a sensação de estar alimentado(a), nutrido(a) pelo texto, pelas imagens, pela trama que a narrativa convida a vivenciar.

É por esse motivo que as narrativas literárias colaboram para que as crianças construam, passo a passo, a sua identidade e a sua própria visão a respeito dos acontecimentos. Mesmo porque, é durante as “contações” que elas desenvolvem a capacidade de refletir e de imaginar ao adentrar no texto narrado.

Mas, para que isso ocorra, é necessário que existam contadores(as) dispostos(as) a trazer a magia por meio da palavra, bem como que demonstrem disposição e motivação a partir da entonação de voz e do entusiasmo. Nesse sentido, as caixas de histórias do Projeto “O conto que as caixas contam” configuram-se como um material didático muito adequado para ser utilizado.

Preparar um ambiente aconchegante: sala de aula, pátio, jardim, entre outros, bem como estabelecer um vínculo com ouvintes também é fundamental. Essa preparação do local para se contar histórias existe desde os primórdios, ou seja, desde a época em que os homens habitavam as cavernas. Naquele tempo, eles(as) já faziam as pinturas rupestres, forma esta escolhida para registro de suas narrativas. O costume de se realizar “contações” ao redor do fogo ou da água, conforme a estação do ano é, portanto, uma herança recebida de antepassados.

Segundo Cavalcanti (2002) a fogueira trazia um sentimento de proteção, pois junto ao fogo se estava protegido dos animais e dos perigos do mundo. Já um riacho, uma fonte, uma lagoa, despertavam a sensação de purificação e de afastar os acontecimentos ruins.

Outro hábito que está ligado à tradição milenar é o de contar histórias durante a noite. Este fato se explica porque muitas pessoas acreditavam que esse seria o melhor horário, pois a escuridão esconde segredos improváveis de serem revelados antes do pôr do sol.

Assim os Contos Clássicos, como por exemplo, O Soldadinho de Chumbo e Rapunzel que fazem parte do Projeto “O conto que as caixas contam” são muito mais que narrativas fantasiosas, uma vez que demonstram os modos de ser, de pensar e de viver das sociedades, isto é, seus

costumes, seus valores, suas crenças. Escutando essas histórias, as crianças entram em contato com a fantasia e, ao mesmo tempo, fazem relação com os fatos que ocorrem no cotidiano.

Dessa forma, a “contação” de histórias, vai além do efêmero, daquilo que dura somente um instante ou apenas um dia, significa construção de conhecimentos ao longo da vida. De acordo com Gregorin Filho,

[...] as crianças continuam entrando em contato com os mesmos discursos que os adultos, como acontecia anteriormente ao surgimento da pedagogia e à criação do universo infantil, só que com uma grande diferença. A diferença é que hoje há um conhecimento mais amplo das etapas de desenvolvimento da criança e um respeito às competências que cada uma dessas etapas comporta (GREGORIN FILHO, 2009, p. 111).

Para tanto, respeitar o que a criança já sabe, ou seja, suas vivências e a sua forma de olhar o mundo, é o ponto chave para que novos saberes sejam construídos a partir da Literatura Infantil e Juvenil. Coadunando com essas ideias, Corsino (2010) afirma que:

O texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações (CORSINO, 2010, p. 184).

Com base nesses estudos, é possível afirmar que a “contação” de histórias precisa ser um momento de troca de informações entre contador(a) e ouvinte, em que o(a) narrador(a) conta e a criança desfruta da narrativa, imaginando e construindo significados para além das leituras, das histórias e das caixas.

Berço para a criação do projeto: a disciplina de língua portuguesa

O Projeto foi criado dentro da disciplina Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como preocupação ensinar os(as) discentes, futuros(as) professores(as), a contarem histórias de forma lúdica e comprometida com a formação do leitor, uma vez que ao se falar em formação de leitores, pode-se tratar de maneira associada, de algo ainda mais sublime que é a formação humana, pois a Literatura Infantil e Juvenil é capaz de mostrar caminhos e/ou atitudes necessárias para que a criança de hoje, se torne o adulto consciente de amanhã, ou seja, um ser verdadeiramente humano, com posturas críticas, íntegras e conscientes de seu papel no mundo.

Dentro desse contexto, tem-se como o público-alvo:

Em primeiro lugar, cerca de novecentos(as) acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, que a partir do Projeto aprendem a desenvolver técnicas de “contação” de histórias lúdicas e eficazes, para que no futuro trabalhem com seus(suas) alunos(as) a Literatura Infantil e Juvenil de forma que as narrativas proporcionem um intercâmbio de experiências, sentimentos e saberes na vida das crianças.

Em segundo lugar, alunos(as), professores(as) e bibliotecários(as) de escolas públicas e particulares de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da grande Belo Horizonte.

E, em terceiro lugar pesquisadores individuais e/ou de instituições que se interessarem por esta iniciativa.

Dessa maneira, o Projeto desenvolve uma metodologia diferenciada de “contação” de histórias, pois se utiliza de caixas para contar as narrativas, com o intuito de auxiliar não somente os(as) licenciandos do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG em seu trabalho com as narrativas literárias junto aos(as) seus(as) futuros(as) alunos(as), mas também despertar o “gosto” pela “contação” de histórias em professores(as) de escolas públicas e privadas que participarem desta iniciativa.

Seu propósito é, portanto, estimular e gerar no público: disposição, motivação e entusiasmo pelas atividades realizadas, despertando o interesse pela leitura e contribuindo com a ampliação do repertório de Literatura Infantil e Juvenil do corpo discente e docente da FaE/CBH/UEMG, bem como de educadores(as) e pesquisadores(as) que venham a participar dos momentos de “contação”.

Assim, possibilitar aos(às) estudantes da FaE/CBH/UEMG, diferentes maneiras e estratégias para se trabalhar com as narrativas literárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da “contação” de histórias, utilizando para isso, caixas de histórias confeccionadas com materiais diversos, principalmente, os reutilizáveis, ressaltando a responsabilidade social e necessária educação ambiental, configura-se como o eixo base do Projeto “O conto que as caixas contam”.

Caminhos de contos e caixas: objetivos

O objetivo principal do Projeto “O conto que as caixas contam” é apresentar aos(às) acadêmicos(as) e aos(às) docentes do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, bem como à comunidade em geral, formas lúdicas para se trabalhar com as narrativas literárias na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da utilização de caixas de histórias confeccionadas com materiais reutilizáveis, evidenciando assim, a importância do respeito ao meio ambiente.

Além desse, o Projeto possui ainda o propósito de:

- Priorizar o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante a partir de uma abordagem pedagógica que possibilite a independência do discente em seu trabalho com Literatura Infantil e Juvenil;
- Discutir a Literatura Infantil e Juvenil e sua inserção no universo escolar (re)conhecendo as práticas pedagógicas que circulam e colaboram na formação de leitores e na conquista do letramento literário;
- Colaborar com as demais áreas do conhecimento e do saber, inserindo a prática da Literatura Infantil e Juvenil em um processo interativo com vistas à formação global do(a) aluno(a);
- Realizar apresentações e ministrar minicursos de “contação” de histórias, na modalidade presencial e/ou *on-line*, oferecendo vagas para alunos(as) da UEMG, bem como para outros profissionais da área;
- Construir um pequeno acervo com caixas de histórias, que estará à disposição dos(as) estudantes e professores(as) da UEMG, bem como de pesquisadores individuais e demais instituições que tenham interesse em conhecer o trabalho;
- Dar seguimento às parcerias, estabelecidas entre o Projeto e algumas instituições de ensino, tais como: Escola Municipal de Educação Infantil Vila Conceição e Escola Municipal Professor Amílcar Martins oferecendo minicursos de “contações” de histórias, na modalidade presencial e/ou *on-line*;
- Realizar formações para professores(as) de escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como base as histórias das caixas, na busca de contribuir dentro do campo da Literatura Infantil e auxiliar na formação de leitores;

- Participar de Mostras Literárias organizadas por escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nos objetivos descritos, como produto final deste trabalho, pretende-se organizar um acervo dentro da Faculdade de Educação, contendo todas as caixas de histórias já confeccionadas, tendo como intuito a disponibilização desse material não somente para estudantes e professores(as) da UEMG, como também para alunos(as) e docentes de outras escolas, além de pesquisadores(as) individuais e demais instituições que se interessarem, pois é preciso propiciar e estimular espaços de desenvolvimento de pesquisas nessa área, na busca do aprimoramento do trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil.

A metodologia “o conto que as caixas contam”

São realizadas diversas e diferentes “contações” de histórias, para cumprir os objetivos do Projeto, bem como minicursos para formação de “contadores(as)” tendo como público alvo acadêmicos(as) e docentes do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, bem como professores(as) e bibliotecários(as) de outras instituições educacionais que se interessaram pela proposta. Englobam também esse público, as crianças de escolas públicas e particulares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que assistem às apresentações.

Desse modo, como principal procedimento didático, é utilizada a metodologia “O conto que as caixas contam” que consiste em contar histórias, após selecionar e ensaiar diversas narrativas que fazem parte da Literatura Infantil e Juvenil, e, por meio delas, confeccionar diferentes caixas de histórias, sempre respeitando o enredo original e seus autores e/ou compiladores, conforme descreve Brejo (2020, p. 5):

Leitura, análise e seleção criteriosa dos textos literários, priorizando as contribuições que esses poderão trazer;
Produção de material didático que se configura na confecção de caixas de histórias construídas com matéria prima reutilizável, a saber: garrafas pet, rolos internos de papel higiênico, caixas de papelão, plásticos, papéis, entre outros;
Confecção dos personagens da história que são colocados dentro da caixa. Os personagens são confeccionados de acordo com a criatividade da bolsista, com a orientação da professora orientadora (em papel, feltro, massinha, entre outros);
Dentro das caixas existem uma reprodução dos textos das histórias clássicas, quando esses são de domínio público (como no caso dos Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil), ou o original do livro infantil/juvenil (quando se tratam de textos contemporâneos);
Todas as apresentações ocorrem de forma lúdica. Parte delas, no formato de minicursos ministrados dentro da UEMG e em outros espaços educacionais, bem como de forma *on-line* através da Plataforma Teams.

Vale ressaltar, que antes de dar início à confecção das caixas, bem como às apresentações, a bolsista de extensão passa por formação pedagógica junto à professora orientadora que, a partir de textos e aulas práticas, trabalha os requisitos necessários para se contar histórias, com propriedade, criatividade e responsabilidade.

Nesse contexto, é preciso não somente conhecer as narrativas com as quais se propõe a trabalhar e estar atenta à qualidade dessas obras, mas também é necessário saber como realizar adequadamente a chamada “escolarização da Literatura Infantil” (SOARES, 2003, p. 21), de modo a incentivar a construção do letramento literário no espaço acadêmico e escolar.

Por isso, prioriza-se que a bolsista estude e compreenda que ao se pensar no trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil na escola, é importante destacar que esse pressupõe a escolarização. Assim, se faz necessário que tal escolarização seja realizada de maneira adequada, ou seja, respeitando a integridade da obra, pois não é pertinente fazer mudanças no enredo ou saltar partes da história com o intuito de facilitar o entendimento.

Para tanto, as narrativas precisam ser apresentadas ao público sem reduções ou modificações, isto é, devem ser contadas da maneira como foram escritas por seus autores, tendo em vista que é incorreto subestimar as crianças, partindo do princípio que é necessário, por exemplo, simplificar ou substituir palavras para que sejam capazes de compreender.

Dizendo de outra maneira, quando se opta por escolarizar a literatura é preciso trazê-la para a sala de aula respeitando sua forma, sua arte, sua essência, e são esses os caminhos que o Projeto de Extensão “O conto que as caixas contam” busca trilhar e, cada vez mais, conquistar...

Na dimensão dos conteúdos curriculares e o papel do(a) professor(a)

Dentro do componente curricular Língua Portuguesa, disciplina que leciona a coordenadora do Projeto no Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, foram priorizados para promover a formação teórico-metodológica dos(as) discentes, eixos de aprendizagem concernentes às atividades de Literatura Infantil e Juvenil no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, na perspectiva do letramento literário. Assim, fazem parte dos conteúdos curriculares: a linguagem no processo educativo; a construção da leitura e da escrita; as concepções de alfabetização e letramento; a produção literária para a criança e o adolescente; os gêneros e panorama histórico da Literatura Infantil e Juvenil; os aspectos da formação do leitor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem com a diversidade na Literatura Infantil e Juvenil.

Já para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram priorizados eixos de aprendizagem capazes de desenvolver as “múltiplas linguagens”, sejam elas: visual, oral, escrita, das artes cênicas, entre outras, pois a “contação” de histórias constitui um momento de grande aprendizado em que elas têm a oportunidade de aprender, de imaginar e de refletir.

Deste modo, a linguagem visual é trabalhada a partir da visualização das cores e dos desenhos presentes nas caixas de histórias; a oral, quando a criança se expressa a partir da narrativa concordando, discordando e/ou fazendo apontamentos sobre o que escutou; a escrita, ao ter o contato com o texto e entender que o que está sendo falado, está escrito em cada página; a das artes cênicas quando, espontaneamente, ela teatraliza a narrativa, imaginando ser um ou mais personagens.

Todos esses conteúdos são trabalhados durante as apresentações das histórias e/ou no decorrer dos minicursos oferecidos tanto para os(as) alunos(as) da FaE/CBH/UEMG, como para as crianças e professores(as) de escolas públicas e particulares de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bibliotecários(as), pesquisadores(as) entre outros.

O que se propõe é que tanto os(as) futuros(as) docentes, como os(as) professor(as) que já atuam em sala de aula, pensem e planejem a formação literária dos(as) alunos(as) tendo como objetivo formar crianças leitoras.

Sabe-se que a leitura de textos literários faz parte da rotina escolar de professores(as) e crianças da Educação Infantil, bem como dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual os(as) primeiros(as) possuem o papel inicial de ler a história e o segundo de ouvi-la, assim, se estabelece um processo de sinergia entre leitor e ouvintes, quando se considera que a narrativa proporciona uma infinidade de experiências, sentimentos e conhecimentos que possuem um papel fundamental na formação da criança.

Docentes então, são “peça-chave” para que as crianças desenvolvam não somente o gosto pela leitura, como também construam e ampliem seus conhecimentos a partir dela. É deste modo que as narrativas literárias colaboram para que elas construam, pouco a pouco, a sua identidade e a sua própria visão a respeito dos fatos, mesmo porque, é durante as “contações” que desenvolvem a capacidade de refletir e de imaginar ao adentrar no texto narrado.

Daí a importância do trabalho desenvolvido pelo Projeto “O conto que as caixas contam”, que traz para o público uma maneira descontraída e diferente de contar narrativas literárias a partir de caixas de histórias.

Foi pensando em tudo isso que o Projeto surgiu com o intuito de auxiliar o(a) licenciando(a) do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG em seu trabalho com as narrativas literárias no ambiente escolar, considerando que este(a) precisa ter consciência de que seu papel é fundamental na escolha dos livros que apresentará aos seus futuros(as) alunos(as), haja vista que é necessário observar a qualidade textual, bem como se as adaptações realizadas pelos autores/compiladores não deturpam e/ou distorcem o sentido da história.

Muito embora o ato de ler uma narrativa possa parecer tarefa simples, tal ação consiste em uma grande responsabilidade por parte do(a) professor(a), pois a leitura literária é um movimento artístico, estético que se configura em um importante instrumento não somente para socialização da criança e para a construção de valores humanos, mas ainda para o entendimento de que é papel da literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p. 17).

A partir disso, é possível perceber que na escola, o(a) professor(a) é o responsável pela entrada das crianças no mundo da leitura, sendo então, o(a) mediador(a) que proporcionará a elas as primeiras experiências com os textos literários nesse ambiente.

Considerações finais

O Projeto de Extensão “O conto que as caixas contam” nasceu do desejo de contribuir com a aprendizagem dos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia no que se refere à Literatura Infantil e Juvenil aliada à “contação” de histórias. Por isso, consolidou-se como uma metodologia capaz de apresentar possibilidades e estratégias lúdicas para se trabalhar com as narrativas literárias, junto a crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, acredita-se que o Projeto pode auxiliar todos aqueles(as) que participam das apresentações e/ou minicursos a contarem histórias de uma maneira diferenciada e divertida, uma vez que ao lerem uma narrativa para as crianças, poderão usar além do livro, uma caixa de histórias, trabalhando assim, a literatura de forma responsável e comprometida com o desenvolvimento intelectual das crianças, bem como em prol da formação de leitores.

O trabalho realizado até aqui, demonstrou o quanto é necessário o apoio da Universidade no que se refere ao incentivo a Projetos de Extensão, sobretudo, mediante a concessão de bolsas a estudantes de graduação e a professores(as). Para isso, a Universidade do Estado de Minas Gerais propiciou à estudante, a oportunidade de experimentar a extensão como dimensão universitária geradora de conhecimento, a medida em que realiza atividades extensionistas de impacto social, e, à professora, a chance de experimentar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo ainda mais seu trabalho didático junto aos(as) estudantes do Curso de Pedagogia.

Assim, grandes foram as contribuições trazidas pelo Projeto “O conto que as caixas contam”, tanto para a bolsista e para a orientadora que o colocaram em prática, como para os(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, professores(as) e alunos(as) das escolas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que presenciaram as “contações”.

A partir das caixas de histórias, proporcionou-se aos futuros(as) docentes, àqueles(as) que já exercem a profissão e, principalmente às crianças, a oportunidade de pensar nos comportamentos humanos, naquilo que gostariam ou não de ser, nas atitudes a serem tomadas, nos riscos, nas conquistas, nos progressos ou desconfortos que podem ser causados por suas escolhas, nos sonhos, nas fantasias, nas vitórias ou insucessos.

Foi estabelecido, portanto, um processo de ensino e aprendizagem simultâneo entre o leitor/contador(a) e os ouvintes, considerando que as histórias facilitam a troca de experiências, de emoções, de afetos e de saberes que possuem uma função transformadora:

[...] pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado (CORSINO, 2010, p. 184).

Além disso, as narrativas literárias aliadas às “contações” de histórias como ocorrem em “O conto que as caixas contam” apresentam diferentes possibilidades de enriquecimento intelectual, pessoal e social, pois são capazes de ampliar a visão de mundo, estimular o pensamento crítico, auxiliar na leitura fluente e aumentar o repertório de palavras, aprimorando o vocabulário seja qual for a idade dos(as) participantes presentes.

Por isso, quanto mais se conta histórias, quanto mais se lê, mais se abre os olhos, mais se enriquece a linguagem, mais se conhece as diferentes culturas e o mundo ao redor.

Deste modo, acredita-se que todas essas questões foram exploradas e trabalhadas no meio acadêmico e no “chão das escolas” de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que presenciaram o trabalho desse Projeto de Extensão.

Finalizando, pode-se afirmar que a partir de muita disposição, motivação, entusiasmo e comprometimento, foi cumprida a meta de contribuir com a ampliação do repertório de Literatura Infantil e Juvenil do corpo discente e docente da FaE/CBH/UEMG, bem como de outros educadores e pesquisadores que participaram dos momentos de “contação”.

Referências

BREJO, Janayna Alves. *“O conto que as caixas contam”*: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica. Belo Horizonte: Edital PAEx, 2020.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.) *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 183-204.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. *Linha d'Água*, p. 107-113, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

Sobre a autora

Janayna Alves Brejo: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos e em Serviço Social pela Universidade Católica de Santos. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte e Assessora Pedagógica da Editora Bom Bom Books. É integrante do Núcleo de Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL/FaE/UEMG), onde desenvolve o Projeto: "O conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática pedagógica" realizado com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PAEX da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. É autora de vinte livros de Literatura Infantil que trabalham valores, sendo todos os títulos publicados em cinco idiomas: português, inglês, francês, russo e espanhol. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Políticas Educacionais e Educação e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil e Juvenil, Alfabetização e Letramento, Formação de professores, Estudo Comparativo e Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.

E-mail: janayna.alves@uemg.br.

ANTROPOFAGIA E PARANGOLÉ NA TERRA DE MAKUNAIMA: VIVENDO E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS PLURAIS

ANTHROPOPHAGY AND PARANGOLÉ IN THE LAND OF MAKUNAIMA: LIVING AND SHARING PLURAL EXPERIENCES

ANTROPOFAGIA Y PARANGOLÉ EN LA TIERRA DE MAKUNAIMA: VIVIR Y COMPARTIR EXPERIENCIAS PLURALES

Ivete Souza da Silva¹

Resumo: *Antropofagia e parangolé na terra de Makunaima* é uma proposição educativa que fez parte do V Festival Internacional de Teatro e Artes Performáticas (V FITAP), proposta pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Cruviana: Educação, Arte e Intercultura. Realizada no Espaço Cultural “Casa do Neuber” localizado na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima. A proposição faz referência a Antropofagia Cultural Brasileira ocorrida no Brasil na década de 1920, a série de obras Parangolé do artista plástico e performático Hélio Oiticica e ao Estado de Roraima na figura de Makunaima personagem da lenda indígena do povo Makuxi. Durante a proposição o público vivenciou uma *experiência artística performática* onde artistas convidados expuseram seus trabalhos e produziram junto com o público. A vivência provocou a construção de um outro espaço educativo onde a aprendizagem se deu a partir de espaços de compartilhamento e criação, movimentados pelos saberes, fazeres, memórias e afetos de cada pessoa lá presente. Malabaristicamente, apresentamos um canto dos nortes aos Brasis e um canto dos Brasis ao mundo, levando um pouco da educação e da arte que teimosamente fazemos.

Palavras-chave: Antropofagia; parangolé; Makunaima.

Abstract: Anthropophagy and parangolé in the land of Makunaima is an educational proposition that was part of the V International Festival of Theater and Performing Arts (V FITAP), proposed by the Cruvian Study and Research Group: Education, Art and Interculture. Held at the “Casa do Neuber” Cultural Space located in the city of Boa Vista, State of Roraima. The proposition makes reference to Brazilian Cultural Antropofagia that took place in Brazil in the 1920s, the series of works Parangolé by the plastic and performance artist Hélio Oiticica, and the State of Roraima in the figure of Makunaima, a character in the indigenous legend of the Makuxi people. During the proposition, the audience experienced a performance artistic experience where guest artists exhibited their work and produced together with the audience. The experience led to the construction of another educational space where learning took place from spaces of sharing and creation, moved by the knowledge, actions, memories and affections of each person present there. We present a corner of the North to Brazil and a corner of Brazil to the world, taking some of the education and art that we stubbornly do.

Keywords: Anthropophagy; parangolé; Makunaima.

Resumen: Antropofagia y parangolé en la tierra de Makunaima es una propuesta educativa que formó parte del V Festival Internacional de Teatro y Artes Escénicas (V FITAP), propuesto por el Grupo de Estudio e Investigación Cruviana: Educación, Arte e Intercultura. Realizado en el Espacio Cultural “Casa do Neuber” ubicado en la ciudad de Boa Vista, Estado de Roraima. La propuesta hace referencia a la Antropofagia Cultural Brasileña que tuvo lugar en Brasil en la

¹ Universidade Federal de Roraima.

década de 1920, la serie de obras Parangolé del artista plástico y performance Hélio Oiticica, y el Estado de Roraima en la figura de Makunaima, personaje de la leyenda indígena makuxi. Durante la propuesta, la audiencia experimentó una experiencia artística de performance donde los artistas invitados exhibieron su trabajo y produjeron junto con la audiencia. La experiencia desembocó en la construcción de otro espacio educativo donde el aprendizaje se dio desde espacios de compartir y creación, movidos por los conocimientos, acciones, recuerdos y afectos de cada persona allí presente. Presentamos un rincón del norte a Brasil y un rincón de Brasil al mundo, llevando algo de la educación y el arte que obstinadamente hacemos.

Palabras clave: Antropofagia; parangolé; Makunaima.

Muito prazer, eu sou o cio da tribo

No dia 17 de maio de 2018, no espaço “Casa do Neuber”, na cidade de Boa Vista, estado de Roraima acontece a noite da *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima*. Uma *proposição educativa* desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura, para compor a programação do *V Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas (V FITAP)*. Tendo como organização geral a Universidade de Trás-os-Montes em Portugal (UTAD), o *V FITAP* propunha reunir e divulgar ações artísticas desenvolvidas por universidades de países dos continentes da América do Sul, África e Europa promovendo um diálogo entre os países lusófonos.

Pensando em apresentar o Brasil aos estrangeiros como diria o antropólogo Oswald de Andrade, e este Norte do Brasil aos brasileiros, buscamos a partir de alguns elementos constituidores das nossas culturas promover um espaço possibilitador de encontros e trocas. Para esse movimento trouxemos como referência: 1) a Antropofagia Cultural Brasileira, movimento cultural ocorrido no Brasil na década de 1920 e que tinha como um dos seus principais objetivos a construção de uma arte e cultura com raízes nacionais desenvolvida a partir da devoração do estrangeiro e sua devida apropriação, que deveria ser feita ao sabor das nossas culturas e necessidades; 2) a série de obras Parangolé do artista plástico e performático Hélio Oiticica que rompia com o conceito de público e de obra de arte, tornando-se completa apenas com a participação do corpo. O Parangolé, espécie da capa, bandeira ou estandarte, deveria ser vestido pelo “público” tornando-se uma obra única para cada um que o vestia. O movimento do corpo de cada “participante”, como chamava Oiticica (2011) constituía o Parangolé de acordo com suas experiências e saberes; 3) o Estado de Roraima na figura de Makunaima personagem da lenda indígena do povo Makuxi que foi registrada pelo etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg e apropriada por Mario de Andrade na obra “Macunaíma: o herói sem nenhum caráter”.

O espaço “Casa do Neuber”, local escolhido para abrigar o encontro, também é ingrediente principal do “caldeirão cultural” (SILVA; SANTOS, 2016, p. 460) que buscamos apresentar. O espaço foi criado e mantido, durante o período de 2013 a 2019, pelo compositor, interprete e cantor regional Neuber Uchoa, um dos criadores do Movimento Cultural Roraimeira ocorrido em Roraima na década de 1980 e considerado desdobramento da Antropofagia Cultural Brasileira. Conforme Silva e Santos (2016, p. 462):

O Movimento Cultural Roraimeira acontece na década de 1980 quando o estado vive um período de intensa imigração de diferentes partes do país e, também, da Venezuela e Guiana Inglesa, recebendo principalmente imigrantes nordestinos que vêm trabalhar no garimpo de ouro, tendo estes a ilusão de melhorar significativamente as condições econômicas em que viviam, e, até mesmo de obter uma riqueza imediata. Esse momento foi marcado pela violência e a morte de muitos indígenas, pois grande parte dos garimpos eram localizados em terras indígenas. Diante deste cenário e aliado a situação de

transformação do Território Federal de Roraima em Estado (1988), o Movimento Roraimeira, por meio de alguns artistas, dentre eles Zeca Preto, Neuber Uchoa e Eliakin Rufino, buscava em um primeiro momento, exaltar as riquezas naturais de Roraima e valorizar a forte contribuição dos povos indígenas para a formação cultural local (SILVA; SANTOS, 2016, p. 462).

Assim como o Movimento Antropofágico da década de 1920, o Movimento Roraimeira buscou nos elementos culturais da terra subsídios para pensar a sua identidade, sua arte e sua cultura. Tendo como referência os povos indígenas, os roraimeiras fizeram a sua arte. Considerados povos tradicionais do Brasil, os povos indígenas constituem um alto índice populacional no estado de Roraima que possui atualmente 11 etnias indígenas, distribuídas em 32 Terras Indígenas demarcadas, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021). Em suas músicas, área em que ficou mais conhecido, misturavam elementos da cultura indígena com elementos culturais dos povos que migravam para o estado e embalados pelo ritmo caribenho – influência do nosso país vizinho Venezuela – criavam o seu *Parixara*². Para exemplificar, trago a seguir fragmentos da letra da música do poeta Zeca Preto, integrante e idealizador do Movimento Cultural Roraimeira, intitulada Roraimeira a qual foi instituída como Hino Cultural do Estado a partir da Lei 1007/15.

[...]
 Diante do cenário de reconfiguração econômica/social/cultural,
 Tua boca dourada, Tepequém, Suapi
 Terra do Caracaranã, do caju, seriguela
 Do buriti, do caxiri, Bem-Querer
 Dos arraiais do meu Hi-fi
 [...]
 De um cruzeiro norteando as estrelas
 Norte forte, macuxi, roraimeira
 Da coragem, raça, força garimpeira
 Cunhantã roceira tão faceira
 Diamante, ouro, amo-te poeira
 (PRETO *apud* OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p. 29-30).

O Movimento Cultural Roraimeira foi um importante expoente para a construção da identidade roraimensa e suas criações movimentam reflexões e apropriações em torno da cultura local. A arte produzida pelos artistas do movimento, em especial a música e a poesia, aos poucos vão adentrando nos mais diferentes espaços e instituições do estado de Roraima e assim enraizando e pulverizando o seu pertencimento cultural. Sendo um dos mais jovens estados brasileiros, instituído Estado Federado em 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil, Roraima vai se desenhando política/cultural/socialmente e em seus rabiscos as produções roraimeiras ganham espaço. As palavras de Eliakin Rufino, também idealizador do movimento, ao responder sobre a importância do movimento nos dias de hoje, nos ajuda a entender esse processo.

Hoje, os poemas são utilizados nas escolas, caem em concursos públicos e vestibulares. As músicas são executadas pelas orquestras do Exército, polícia, prefeitura etc. A música Roraimeira, por exemplo, que deu o nome ao movimento e é de autoria de Zeca Preto foi recentemente considerada como hino informal de

² Aqui faço uma referência a dança indígena que se denomina Parixara e que é usada para rituais festivos.

Roraima. A música Makunaimando do Neuber Uchôa e Zeca Preto foi tombada como patrimônio cultural do Estado junto com meu poema Cavalo Selvagem no ano de 2008 pela Assembleia Legislativa. Dessa forma, nós construímos uma referência para o povo daqui. A importância é essa, ter ajudado a construir o conjunto das identidades culturais de Roraima (RUFINO, 2016, [n. p.]).

Embora a sua criação tenha se dado nos anos de 1980, o Movimento Cultural Roraimeira ainda respira e re-existe por meio das produções de alguns dos artistas que o idealizaram, como por exemplo: Neuber Uchoa, Zeca Preto e Eliakin Rufino. Em suas produções e criações solos o “Trio Roraimeira”, como era conhecido, mantém vivo os princípios que deram origem ao movimento e individualmente seguem o seu trabalho de fomento a cultura e identidade plural roraimeense. E nesse contexto se insere a “Casa do Neuber”, espaço que acolhia as Artes produzidas em Roraima (em especial a música e as artes visuais), que eram apresentadas ao sabor de uma damurida, feita pelo próprio Neuber Uchoa. A damurida, iguaria indígena feita de peixe ou carne de caça que tem como base a pimenta e o tucupi, era uma das estrelas das noites de quinta-feira, dia em que a “Casa do Neuber” abria suas portas para receber os roraimeenses e roraimeados³ e apresentar as suas Artes.

E foi em uma noite de quinta-feira que vivenciamos *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima*, levando um pouco da educação e da arte que teimosamente fazemos. Inventamos a nossa noite do Brasil com irreverências mil, que ficaram gravadas não apenas em nossos corpos, mas, também, registradas por meio de filmagem, que possibilitou a transmissão no *VFITAP*, e que nos permite contar e mostrar essa experiência em outros espaços para aqueles que desejarem conhecer. É um pouco de antropofagia e parangolé da terra de Makunaima que oferecemos a professores(as), artistas, escritores(as), inventores(as), cientistas e andarilhos(as) que se somaram ao 22º COLE. Em tempos de sombra e de dor, queremos trocar, buscar e construir espaços de sonhos e esperança.

As proposições: um conceito em processo

A ideia de proposições educativas tem início no processo de doutoramento⁴, onde ao buscar as contribuições antropofágicas de Paulo Freire, Augusto Boal e Hélio Oiticica para a educação e a formação de professores, fui desafiada para que enquanto pesquisadora, mergulhasse na própria radicalidade do pensamento que vinha apresentando e procurasse vivenciar corporalmente os efeitos teóricos propostos pelos pensadores e artistas escolhidos por meio de processos formativos; que poderiam ser inventados por mim. Aceita a provocação pensei em algumas experimentações e/ou intervenções, que chamei de *proposições educativas* e foram realizadas na universidade em que desenvolvia a pesquisa e em cursos de formação de professores. Passados alguns anos, mergulhada no contexto em que estou inserida e nos desafios que ele me apresenta, sinto necessidade de avançar nessas proposições ultrapassando os limites da universidade.

Começo então um exercício de revisita ao meu próprio pensamento e as apropriações que fiz dos autores estudados. Nesse processo retomo, de forma particular, os estudos sobre Paulo Freire e Hélio Oiticica, e suas ideias começam a ganhar novos sentidos e significados em meu fazer e para o meu fazer. Tendo como alicerce a valorização da cultura e dos saberes dos

³ Termo usado para se referir aos moradores de Roraima que não nasceram no estado.

⁴ SILVA, Ivete Souza da. Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

sujeitos, elementos estes considerados por Paulo Freire e Hélio Oiticica como essenciais para a criação de ações educativas e artísticas, respectivamente, é que busco subsídios para a construção das proposições educativas a partir de uma perspectiva intercultural.

Quando em 2013, ainda imersa na finalização da escrita da tese, parti do Rio Grande do Sul – extremo Sul do Brasil – para Boa Vista – extremo Norte do Brasil – em busca da tão desejada carreira profissional, me deparei com um contexto completamente estranho/novo e desafiador. Me senti estrangeira em meu país. Além da adaptação climática, havia também a adaptação cultural, pois esse novo lugar apresentava um outro ritmo e uma outra forma de se relacionar. Seus dialetos e sonoridades eram estranhas aos meus ouvidos e eu, por vezes (inúmeras vezes), não compreendia o que estava sendo dito, assim como não era compreendida. Tentava me adaptar explorando o local, conhecendo pessoas ou preservando alguns hábitos da minha cultura, mas sentia dificuldade para avançar no processo. Nesse momento comecei a questionar tudo o que estava estudando/pesquisando, ou melhor, a compreensão que estava fazendo do que estava estudando/pesquisando. Logo eu que escrevia sobre a importância de se relacionar com o outro/estrangeiro/diferente, com olhos livres respeitando sua cultura/fazeres/saberes. Era como se todas as teorias que havia estudado e todas as produções intelectuais que havia publicado caíssem por terra. Não era fácil conviver com o diferente. Não era simples viver em outra cultura. Não era espontâneo o diálogo entre saberes tão distantes. Era preciso rever a compreensão teórica que estava construindo e essa experiência atua como dispositivo redirecionador, levando a um processo de pesquisa sobre as identidades do/no Norte. Inicia-se então uma trajetória de pesquisa que busca conhecer os elementos culturais locais e seus processos identitários. É em meio a essas investigações que conheço o Movimento Cultural Roraimera.

Se a Antropofagia Cultural Brasileira pode trazer subsídios teóricos e epistemológicos para pensar a educação brasileira, o Movimento Cultural Roraimera também pode contribuir para a educação de Roraima, e porque não dizer do Brasil, oferecendo elementos para a construção de práticas educativas contextualizadas. Para tal faz-se necessário nos dispormos a avançar no processo de investigação dessas identidades múltiplas dando a elas espaço para a conversa, para o diálogo e para a construção da cidade, da escola e da universidade.

Repensando meu pensamento a partir das provocações que a vivência em um dos Nortes brasileiro trouxe, me desafio a reinventar as *proposições educativas* um dia rascunhadas. Imersa no contexto roraimense, nos estudos sobre o Movimento Cultural Roraimera e nos processos identitários do estado, revisito a antropofagia e os autores estudados na tese e proponho uma noite de *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima*.

Essa proposição, assim como as demais proposições que venho desenvolvendo, têm como base teórica a ideia de “ambientação” trazida por Hélio Oiticica em seu Programa Ambiental, onde o mesmo “propõe uma manifestação total, íntegra do artista nas suas criações, que poderiam ser proposições para a participação do espectador.” (OITICICA, 2011, p. 81). O Programa Ambiental proposto por Hélio Oiticica é construído a partir do conjunto de suas obras experienciais (Os Núcleos, os Penetráveis, os Bólides e os Parangolés), e tem como uma de suas principais características a possibilidade de criação e invenção a partir da valorização das particularidades de cada espaço e indivíduo. A ideia de ambiental é para Hélio Oiticica (2011, p. 80) “[...] a reunião indivisível de todas as modalidades em posse do artista ao criar – as já conhecidas: cor, palavra, luz, ação, construção, etc., e as que a cada momento surge na ânsia inventiva do mesmo ou do próprio participante ao tomar contato com a obra”. Nesse sentido,

[...] Há tal liberdade de meios, que o próprio ato de não criar já conta como uma manifestação criadora. Surge aí uma necessidade ética de outra ordem de manifestação, que inclui também dentro da ambiental, já que os seus meios

se realizam através da palavra, escrita ou falada, e mais complexamente do discurso: é a manifestação social incluindo aí fundamentalmente uma posição ética (assim como uma política) que se resume em manifestações de comportamento individual (OITICICA, 2011, p. 81).

Da mesma forma que o Parangolé se constitui com o movimento e o formato do corpo de quem o veste, a proposição também ganha delineamentos diferentes, novos ou velhos, dependendo dos participantes que a fazem com o movimento dos seus corpos. *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima*, não é uma proposição pronta, mas que vai sendo construída a partir das necessidades que vamos sentindo e das vozes (faladas, escritas, musicadas, dançadas) das pessoas participantes. Assim, vamos exercitando a prática de produzir conhecimento com a sociedade e não o de estender o conhecimento produzido na universidade para a sociedade.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2011, p. 25).

A contribuição do pensamento freireano atravessa a reinvenção das *proposições educativas* pensadas por mim, na medida em que propõe um espaço de aprendizagem a ser construído pelas pessoas presentes nele. Nosso “saber” foi levado por meio da arte provocadora e aberta para sua criação junto com os “saberes” das gentes que se fizeram presente. Assim, a aprendizagem se deu a partir de espaços de compartilhamento e produção de saberes, fazeres, memórias e afetos. Malabaristicamente, apresentamos um canto dos nortes aos Brasis e um canto dos Brasis ao mundo.

Antropofagia e parangolé na terra de Makunaima

*Temos que apresentar o Brasil aos estrangeiros.
Como, porém? Copiando deles e mal copiado?
Trabalharemos por um Brasil brasileiro,
característico.*
Oswald de Andrade (1990, p. 56)⁵

Aceito o convite deixado por Oswald de Andrade, trabalhando por um Brasil e um Norte brasileiro e característico, nos apresentamos embalados pela música *Cruviana* na voz de Neuber Uchoa:

Muito prazer, estou aqui pra dizer
Que canto pra minha aldeia, sou parte da teia
Da aranha sou par
E como o rio que me banha e que te manha
É branco do mesmo trigo
Eu sou o cio da tribo
E posso até fecundar

⁵ Os dentes do dragão: entrevistas. 2. ed. São Paulo. Globo, 1990.

Meu chibé com carne seca te provoca
Minha damorida queima e te ensopa
Teu café na rede, mi capitiana
Tua tez me cruviana (UCHOA, 1992).

Quem adentrava a “Casa do Neuber”, naquela noite de quinta-feira, se deparava com Macunaíma que logo na entrada recepcionava os convidados e anunciava as demais obras de arte espalhadas no ambiente. Nas mesas os participantes eram provocados a ler e/ou a bordar enquanto tomavam a sua damorida e conversavam entre si. Ao centro da casa, próximo ao palco onde Neuber nos apresentava, a antropofagia em macunaíma era anunciada performativamente. Nas mesas, misturados ao público, artistas⁶ produziam seus trabalhos e provocavam experiências em e com Arte.



Figura 1: Neuber Uchoa – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar

⁶ Participaram da ação *artística performática* os seguintes artistas: Neuber Uchoa com a apresentação da música “Cruviana”; Odélia Rodrigues Medeiros com a instalação “Cantinho de Macunaíma” e sua arte em crochê; Grupo de teatro *Companhia Devaneios* com a performance “Antropofagia em Macunaíma”; Vinícius Luge com suas aquarelas “Água com pigmento”; Georgina Sarmento com “Ilustrações Bordadas”.

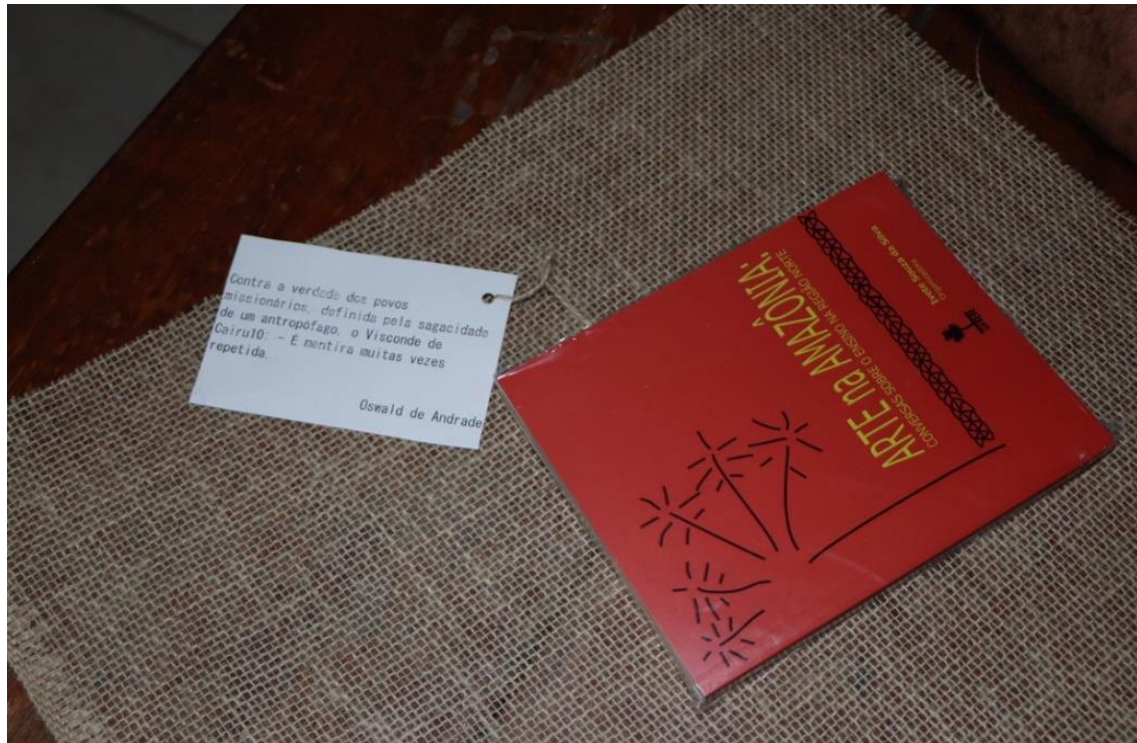


Figura 2: Mesa recebedora do público – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar



Figura 3: Cantinho de Macunaíma, Odélia Rodrigues – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar



Figura 4: Odélia Rodrigues – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar



Figura 5: Companhia Devaneios, performance Antropofagia em Macunaíma
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar



Figura 6: Artista Vinícius Luge – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar

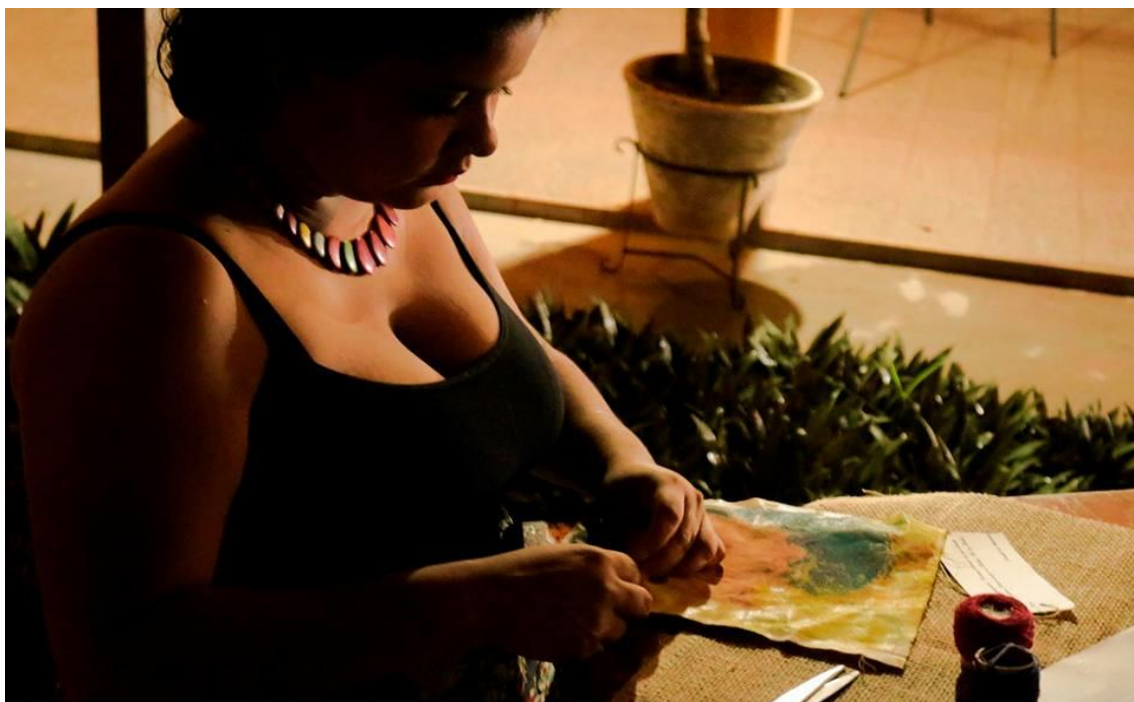


Figura 7: Artista Georgina Sarmiento – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Fotografia: Lisiane Aguiar

Sem vergonha de sermos quem somos, brasileiros/índios/brancos/negros/pardos, nos apresentamos ao mundo com nossas cores, música e corporeidade. Por meio das artes visuais e performativas apresentamos nossas histórias, nossa alegria, nossa inventividade e a capacidade devorativa de um povo que teve historicamente a possibilidade do exercício de “diálogo” negado (FREIRE, 2021). Ao sermos privados de espaços possibilitadores de diálogos também

tivemos negado nosso direito de existir como sujeito da nossa própria história, o que nos levou a sucessivas “inexperiências democráticas enraizadas em verdadeiros complexos culturais” (FREIRE, 2021, p. 90). Nossos complexos culturais ainda não foram resolvidos, é certo. E se como afirmou Paulo Freire, ao discorrer sobre o processo de colonização no/do Brasil, a “miscigenação predisporia o brasileiro para um tipo de ‘democracia ética’” (FREIRE, 2021, p. 101), esse certo “tipo de democracia ética” nos levou a capacidade de criação e devoração antropofágica de nós mesmos. E se “a alegria é a prova dos nove” (ANDRADE, 1928), a nossa diversidade e autenticidade é o que nos salva. E na noite de *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima* salvamos-nos todos. Reunindo alguns dos elementos da cultura brasileira e roraimense antropofagicamente criamos possibilidades de encontros e conversas que nos permitiram olhar para gente mesmo e para as culturas e saberes que nos atravessam.

Uma não-conclusão

Assim como “todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite”, todo mundo espera uma longa conclusão ao final de um texto. Mas este escrito não traz conclusões em um item a ser apresentado no final do texto, mas, pretendeu ir apresentando suas reflexões sobre a proposição educativa *Antropofagia e Parangolé na terra de Makunaima* durante o percurso da escrita. Ao contar sobre a noite de antropofagia e parangolé vivenciada na terra de Makunaima pretendeu-se também, alinhar conclusões trazendo os atravessamentos que ela nos provocou. É certo que muito ficou em aberto, pois retomar essa experiência sempre traz novos afetos e sempre abre para outras possibilidades de reflexões. Sempre há mais o que aprofundar em sua relação com Paulo Freire e com Hélio Oiticica. Sempre ficam “fios soltos” para novas tecituras. Mas o que se pode dizer é que a proposição aqui mencionada provocou um universo de sensações e percepções naqueles que a vivenciaram e também naqueles que a assistiram através da transmissão realizada na programação do V FITAP. *Antropofagia e parangolé na terra de Makunaima* andarihou pelo mundo, atravessou o oceano e rendeu conversas no além mar. Ficou registrada nas produções geradas pelo V FITAP, foi também anunciada no Boletim da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), no mês de maio daquele ano, e tem seus registros guardados no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=PLrY23LtkJs&t=6s> onde aqueles que desejarem espiar mais um pouco podem acessar. Muito prazer!

Referências

- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, Piratininga: ano I, n. I, 1928, p. 3.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 49 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FUNAI. *Terras indígenas homologadas*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/geoprocessamento-e-mapas>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- OITICICA, Hélio. Hélio Oiticica: o museu é o mundo. In: FILHO, O. C. (Org.). *Catálogo de exposições*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011. p. 01-195.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e poesia musicada: Panorama do movimento roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. *Revista Acta Geográfica*, ano III, n. 6, jul./dez. de 2009, p. 27-37.

RORAIMA. *Lei 1007/15, de 2 de agosto de 2015*. Dispõe sobre o Hino Cultural do Estado de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <http://tjrr.jus.br/legislacao/index.php/leis-ordinarias/122-leis-ordinarias-2015/1274-lei-n-1007-de-26-de-agosto-de-2015>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RUFINO, Eliakin. Idealizador do movimento roraimeira, Eliakin dedica novo livro ao público infanto-juvenil. [Entrevista cedida a] Janaína Souza. *Amazônia Real*, Manaus, [n. p.], 12 abr. 2016. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/idealizador-do-movimento-roraimeira-eliakin-dedica-novo-livro-ao-publico-infanto-juvenil/>. Acesso em: 19 out. 2021.

CRUVIANA. Interprete: Neuber Uchoa. Compositor Neuber Uchoa. *In: Especial de Fim de Ano Zeca Preto e Neuber Uchoa, 1972*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JAhZdKjoQvg>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, Ivete Souza da; SANTOS, Clarisse Martins dos. Movimento roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 459-470, maio/ago. 2016.

Sobre a autora

Ivete Souza da Silva. Pós-Doutora em Educação (UFSC, 2020), Doutora em Educação (UFSC, 2013); Mestre em Educação (UFSC, 2010); Licenciada em Pedagogia (UFSC, 2008). Professora Adjunta na Universidade Federal de Roraima, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Artes Visuais Licenciatura da instituição. Líder do grupo de Pesquisa CRUVIANA – Educação, Arte e Intercultura. Coordenadora Pedagógica do Programa de Extensão LAPECA – Laboratório de Práticas Educativas e Criação em Arte. E-mail: ivetesouzadasilva@yahoo.com.br.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM IDADE ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF MEMORY IN COGNITIVE DEVELOPMENT AT SCHOOL AGE

LA IMPORTANCIA DE LA MEMORIA EN EL DESARROLLO COGNITIVO EN EDAD ESCOLAR

Carla Patrícia Vasconcelos Seixas¹

Resumo: Relato de experiência do projeto “O valor da memória”, que procurou estimular a construção cronológica de narrativas familiares e da infância a partir do gênero biografia a fim de ampliar a capacidade de organização do pensamento lógico com alunos de 7º ano. Planejaram-se 4 aulas para leitura e compreensão de biografias, elaboração e apresentação de autobiografia ilustrada, com fotos e relatos da infância, e produção textual. Como aporte teórico, recorreu-se a Vygotsky (2010, 2004), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008). A partir dessa vivência didática, os alunos desfrutaram de uma rica troca de experiências da infância e do resgate de narrativas da família, além de poderem reconhecer seu próprio papel no ambiente familiar. Ademais, observou-se visível progresso na construção de narrativas diversas, com ordenação cronológica de fatos.

Palavras-chave: Biografia; desenvolvimento cognitivo e social; práticas de linguagem.

Abstract: Experience report of the project “The value of memory”, which sought to stimulate the chronological construction of family and childhood narratives based on the biography genre in order to expand the capacity of organizing logical thinking with 7th grade students. Four classes were planned for reading and comprehension of biographies, elaboration and presentation of illustrated autobiography, with photos and stories from childhood, and textual production. As theoretical support, we used Vygotsky (2010, 2004), Schneuwly and Dolz (2004) and Marcuschi (2008). From this didactic experience, students enjoyed a rich exchange of childhood experiences and the rescue of family narratives, in addition to being able to recognize their own role in the family environment. Furthermore, there was a visible progress in the construction of different narratives, with chronological ordering of facts.

Keywords: Biography; cognitive and social development; language practices.

Resumen: Informe de experiencia del proyecto “El valor de la memoria”, que buscó estimular la construcción cronológica de narrativas familiares e infantiles a partir del género biográfico para ampliar la capacidad de organización del pensamiento lógico con alumnos de 7º grado. Se planificaron cuatro clases de lectura y comprensión de biografías, elaboración y presentación de autobiografías ilustradas, con fotografías e historias de la niñez, y producción textual. Como soporte teórico se utilizó a Vygotsky (2010, 2004), Schneuwly y Dolz (2004) y Marcuschi (2008). A partir de esta experiencia didáctica, los alumnos disfrutaron de un rico intercambio de vivencias infantiles y el rescate de narrativas familiares, además de poder reconocer su propio rol en el entorno familiar. Además, hubo un avance visible en la construcción de diferentes narrativas, con ordenamiento cronológico de los hechos.

Palabras clave: Biografía; desarrollo cognitivo y social; prácticas lingüísticas.

¹ Colégio Pedro II.

Introdução

Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento tipicamente humano depende da exposição a uma cultura, possível somente por meio da aprendizagem de crenças, valores, tradições e habilidades do grupo social ao qual a pessoa pertence. Nesse contexto, a escola torna-se essencial por favorecer a apropriação de uma prática de linguagem, que permitirá à criança interagir com o meio social. Logo, a instituição escolar deve ensinar sistematicamente o aluno a comunicar-se oralmente e por escrito, confrontando-o com os gêneros textuais – aquisições acumuladas pelas sociedades no curso da história.

Observando a prática de linguagem de crianças com 11 e 12 anos, do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola privada no município do Rio de Janeiro, em produções textuais escritas, aferiu-se um desempenho limitado no que tange à capacidade de organizar fatos cronologicamente. Isso evidencia insuficiência de uma habilidade essencial para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, dentre as quais: a organização do pensamento lógico (VYGOTSKY, 2010). Então, viu-se necessária a intervenção didática de apropriação de instrumento mediador propício para a demanda do grupo, cujo tema foi *O valor da memória*. Para tanto, o gênero biografia emergiu como instrumento sanador dessa demanda da prática de linguagem, a fim de viabilizar a organização do pensamento lógico dos alunos.

O projeto teve como base a teoria de Vygotsky (2010) sobre a importância da aprendizagem da criança para o seu desenvolvimento mental; de Schneuwly e Dolz (2004) que, com base na concepção vygotskyana de interacionismo social, defendem que os gêneros são instrumentos, portanto a apropriação de determinada ferramenta produz desenvolvimento das capacidades individuais; e de Marcuschi (2008), de que o texto é um evento comunicativo em que ocorrem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Dessa forma, planejaram-se 4 aulas com a seguinte metodologia: leitura, compreensão e produção de biografias, e elaboração e apresentação de autobiografia ilustrada, com fotos e relatos da infância. Esperava-se que, assim, as turmas desenvolvessem a habilidade de ordenar fatos cronologicamente, oralmente e por escrito, aprimorando a organização do pensamento lógico, desejado para a fase do desenvolvimento.

A relevância deste projeto se deu pela promoção da aprendizagem como fonte de desenvolvimento de características humanas adquiridas, não naturalmente, mas formadas historicamente, por meio do gênero discursivo biografia, desenvolvido na oralidade e na escrita, privilegiando o valor da memória na formação do indivíduo. A proposta foi desafiadora, tendo em vista o limitado tempo para aplicar o projeto, mas também recompensadora em testemunhar o desenvolvimento cognitivo e social do grupo.

Metodologia

O projeto “O valor da memória” foi realizado em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, 3171 e 3172, de uma escola privada na Zona Norte do Rio de Janeiro, no componente curricular Redação, nos meses de fevereiro e março de 2020, antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19.

Iniciado o ano letivo de 2020, logo nos primeiros encontros com as turmas 3171 e 3172, observou-se, dentre inúmeras demandas típicas do desenvolvimento psíquico da faixa etária, uma limitação de alguns estudantes na capacidade de ordenar cronologicamente fatos em produções textuais escritas. Na oralidade, essa prática de linguagem não era tão comprometida, no entanto, ao redigir um texto em que fosse necessária essa capacidade, os alunos não conseguiam construir satisfatoriamente uma linha temporal para os

acontecimentos, apontando uma necessidade de uma intervenção didática que propusesse meios para a desenvolução de organização do pensamento lógico.

Nesse sentido, considerando o gênero como um instrumento mediador que, por um lado, depara-se com o objeto social, elaborado pelas gerações predecessoras, e, do outro, o sujeito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), procurou-se alargar as experiências possíveis desse grupo de estudantes com a linguagem por meio do projeto *O valor da memória*, cujo objetivo foi amplificar a capacidade de organização do pensamento lógico dos alunos a partir da ordenação cronologicamente dos fatos de sua infância.

Ademais, considerada a perspectiva de interacionismo social de que a escola seja um ambiente propício à aprendizagem de habilidades adquiridas socialmente (VYGOTSKY, 2004), foram planejadas 4 aulas para que se pudesse trabalhar uma unidade do discurso – o gênero biografia – de modo a propiciar a apropriação desse instrumento como ferramenta de desenvolvimento de capacidades individuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nesse contexto de ordenar fatos cronologicamente.

Para a prática da vivência didática planejada, inicialmente foi solicitado aos alunos que pesquisassem biografias de personalidades da contemporaneidade ou não, mas que fossem de pessoas que gostariam de se informar mais sobre sua vida, carreira profissional ou artística. Então, para o primeiro dia do planejamento, visando ao aperfeiçoamento da competência leitora e da produção oral, como postulam Schneuwly e Dolz (2004), os estudantes que realizaram a pesquisa leram para a turma as biografias selecionadas, e muito se soube sobre a trajetória de vida e profissional de *youtubers*, de jogadores de futebol, de grupos musicais de *K-pop*, de artistas de cinema e das tão populares séries de serviços de *streaming*. Os diálogos em aula sobre as biografias possibilitaram um espaço para a troca de conhecimento de mundo, de gostos e de interesses pessoais e até mesmo para a divulgação do trabalho profissional e artístico de personalidades antes desconhecidas por alguns.

Na sequência do planejamento, em uma aula seguinte, foi solicitado aos discentes para que, em grupos, observassem pontos em comuns na forma como as biografias eram organizadas: por qual ponto eram iniciadas, que tipo de informações eram relevantes no desenvolver do texto, como eram finalizadas, qual a sua extensão, em quais meios poderiam ser veiculadas, qual seria sua finalidade e quem seriam os interlocutores envolvidos na produção e recepção do gênero. Assim, aos poucos o grupo apropriava-se daquela ferramenta, compreendendo os esquemas da sua utilização e de que forma poderiam organizá-la.

Como atividade extraclasse após o segundo dia de execução do projeto, os estudantes deveriam selecionar em revistas, jornais ou na internet uma entrevista de outra personalidade histórica para que pudessem embasar a biografia que deveriam redigir. Dessa forma, a partir das informações fornecidas pelo entrevistado, dever-se-ia produzir por escrito uma biografia da pessoa selecionada. Além disso, para as duas últimas aulas dessa sequência, as turmas deveriam levar individualmente fotografias de fases distintas da infância, com a presença ou não de familiares, para a construção de uma autobiografia ilustrada.

Assim, a última atividade proposta, programada para as aulas 3 e 4 do projeto, foi a confecção da autobiografia ilustrada. Cada aluno deveria colar as fotografias selecionadas de sua infância, ordenadas cronologicamente em uma cartolina e, abaixo de cada imagem, redigir legendas que narrassem brevemente o fato retratado. O objetivo dessa prática foi favorecer a observação da lógica da construção da linha temporal dos acontecimentos para a compreensão da narrativa de sua infância. A elaboração das autobiografias ilustradas em grupo, apesar de serem documentos pessoais, permitiu a troca de experiências vividas em sua vida, o compartilhamento de narrativas familiares, a cooperação entre os alunos para a composição de cartazes e de legendas que fossem inteligíveis aos colegas e o reconhecimento do próprio papel

no contexto familiar ao propor uma oportunidade para a produção textual oral e escrita. Alguns registros podem ser observados nas figuras a seguir.

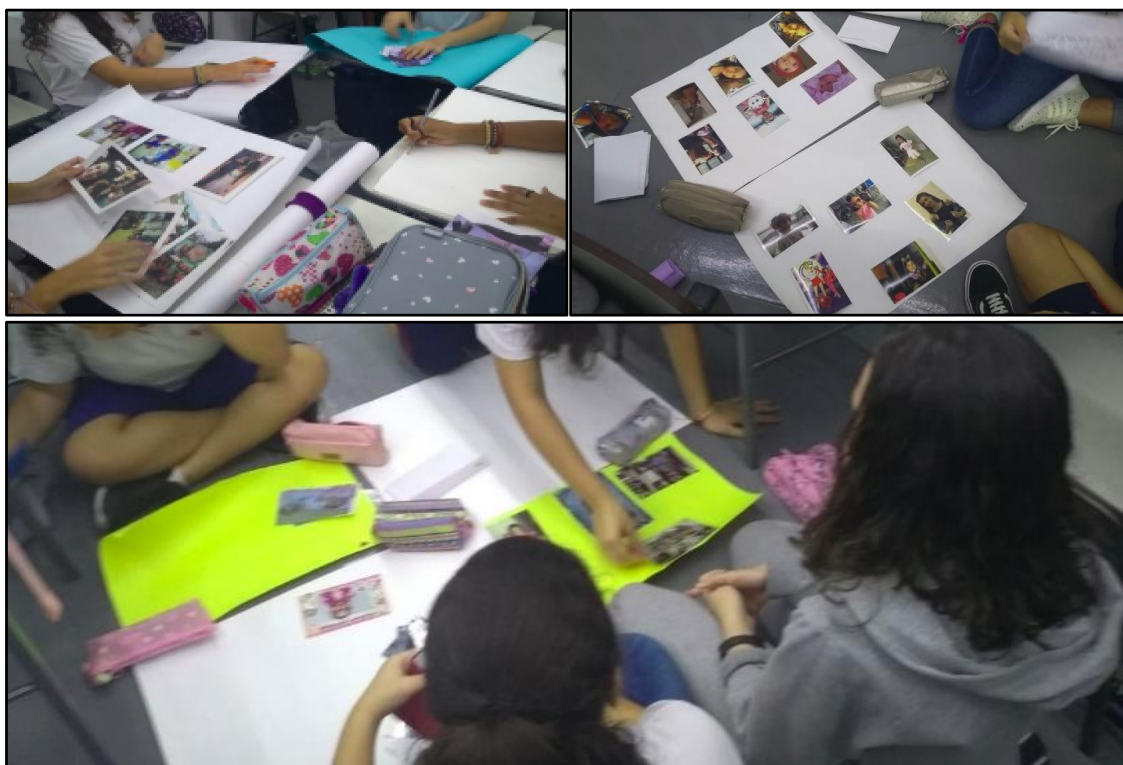


Figura 1: Construção da autobiografia ilustrada na turma 3171 – Fonte: Elaboração própria



Figura 2 – Construção da autobiografia ilustrada na turma 3172 – Fonte: Elaboração própria

Discussão

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2010, 2004), a aprendizagem desperta os processos de desenvolvimento, que se tornam parte das funções psicológicas já enraizadas no sujeito. Nesse sentido, é por meio da interação com pessoas em um ambiente e/ou da atuação cooperativa entre indivíduos que os processos internos de desenvolvimento são operados, visto que são irrompidas pela aprendizagem. Nas palavras do psicólogo, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2010, p. 115). Por isso, a escola torna-se um ambiente fundamental para favorecer o desenvolvimento humano, já que esse processo é deflagrado e impulsionado pela aprendizagem e dela resulta.

É na escola que se deve ter contato com a história dos povos, sua cultura, sua língua; conhecer as diversas ciências já construídas pela humanidade; entender o funcionamento e a atividade de preservação do planeta onde vivem; compreender como se dão processos cotidianos de sua cultura; apreciar literatura, artes, música e toda forma de expressão humana; conscientizar-se dos direitos e dos deveres de todas as pessoas em sua sociedade; conseguir se expressar por meio da linguagem e das artes em geral; resolver problemas diversos da vida prática e uma série de outras noções e de outras práxis tão necessárias para a sua interação social, dentro e fora dos muros escolares, a fim de que a aprendizagem desperte seu desenvolvimento individual.

Para Vygotsky (2004), as alterações qualitativas produzidas ao longo do desenvolvimento humano são condicionadas previamente pela aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento em idade escolar só é possível mediante o ensino e aprendizagem intencionais, no contexto escolar, em que professor e aluno estejam engajados em situações dessa finalidade. No que tange às práticas de linguagem, inicialmente sua apropriação se dá em um contexto familiar, mas as que se concernem à escrita e à oralidade formal ocorrem principalmente em contexto escolar, onde os discentes são conduzidos ao entendimento das demandas de linguagem de produção e de compreensão (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ao considerar que para o interacionismo social a construção de funções psicológicas superiores – memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (VYGOTSKY, 2004) – dependem da interação do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem, Schneuwly; Dolz (2004, p. 40) propõem que “[...] o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. Assim, o objetivo primordial do ensino deve ser “instrumentalizar o aprendiz”, nas palavras dos autores, com ferramentas que os possibilitem descobrir os critérios sociais para cada prática comunicativa, bem como o emprego de unidades linguísticas nas aplicações cotidianas.

É a partir dessas premissas que emergiram este e outros fazeres didáticos nas turmas de 7º ano de um colégio privado, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, e no qual se embasam outras práticas educativas no ensino de língua materna, no Ensino Fundamental II, ao longo da docência. Então, mediante a observação da necessidade de ampliar uma habilidade cognitiva dos alunos das turmas 3171 e 3172, a saber, a ordenação cronológica de fatos, resultante da organização do pensamento lógico de crianças com 11 e 12 anos, é que o projeto “O valor da memória” foi elaborado e realizado.

As atividades executadas – seleção individual e leitura de biografias em turma, produção de texto biográfico a partir de entrevista pesquisada pelo aluno e composição de autobiografia ilustrada, com fotografias e pequenos relatos da infância – foram projetadas de forma a explorar a oralidade, a leitura e a produção textual individual e coletiva, de modo a valer-se dos recursos linguísticos que os estudantes já possuíam e que utilizavam

espontaneamente no dia a dia para o apoderamento de novos usos da língua materna, viabilizando práticas sociais diversificadas. Assim, a sequência didática viabilizou experiências de aprendizado que favorecessem a aquisição de recursos comunicativos que amplificassem a interação dos alunos com o mundo ao seu redor (BORTONI-RICARDO, 2004) e de práticas de linguagem que os permitissem a se desenvolver cognitivamente.

Inclusive, a montagem da autobiografia ilustrada, proposta para ser feita em aula, levou em consideração as possibilidades de troca entre alunos durante a sua preparação. Mesmo sendo uma atividade pessoal, de teor individual, a recomendação de que fosse realizada em grupos oportunizou a prática da oralidade enquanto os estudantes contavam as histórias ligadas à cada fotografia, a colaboração na produção das legendas das fotos – os pequenos relatos acerca das situações retratadas nas imagens –, o compartilhamento de experiências da infância e da família, o integração de novos alunos e dos que não possuíam muita proximidade social com o restante da turma e o reconhecimento do próprio papel dentro do contexto familiar e social. Esses ganhos, somados ao ensino direcionado do gênero biografia, suscitaram a apropriação de novas habilidades cognitivas e sociais, necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse contexto, salienta-se que a linguagem humana é catalisadora da aprendizagem, já que é por meio dela que se dá o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Em outras palavras, além de a linguagem servir de comunicação entre seres humanos, ela também serve para simplificar e categorizar as experiências do indivíduo, mediando suas relações com o mundo (OLIVEIRA, 1992). Considerando que a língua seja uma atividade sociointerativa de base histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2008), a escola deve focar no ensino de língua materna intermediado por textos, considerando para além dos seus aspectos formais: suas possibilidades de uso, de enriquecimento e de transformação. Como lembra Marcuschi (2008, p. 80), a definição de Beaugrande, “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Logo, a proposta escolar com textos não se deve limitar à análise de classe de palavras, de sintaxe, de ortografia e afins, antes deve contemplar toda a complexidade envolvida na riqueza de aspectos que os formam.

Em continuidade, Marcuschi (2008) pondera que, nas operações linguísticas, o indivíduo lida mais do que com o uso elementar de regras, sejam estruturais (sintáticas) ou de formas (morfológicas). O que está em jogo é uma gama de sistemas e subsistemas que concedem aos falantes comunicarem-se por meio da escrita ou da oralidade, selecionando e indicando múltiplos sentidos por meio da linguagem utilizada. Por isso, a partir das habilidades primárias para o uso da linguagem, a escola deve considerar o que já está disponível ao aluno para contribuir para que se desenvolva ainda mais e para outras demandas sociocomunicativas do seu contexto.

À vista disso, o trabalho com gêneros na escola, apoiado na concepção vygotskiana, pode ser considerado um instrumento psicológico que visa ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A perspectiva é de que o gênero seja um instrumento mediador da atividade entre o sujeito e o objeto sobre o qual age ou a situação na qual age, mediante a apropriação dessa ferramenta para que sejam provocados novos conhecimentos e saberes no indivíduo, que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), abrem novas possibilidades de ações, que as sustenta e as orienta.

Sob essa ótica, a apropriação do gênero biografia por parte dos estudantes das turmas 3171 e 3172 oportunizou o apuramento da habilidade de organizar acontecimentos em uma linha temporal, respeitando a ordem dos eventos. Vale ressaltar que os gêneros são socialmente elaborados, ou seja, resultam das experiências de gerações predecessoras (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Portanto, a apropriação do gênero biografia não só impulsionou o desenvolvimento da habilidade em questão, como também enriqueceu o conjunto de recursos comunicativos dos estudantes, tão necessários para desempenharem bem e com segurança as tarefas linguísticas da vida em sociedade (BORTONI-RICARDO, 2004).

Considerações finais

A partir da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2010, 2004), o projeto "O valor da memória" foi concretizado nas turmas 3171 e 3172, de uma escola privada na Zona Norte do Rio de Janeiro, no início do ano letivo de 2020, ainda quando as atividades escolares eram presenciais, como intervenção diante da observação da limitação dos alunos em ordenar cronologicamente os fatos, o que insinuava a defasagem de organização do pensamento lógico por crianças de 11 e 12 anos.

A sequência didática contou com o gênero biografia como instrumento mediador que pudesse favorecer o desenvolvimento cognitivo de crianças em idade escolar, a partir das práticas de oralidade, de leitura e de escrita de textos biográficos de personalidades em evidência na sociedade e das próprias narrativas familiares e da infância. Então, foram planejadas 4 aulas, de dois tempos cada, com a seguinte metodologia: leitura, compreensão e produção de biografias, e elaboração e apresentação de autobiografia ilustrada, com fotos e relatos da infância. Dessa forma, as turmas puderam desenvolver a habilidade de ordenar fatos cronologicamente, oralmente e por escrito, aprimorando a organização do pensamento lógico esperado para a fase do desenvolvimento.

Como embasamento teórico, o processo didático dispôs de teorias como a de Vygotsky (2010) sobre a importância da aprendizagem da criança para o seu desenvolvimento mental; de Schneuwly e Dolz (2004) que, com base na concepção vygotskyana de interacionismo social, defendem que os gêneros são instrumentos, portanto a apropriação de determinada ferramenta produz desenvolvimento das capacidades individuais; e de Marcuschi (2008) sobre o texto como um evento comunicativo em que ocorrem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Os ganhos desse projeto foram inúmeros, desde a desenvolvimento de novas práticas de linguagem para interação com o meio em que vivem, por meio da apropriação do gênero biografia e da troca de experiências de linguagem entre os estudantes, até mesmo o desenvolvimento de habilidades próprias para o progresso lógico de raciocínio dos estudantes.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Pontes, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Falar, ler e escrever em sala de aula*. São Paulo: Pontes, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Pontes, 2008.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 103-135.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. M. P. Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

Sobre a autora

Carla Patrícia Vasconcelos Seixas. Possui Licenciatura Plena em Letras (Português – Espanhol) pela Fundação Educacional Campograndense (2010) e Pós-graduação em Língua Portuguesa pelas Faculdades Souza Marques (2014). Professora da Rede Municipal de Teresópolis e do Centro Educacional da Lagoa Intercultural School. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II e pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua(gem)e Projetos Inovadores na Educação Básica, certificado pela Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. *E-mail:* carlaseixas.prof@gmail.com.