

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 46 (jan.abr.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46>



Alik Wunder: alik.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 CAIXA QUE CONTA HISTÓRIAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO INFANTIL	3
Valdinéia Aparecida Alves Âmali Girardi Nunes Pessoa	
TRANÇANDO CABELOS, MEMÓRIAS E FEMININOS: INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO COM AS INFÂNCIAS E O CINEMA/ESCOLA.....	774
Sandra Regina Freitas do Amaral Marcelly Camacho Torteli Faria Wenceslao de Oliveira Machado Júnior	
CONCEPÇÕES DE LEITURA, PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NOÇÃO DE PLURALIDADE CRIADA PELOS CURRÍCULOS PAULISTAS NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	12
Patrícia Aparecida do Amparo Amanda Cristina Lejanoski da Costa	
UMA PÁGINA DA “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (2019) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	23
Marilza Borges Arantes Juliano Guerra Rocha	
O TEXTO DA CIDADE: POSSIBILIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE UMA CARTA DE LEITOR	32
Wesley Baptista	
<i>PULP FICTION</i> : UMA LEITURA DAS CAPAS.....	40
Paulo Roxo Barja Cláudia Regina Lemes	
EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DOS PROFESSORES COM A ESCRITA: ANGÚSTIAS, MARCAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	53
Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA: A LITERATURA COMO DIREITO INALIENÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
Nathalia Martins Beze	
Sandra Aparecida Pires Franco	
TEORIAS DA APRENDIZAGEM E ESCRITA SIGNIFICATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA	71
Caroline Elizabel Blaszk	
Najela Tavares Ujiie	
O SERVIÇO PSICOPEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL NO ESTADO DO PARANÁ	80
Caroline Elizabel Blaszk	
Evelise Maria Labatut Portilho	
A LEITURA LITERÁRIA DO GÊNERO POEMA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): UMA ANÁLISE DAS TRILHAS DO APLICATIVO AULA PARANÁ, PARA O 6º ANO	89
Samara Barbosa Carneiro Christovão	
Leonardo Vinícius Sfordi da Silva	
LEITURAS PROIBIDAS EM PORTO ALEGRE (1943): A POLÊMICA ENVOLVENDO O LIVRO O RESTO É SILÊNCIO, DE ERICO VERÍSSIMO	100
Michele Ribeiro de Carvalho	
Victor Soares Rosa	
COMO COMPREENDER AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO?	112
Daniel Castro	
Ana Lúcia Horta Nogueira	
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL	839
Denise Stefanoni Combinato	
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PERSONAGEM LOBATIANA EMÍLIA EM MEMÓRIAS DA EMÍLIA (1936).....	122
Valéria Cordeiro Oliveira	
Patrícia Aparecida Beraldo Romano	
HORROR DIGITAL: CREEPYPASTAS E SUA HERANÇA DA LITERATURA DE TERROR.....	131
Henrique Dombosco Dentzien	
“O DIREITO À LITERATURA”: PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	144
Moema de Souza Esmeraldo	

SUMÁRIO

UMA LEITURA EQUILIBRISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES EM UM 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	153
Daniele Aparecida Biondo Estanilau	
Karen Cezar Baptista	
Giovana Roldão Silva	
LEITURAS E ESCRITAS DO CINEMA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO COM OS FEMININOS.....	161
Marcelly Camacho Torteli Faria	
Sandra Regina Freitas do Amaral	
Wenceslao Machado de Oliveira Junior	
NARRATIVAS DE PROFESSORAS: EQUILIBRANDO NA CORDA BAMBA	174
Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi	
Ana Lúcia Horta Nogueira	
JORNALISMO NA GEADA NEGRA: O BREVE JORNAL <i>PANORAMA</i> (1975-1976)	182
José Carlos Fernandes	
Hiago Rizzi Zanolla	
AÇÕES E MEDIAÇÕES EFETIVAS DA LEITURA LITERÁRIA NA BEBETECA, DA UFMG, EM CONTEXTO REMOTO	193
Sarah Cristina Costa Ferreira	
GÊNERO DA TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: O CASO DA LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO	204
Ana Cláudia de França	
Fabrini Katrine da Silva Bilro	
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel	
LER E ESCREVER NA ESCOLA: O DESENHO COMO NARRATIVA	216
Débora da Silva Furlaneti	
O TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR COM A LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL NO ATO DE LER, CONTAR E DOAR.....	228
Maria Luisa Furlin Bampi	
Virginia Georg Schindhelm	
O GESTO DE DAR A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA DO AGRESTE PERNAMBUCANO?	238
Vanessa Galindo Alves de Melo	
Juliana Silva Almeida	
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	

SUMÁRIO

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-1980): CONFLITOS AGRÁRIOS, PIONEIROS E MEMÓRIAS	250
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	
A ESCOLA E SUAS PRÁTICAS NO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-1980): O CASO DOS PROFESSORES LEIGOS	260
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	
OS (DES)EQUILÍBRIOS DOS ESPAÇOS ESCOLARES DA LEITURA: UM OLHAR PARA O PNBE	269
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
Maria das Dores Soares Maziero	
Andrea Rodrigues Dalcin	
Giovanna Rodrigues Cabral	
SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA EM DOCUMENTOS CURRICULARES NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA DA CIDADE DE ARAGUAÍNA – TO.....	280
Miriam Martinez Guerra	
A LITERATURA CLÁSSICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR ADOLESCENTE NA ESCOLA	291
Lara Jatkoske Lazo	
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DO “MANUAL DO PROFESSOR: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS” EM LIVROS DIDÁTICOS: DO PRESCRITO E DO VIVIDO	301
Francisco Renato Lima	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMANDO LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	314
Michelle Castro Lima	
Ana Lucia Ribeiro do Nascimento	
Sangelita Miranda Franco Mariano	
BRINQUEDOS DE CINEMA: EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	322
Armando Manoel Neto	
OS DIÁRIOS DE LEITURA NO DIREITO: POR UMA NOVA RELAÇÃO COM OS TEXTOS JURÍDICOS	333
Alexandre Marchioni Leite de Almeida	
EAD E O MUNDO CONTEMPORÂNEO: BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE UM SISTEMA-MUNDO	343
Nancy Rigatto Mello	
Marcia Aparecida Amador Mascia	

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	351
Flávia Simões de Moura	
A FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS DE FORMAR LEITORES NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	362
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle Castro Lima	
Sangelita Miranda Franco Mariano	
CAROLINA MARIA DE JESUS LEITORA: DIMENSÕES E ALCANCE DA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	371
Daniela de Almeida Nascimento	
<i>POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA</i> NOS ARQUIVOS SONOROS DO CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – 1978 A 1995.....	382
Larissa de Souza Oliveira	
Lilian Lopes Martin da Silva	
POR QUE ESCREVO? OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR	393
Melina Borges Omitto	
A CENTRALIZAÇÃO DA NARRATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA.....	402
Valdete da Macena Pardinho	
Josinea Amparo Rocha Cristal	
EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	412
Rodrigo Parras	
Marcia Amador Mascia	
O USO DO VOCABULÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	423
Silvana Dias Cardoso Pereira	
David da Silva Pereira	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO, A LIVRE EXPRESSÃO INFANTIL	434
Âmali Girardi Nunes Pessoa	
Amanda Valiengo	
Elieuzza Aparecida de Lima	
O LEITOR VISADO DE PÁGINAS CURTAS, OBRA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA, EM A <i>VIOLETA</i> (1930-1934).....	445
Gabrielle Carla Mondego Pacheco Pinto	
GERAÇÃO Z E O GRITO CANTANTE: LIBERDADE CRIATIVA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	457
Michelle de Souza Prado	

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ATO RESPONSIVO.....	467
Sônia de Fátima Radvanskei	
Regina Celly de Campos Hagemeyer	
A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE TERCEIRO ANO	481
Sônia de Fátima Radvanskei	
Viviane Schueda Stacheski	
OS BEBÊS E OS LIVROS: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE.....	495
Maria Rosana do Rêgo e Silva	
Ana Rosa Costa Picanço Moreira	
A LEITURA LITERÁRIA E A POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DE DIFERENTES GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	507
Priscila da Silva Rocha	
Amanda Valiengo	
Elieuzza Aparecida de Lima	
LETRAMENTO DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A LEITURA EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	518
Telma Rubiane Rodrigues de Melo	
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira	
Érika Menezes de Jesus	
Fabiana Natália Macedo Camargo	
João Victor Fiorot	
LEITURA E INFÂNCIA: A ESCRITA DE LÚCIA MIGUEL PEREIRA PARA CRIANÇAS (1937 – 1948).....	530
Aline Santos Costa de Lemos	
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza	
UM INTELECTUAL ESQUECIDO: PRÁTICAS DE LEITURA DE FRANCISCO LINS	540
Daise Silva dos Santos	
PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE POEMAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A RELAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E OS MANUSCRITOS ESCOLARES	1012
Eliene Estácio Santos	
LEITURA E ESCRITA NO CÁRCERE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PRIVADO DE LIBERDADE EM <i>CONTOS TIRADOS DE MIM</i>	549
Gislaine Goulart dos Santos	

SUMÁRIO

O LEGADO NELLY NOVAES COELHO (1922-2017) PARA O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA.....	558
Laís Silva Cassimiro dos Santos	
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DO “LITERACIA FAMILIAR EM DEZ PONTOS”	570
Mariane Mendes Gois dos Santos	
Filomena Elaine Paiva Assolini	
Sheila Daniela Medeiros dos Santos	
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR – O QUE FAZER?.....	593
Ana Selma dos Santos Laurindo	
A CAPACIDADE DE COAUTORIA DO LEITOR NO PREENCHIMENTO DOS VAZIOS DO TEXTO LITERÁRIO	604
Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues	
RELAÇÕES ENTRE TEXTO E VIDA: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E PROJEÇÃO DO LEITOR NA NARRATIVA.....	612
Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues	
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7: O BIG BROTHER	619
Andrea Bier Serafim	
Marcia Aparecida Mascia	
O QUE EM GERAL SE DIZ DE CRIANÇAS E DE JOVENS LEITORES? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE REPRESENTAÇÕES DA LEITURA E DOS LEITORES NA ATUALIDADE	632
Andrei Cezar da Silva	
Jéssica de Oliveira	
O OLHAR DO PEDAGOGO PARA A ESCOLA E SUA CULTURA	642
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva	
Ana Lúcia de Araújo Claro	
Evelise Maria Labatut Portilho	
ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS, JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: ESCUTANDO A VOZ DOCENTE	654
Haíla Ivanilda da Silva	
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel	
O MEMORIAL DESCRITIVO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: RECURSOS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR.....	666
Marcelo da Silva	
Juliana Bacan Zani	
Luzia Bueno	

SUMÁRIO

A LITERATURA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	676
Rosangela Maria Silva	
PROJETO PALAVRAS ANDANTES E A MEDIAÇÃO DE LEITURA EM LONDRINA-PR.....	690
Rovilson José da Silva	
QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO LEITOR NA AULA DE LEITURA POR IMAGENS	700
Sayonara Fernandes da Silva	
Marly Amarilha	
JOÃO E SEUS LAÇOS DE FAMÍLIA.....	714
Dayana Coelho Souza	
Filomena Elaine Paiva Assolini	
UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO DE VICENTE GUIMARÃES EM <i>VIDA INFANTIL</i> (1947-1960).....	726
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza	
UMA LEITURA PLURAL DA TRAJETÓRIA DE JOSEPH JUBERT PROFESSOR LIBERTÁRIO E ANARQUISTA EM BRAGANÇA (1900-1920).....	734
Sandra Aparecida de Souza Machado	
Maria de Fátima Guimarães	
AFRICANIDADE, IDENTIDADE AFRICANA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SALA DE AULA E A PROFISSÃO DOCENTE.....	746
Rosane dos Santos Torres	
CONTOS INFANTIS E HISTÓRIAS DA NOSSA TERRA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE LEITURA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA	755
Héri Anaí Wavritra Oliveira	
Arnaldo Pinto Junior	
A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	765
Gabriela Barbosa Souza Xavier	
Ezequiel Theodoro da Silva	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ENSAIOS.....	787
SLAM: NA ENGRENAGEM, A CONTRA-MOLA QUE RESISTE!.....	787
Gizele Cristiana Carneiro	
Kátia Maria Kasper	
POÉTICAS DA CIDADE: NOTAS DE PESQUISA	791
Cristiane Guimarães	

SUMÁRIO

A LEITURA LITERÁRIA COM BEBÊS NAS INTERFACES ENTRE A PALAVRA E O LIVRO: A CONSTRUÇÃO DO ATO DE LER	805
Ana Cristina Ayres Motta	
Cláudia Beatriz C. Nascimento Ometto	
NOTAS POÉTICAS DE UMA PESQUISA-VIAGEM.....	814
Laís de Paula Pereira	
LANCEI-ME N'ÁGUA: COMO ABANDONAR O BARCO, EM PLENO ALTO-MAR?	818
DO BURBURINHO CITADINO AO ISOLAMENTO E SEUS SILÊNCIOS: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E ESPAÇO URBANO	826
Fátima Leonor Sopran	
Marta Maria Silva de Faria Wanderley	
DIÁLOGOS COM ESCRITORAS NEGRAS: POR UMA PLURALIDADE NA LEITURA	832
Marisa de Souza Cunha Moreira	
DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	839
PROJETO <i>REDE VIDA E OBRA</i> : MÚLTIPLAS LEITURAS, IDEIAS QUE SE TECEM	839
Elisabete Cardieri	
Bruno Picchi	
PESQUISA INVENÇÃO: BRINCOLAGEM COMO METODOLOGIA – PELO CRIANÇAMENTO DA PESQUISA	846
Gisele Caroline Ruiz Duran	
A LEITURA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL EM SALA DE AULA: UM RELATO SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA TURMA DE 7º ANO.....	853
Fabiane Lemos de Freitas Garcia	
A <i>LINHA BATE NA PEDRA</i> : OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO	861
Alberto Fernando Gil Dias	
Nayra Ferreira de Almeida	
HORA DO CONTO NA BIBLIOTECA ESCOLAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-PR.....	875
Heloísa Mascarenhas Gomes	
Rovilson José da Silva	
EXPERIMENTAÇÕES COM LITERATURA E ARTES VISUAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	885
Carolina Laureto Hora	

SUMÁRIO

“CORRE SUMANO QUE LÁ VEM ELA”: GÊNERO MUSICAL PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA	892
Sérgio Renato Lima Pinto	
Walter da Silva Braga	
Luiza Pereira da Silva	
Wilson Oliveira de Andrade	
Márcia Cristina Nascimento da Silva	
Aparecida Maria Peres Mainenti	
RELENDENDO PORTINARI.....	913
Mara Rosangela Ferraro Nita	
Patricia Rita Cortelazzo	
“DECIFRA-ME OU DEVORO-TE” QUANDO APRENDER A LER “OVO” E “GLÚTEN” PASSA A SER VIDA, SAÚDE E CIDADANIA NAS CRIANÇAS COM ALERGIA ALIMENTAR E CELÍACA	929
Juliana Fatima Serraglio Pasini	
Flavia Anastacio de Paula	
O MALABARISMO DE PESCADA E MATRINXÃ PARA ACOMPANHAR A 1ª FEIRA DE CIÊNCIAS ESCOLAR NO BAIXO RIO BRANCO-RORAINÓPOLIS-RR	937
Maria Clelia Pereira da Costa	
DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS QUANTO À LEITURA E À ESCRITA ACADÊMICAS: ÊNFASE NA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	949
Maria Betanea Platzer	
Maria Lucia Suzigan Dragone	
AS ESCRITAS EQUILIBRISTAS DE MULHERES PLURAIS EM OFICINAS COM ARTE.....	958
Vanessa Cristina Scaringi	
Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme	
HISTÓRIAS, NARRATIVAS E AFETOS: EXPERIÊNCIA DE UM JOVEM LEITOR.....	967
Virginia Georg Schindhelm	
Maria Luisa Furlin Bampi	
PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	975
Lorena Bischoff Trescastro	
Sérgio Renato Lima Pinto	
Marta Regina Silva Ferreira	
Luiza Pereira da Silva	
Walter da Silva Braga	

SUMÁRIO

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MURO COMO SUPORTE PARA A LEITURA DE POEMA	984
Lorena Bischoff Trescastro	
Cilene Maria Valente da Silva	
Marta Regina Silva Ferreira	
PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR.....	993
Dayane Cristina Moraes Yamashita	
Cinthia Vieira Brum Lima	
PARECERISTAS AD HOC DA LINHA MESTRA EM 2021	1002

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 46 (jan.abr.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46>

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. 46 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 CAIXA QUE CONTA HISTÓRIAS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO INFANTIL

THE STORYTELLING BOX: AN ANALYSIS OF CHILDREN PRODUCTION

LA CAJA QUE CUENTA HISTORIAS: UNA ANALICE DE LA PRODUCCIÓN INFANTIL

Valdinéia Aparecida Alves¹
Âmali Girardi Nunes Pessoa²

Resumo: Este artigo dedica-se a refletir sobre a literatura Infantil como cultura da infância e a criança como produtora de textos, por meio da análise qualitativa do material intitulado “A caixa que conta histórias: trabalhando com contos” e das vivências de uma turma do Ensino Fundamental para a realização deste material. A fundamentação teórica está centrada na Sociologia da Infância e na Teoria Histórico-Cultural. Ambas permitem pensar a criança como potente, ativa e participativa. Os dados revelam que a participação da criança em atividades culturais literárias com momentos de escuta, apreciação e produção de contos para a confecção da caixa, junto com a professora e os colegas, possibilitou a apropriação dessa cultura, bem como permitiu à criança compreender os aspectos que compõem este gênero textual. Apontam para a importância de a escola oferecer às crianças condições sociais e materiais de escuta, de leitura e de produção literária.

Palavras-chave: Literatura infantil; participação da criança; produção de textos

Abstract: This article is dedicated to reflect about children's literature as a childhood culture and about children as text producers, by means of a qualitative analysis of the material named "The storytelling box: working with tales" and based on living experiences of a Fundamental Teaching that gave the foundation of this material. The theoretical reasoning is the Childhood Sociology and Historical-Cultural Theory. Both allowed thinking children as powerful, actives and participatory. Data reveals that children's participation on literary cultural activities with processes of storytelling, appreciation and tales writing to product the box, together with teachers and colleagues participation made possible this culture appropriation, as well as allowed children to understand structuring aspects of this textual genre. These conclusions point to the relevance of being offered, at school, offers to children social and material conditions of storytelling, reading and literary production.

Keywords: Children's literature; child participation; texts production.

Resumen: Este artículo se dedica a reflexionar sur la literatura infantil como cultura de la niñez y sur los niños como productores de textos, mediante análisis cualitativo del material titulado “La caja que cuenta historias: trabajando con cuentos” y de las vivencias de una clase de Enseñanza Fundamental para la realización de esto material. La fundamentación teórica es centrada en la Sociología de la Niñez y en la Teoría Histórico-Cultural. Ambos te permiten pensar los niños como potentes, activos y participativos. Los datos revelan que la participación de los niños en actividades culturales literarias con momentos de escucha, apreciación y producción de cuentos para la caja, junto con el profesor y los compañeros, ha habilitado la apropiación de esta cultura, bien como permitió al niño comprender los aspectos que componen

¹ Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei.

² Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei.

esto genero textual. Esas conclusiones apuntan para la importancia de la escuela ofrecer a los niños condiciones sociales y materiales de escucha, de lectura y producción literaria.

Palabras clave: Literatura infantil; participación de los niños; producción de textos.

Introdução

O mundo das artes, em especial da literatura, está farto de escritores adultos, criativos que tiram nosso folego, que nos levam para outros mundos, que nos provocam sentimentos e sensações. Nesse contexto, questionamos sobre o lugar das produções de textos das crianças na cultura infantil e como desenvolver com elas as capacidades para escrever textos.

Para responder essas perguntas será realizada uma análise qualitativa do material intitulado “A caixa que conta histórias: trabalhando com contos” e do registro do planejamento/realização de um projeto desenvolvido em uma turma de terceira série do Ensino Fundamental I, na escola Manoel Joaquim Fernandes no município de Garça, São Paulo, durante o ano de 2006.

O referencial teórico adotado foi a Sociologia da Infância para pensar a Literatura Infantil como cultura da Infância e a Teoria Histórico-Cultural (T.H.C.) para discutir o desenvolvimento da criança como produtora de textos.

O artigo se organiza em: discussão teórica fundamentada na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2011) e nos pressupostos da T.H.C. (VIGOTSKI, 2018a, 2018b, 2018c; LEONTIEV, 2004, 2021); apresentação o projeto “A caixa que conta histórias: trabalhando com contos”, a análise qualitativa do projeto com base no referencial teórico e as considerações finais.

Literatura infantil: produções para e pelas crianças

A literatura infantil surge, com a finalidade de formação do indivíduo, no século XVIII, quando a criança deixa de ser compreendida como adulto em miniatura e passa a ocupar um novo espaço social. Neste momento a sociedade está preocupada com sua formação e busca controlá-la.

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Ao longo dos séculos que se seguiram, amparada pelo desenvolvimento do capitalismo e de uma nova compreensão de infância e da criança, a literatura infantil se consolidou como artefato cultural destinado a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Passa a fazer parte da escola, do processo educativo ainda com caráter moralista. Na década de 70 do século passado, se torna objeto de estudo de acadêmicos (FACINCANI; GARCIA, 2016).

A compreensão de infância e de criança se modificou ao longo desse tempo. Estudos de diferentes áreas do conhecimento passam a entender a criança como ativa e participativa superando a ideia de criança passiva na aprendizagem e no seu desenvolvimento para qual a literatura deveria ser instrumento de orientação. Esses estudos contribuíram para mudar o lugar ocupado pelas crianças nas pesquisas e no ordenamento legal.

A psicologia, com os estudos sobre o desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e seus companheiros, se opõe as teorias biologizantes e deterministas. Para esses teóricos o desenvolvimento humano não se sustenta em bases biológicas e as relações sociais são essenciais para tal desenvolvimento. Nesse processo, de aprendizagem e desenvolvimento, a criança tem um

papel ativo. Desta forma seu desenvolvimento não é moldado, nem determinado pelo biológico e nem pelo social (VIGOTSKI, 2018a, 2018b; LEONTIEV, 2004, 2021).

A sociologia da infância identifica a criança como ativa e participativa na sociedade e no seu processo de socialização. Mesmo com o contato com a cultura já existente, por meio da reprodução interpretativa, produzem um modo próprio de ser e estar no mundo, a cultura de pares ou cultura da infância e contribuem para cultura de modo mais amplo e com a sociedade. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003).

Corsaro (2011, p. 128) define a cultura de pares como “[...] conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com as demais.” Para esse Sociólogo, a literatura infantil integra essa cultura de pares e é entendida como cultura simbólica que é mediada pelo adulto dentro das rotinas culturais. Os livros de literatura infantil fazem parte da cultura material da infância, são artefatos desenvolvidos pelos adultos para as crianças.

Sarmento (2003) propõe que a cultural da infância se divide em duas: uma é a cultura produzida pelas próprias crianças e transmitida através da comunicação intrageracional e a outra é a cultura construída pelos adultos para as crianças da qual a literatura infantil faz parte:

Entre as primeiras – as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças – para além da cultura escolar [...] devemos considerar o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, como uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas desenhadas, jogos vídeos e informativos, sites e outros dispositivos da internet, serviços variados – de férias, tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.) (SARMENTO, 2003, p. 5).

No entanto, apesar de compreenderem as crianças ativas socialmente, produtoras de cultura esses sociólogos não apontam as produções textuais das crianças como produção cultural, como cultura da infância, como literatura infantil. Para ambos a literatura infantil é produzida e mediada pelo adulto para a criança. A criança é desconsiderada no processo de produção literária.

No que se refere ao ordenamento legal, a partir da década de 1980, a criança passa a ser compreendida como sujeito de direitos, incluindo o direito de participar ativamente nas situações que se referirem aos seus interesses (BRASIL, 1988, 1990a, 1990b). Influenciadas por esses ordenamentos legais e pela potência e as possibilidades de desenvolvimento que há em cada criança, além de reconhecermos a criança com ativa, considera-se importante oportunizar a sua participação em atividades culturais relacionadas a literatura em suas formas mais elaboradas e a produção de textos para que tenham a oportunidade de desenvolver a capacidade de escrever.

A participação infantil em atividades culturais, na escola e em outros espaços, é um direito que ao ser efetivado possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Rogoff (2005) afirma que “[...] o desenvolvimento humano é um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações”. (ROGOFF, 2005, p. 41).

Para a Teia Histórico-Cultural, todas as crianças são potentes e cheias de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento, que estão relacionados as condições sociais e materiais, com a riqueza das atividades das quais ela participa ao longo da vida (LEONTIEV, 2004). Isso significa que seu desenvolvimento não está dado ao nascer, não é algo somente interno, mas depende das condições materiais, das relações, das atividades que ela participa ao longo da vida.

Leontiev (2004, 2021), ao tratar do conceito de atividade, afirma que o desenvolvimento da criança, de suas características especificamente humanas provém das atividades práticas, externas e das relações com outros. A participação em atividades coletivas promove aprendizagens que são

interiorizadas pelas crianças. É um processo de apropriação do mundo dos objetos e fenômenos humanos que acontece por meio da atividade e é mediado pela comunicação prática e verbal.

A partir do exposto, assim como Folque (2017) compreende-se que, na perspectiva da T.H.C., a aprendizagem não é algo que acontece dentro da criança, mas fora dela, na relação com o mundo e com a cultura, na relação com parceiros mais experientes da sua comunidade. É na participação nas atividades culturais que a criança se desenvolve e muda de uma participação periférica, quando não possui domínios e conhecimentos mais complexos, para uma participação plena. Neste sentido o desenvolvimento é verificado pela mudança no modo de participação (ROGOFF, 2005; FOLQUE, 2017).

Participar, um direito que promove aprendizagem e desenvolvimento, não é algo simples de acontecer, não é somente estar presente, ouvindo e vendo os outros e os acontecimentos, é estar em relação, em atividade. Participar é estar em ação, dentro do processo, cooperando, opinando, observando, imitando, construindo a atividade juntos com os outros. Para que a participação aconteça, é importante um contexto dialógico, democrático, de escuta e consideração da criança em sua potência e singularidades.

Para que a criança se aproprie da cultura literária e desenvolva funções que a torne um apreciador e um produtor de textos faz-se necessário que ela participe de atividades culturais de escuta, leitura e produção. Tal participação acontecerá se essa atividade fizer parte da comunidade na qual a criança vive, se os adultos fizerem dessa prática uma atividade cultural, se a escola criar condições sociais e materiais para a escuta e leitura de textos literários mais elaborados, de relacionamento entre as crianças e entre as crianças e os adultos, de escrita daquilo que a toca, do seu modo. Assim, a criança passará de uma participação periférica para uma participação plena, na qual suas escolhas, sua leitura e suas produções textuais apresentarão características mais elaboradas.

As caixas que contam histórias

“A caixa que conta história: trabalhando com contos”, foi um projeto desenvolvido em uma turma de terceira série do Ensino Fundamental I, na escola Manoel Joaquim Fernandes no município de Garça, São Paulo, durante o ano de 2006.

A professora tinha como prática a contação de histórias. Escolhia e organizava um espaço ao ar livre, com sombra e silêncio, dentro da escola, de modo que a atenção das crianças se voltasse para a escuta da história. Foram apresentadas várias histórias, de diversos gêneros literários. E neste contato com a literatura desenvolveu-se nas crianças o interesse pelos contos de horror.



Figura 1 – A caixa que conta histórias – Fonte: Elaboração das autoras

Percebendo o entusiasmo das crianças pela literatura, em especial pelos contos de horror e respeitando o interesse, a vontade e o envolvimento dos alunos, a professora desenvolveu o projeto “A caixa que conta histórias: trabalhando com contos” no qual apresentava o livro “Contos de enganar a morte” de Ricardo de Azevedo³.

O projeto contava com momentos de apreciação literária, produção de contos e produção da caixa. Os momentos de apreciação literária aconteciam uma vez por semana, nele a professora contava as histórias do livro acima citado. A escuta dos contos permitia que as crianças se envolvessem com as histórias e, também, compreendessem os aspectos que compõe este gênero textual como título, personagens, tempo e espaço curto, uma única história e com clímax.

Após o período de apreciação, iniciou o momento de produção de textos. A professora sugeriu que cada criança escrevesse o seu conto. Não delimitou nenhum tema específico permitindo que as crianças escrevessem sobre o que quisessem. Às crianças que ainda não possuíam domínio convencional da escrita, a professora assumiu o papel de escriba de suas histórias.

Após a escrita dos textos, a professora leu todos os contos para turma e propôs uma votação para escolher um conto para confecção da caixa. Escolhido o conto, com autorização do autor, a professora escreveu a história no quadro e toda turma pode contribuir na correção observando a estrutura textual, ortografia, concordância verbal e nominal. Além de escolherem o título e a rima a ser colocada no final. Neste momento a escrita passou a ser coletiva e todos puderam participar.

Depois de todo esse processo de aprimoramento, teve-se como resultado o seguinte conto:

O rei e o saco de ouro

Era uma vez uma menina que vivia ajudando os doentes. Ela foi no castelo do rei e ele pediu ajuda para ela, pois a mulher dele estava de cama.

A moça bonita entrou no quarto e encontrou a rainha na cama muito doente, então curou-a e o rei satisfeito deu a moça uma recompensa, um saco de ouro e falou:

– Quer trabalhar aqui?

Ela aceitou, mas sua madrasta que era muito má, fez um feitiço para a moça bonita e ela ficou uma pessoa muito malvada.

O rei, então, despediu a moça e ela chorou por que não podia mais fazer o bem e trabalhar no reino. Ficou sozinha, triste e com fome.

Certo dia apareceu o príncipe e viu a moça chorando e falou:

– O seu pai me despediu porque minha madrasta fez um feitiço e eu não consigo mais curar ninguém.

O príncipe foi na casa da madrasta da moça bonita e conversou dizendo que daria a ela muito dinheiro se ela tirasse o feitiço.

A madrasta que era má, mas também interesseira aceitou a proposta.

No outro dia o príncipe casou-se com a moça bonita, foram muitos convidados e ficaram felizes para sempre.

Toda história tem um beijo acabou-se o que era queijo.

Com a história pronta, as crianças, com a ajuda da professora, se organizaram em grupos e dividiram o trabalho de confecção da caixa. Escolheram a cor da caixa, as ilustrações da história, encaparam a caixa, fizeram os personagens, ilustraram as cenas transcreveram cada trecho da história de acordo com as cenas.

³ Contos para enganar a morte. São Paulo: Ática, 2003.

Num trabalho colaborativo, os alunos participaram de cada etapa, de cada detalhe, de cada escolha do projeto. A professora contribuía no processo de modo a ampliar a participação das crianças e promover suas aprendizagens e desenvolvimento.

Posteriormente as crianças tiveram a oportunidade de apresentar para as outras turmas e para os pais a caixa e o conto produzido por elas. Momento importante de valorização da produção das crianças.

E a caixa conta que...

Foram analisados os produtos finais do projeto, a caixa e o conto; bem como o registro, feito pela professora, que relatam sobre o planejamento e a execução do projeto. Tais análises tiveram uma perspectiva qualitativa orientada pelo materialismo histórico-dialético, desta forma, buscou compreender os participantes do projeto como sujeitos pertencentes a um tempo histórico e a um contexto social, a caixa e a produção textual como artefato cultural produzido pelas crianças.

O estudo do registro do projeto, no qual é descrito o planejamento e a execução, revela que a professora possui uma concepção de criança potente, ativa e participativa. Esse entendimento é revelado pelas escolhas e ações da professora. A escolha do conto, como gênero literário a ser trabalhado no projeto, motivada pela escuta do interesse das crianças pelos contos de horror; ser a escriba daqueles que ainda não dominam a escrita; permitir que as crianças escolham o conto para a confecção da caixa e participem da correção do conto promovendo uma escrita coletiva; se dividam em grupos para a produção da caixa são exemplos de ações que ultrapassam o discurso de criança como sujeito de direitos e ativa, e as colocam dentro do processo educativo em relação com os colegas, com a professora, com a cultura e oportuniza a participação de todos.

As escolhas e ações da professora estavam amparadas pela escuta que permitiu conhecer os interesses, as limitações, as necessidades de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças. Esses conhecimentos, por sua vez, orientaram o projeto, a organização do espaço, das relações entre as crianças, das crianças com a professora e de todos com a cultura literária. Conhecer as crianças, as suas individualidades e considerar esse conhecimento na elaboração do trabalho pedagógico é acreditar na potência da criança e na sua participação no processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Desta forma, pode-se compreender que a professora organizou o meio educativo de modo a proporcionar condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento para os seus alunos. A professora estava ativa, protagonizando sua ação docente. Todos, crianças, professora e meio, estavam ativos no projeto como Vigotski (2018b, p. 73) propõe que seja o processo educativo “Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles”.

A professora, ao separar dentro da rotina escolar um tempo e um espaço para o contato com a literatura, transformou a leitura e produção de textos em uma atividade cultural, algo que passou a fazer parte do dia a dia dos seus alunos dentro da escola. Proporcionou condições sociais e materiais para a participação das crianças nesta atividade cultural. Dentre as sociais, espaço de escuta, fala e ação. Em relação aos materiais: os livros, caixa, papeis e outros artefatos culturais.

Ao encontrar essas condições, as crianças movidas pelo interesse pelos contos, participaram do seu jeito, com os recursos que possuíam e produziram o que davam conta naquele momento. Essa participação a princípio limitada foi se ampliando no decorrer do projeto porque as crianças foram aprendendo, se desenvolvendo e ampliando sua participação. Houve uma mudança no modo de participar como propõe Folque (2017, p. 53)

A aprendizagem verifica-se então quando ‘a participação legítima periférica’ dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para uma prática da comunidade e lhes permite assumir um papel de participação plena.

A professora não se propõe a ensinar a ler e escrever contos, mas organiza o espaço de modo que as crianças tenham vivências literárias por meio da escuta e da leitura dos contos; de produção de textos na escrita do conto, da correção e produção coletiva do texto que seria a base da confecção da caixa. Como propõe Vigotski (2018b, p. 65), “[...] o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”.

As condições materiais oferecidas às crianças: o livro de qualidade, os materiais para confecção da caixa e o espaço contribuíram para a apropriação da cultura literária e do desenvolvimento de habilidades para produzir textos. Para Leontiev (2004), o desenvolvimento infantil está relacionado com as condições materiais de vida da criança, da riqueza de suas atividades. Por isso foi importante, para projeto, um espaço adequado com os materiais necessários para a produção da caixa e o contato com uma literatura de qualidade presente no livro de contos escolhido pela professora. Vale ressaltar que a riqueza das atividades não está relacionada com o valor monetário das condições materiais, mas com a qualidade das sensações, inquietações, alegrias provocadas nas crianças e como essas vivências propiciam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Por último destacamos as relações estabelecidas entre as crianças, com a professora e com a cultura literária que fazem parte do meio e foram organizadas pela professora em conjunto com as crianças. Para a T.H.C., o desenvolvimento da criança não é algo que acontece no interior da criança mas fora dela, inicialmente de forma coletiva e colaborativa, por meio das relações que ela estabelece com o meio em que vive (LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2018b).

Todos os aspectos citados anteriormente – concepção de criança ativa, condições sociais e materiais, relação interpessoal – contribuíram para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças porque criaram condições para que elas estivessem em atividade, para participar da atividade literária, da produção de textos e da caixa.

Para T.H.C., a atividade é a base do desenvolvimento humano pois é o processo pelo qual a criança se apropria da cultura humana e desenvolve as características especificamente humanas. Para que esse processo aconteça, para que a criança esteja em atividade é necessário que o objetivo da atividade, o porquê criança faz aquilo, coincida com o motivo, o desejo de fazer, e está ligada as emoções e sentimentos. Leontiev (2004, p. 315) conceitua por atividade: “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo”.

De acordo com o registro da professora, as crianças se envolveram com o projeto: ouviram os contos de Ricardo de Azevedo, ouviram os contos dos colegas, contribuíram na escolha e escrita coletiva, escolheram e confeccionaram toda a arte da caixa, fizeram questão de apresentar o projeto para a escola e todas queriam levar a caixa para casa. Estavam envolvidas emocionalmente com o projeto e participaram porque desejavam participar, o objetivo da atividade coincidiu com o motivo o que propiciou aprendizagens reveladas pelo processo e produto final do projeto.

Estar em atividade permitiu que se alcançasse o objetivo do projeto “A caixa que conta histórias: trabalhando com contos” que foi desenvolver nas crianças a capacidade de escrever, produzir de textos. Para isso, a professora criou condições para que as crianças participassem de atividades de escuta de contos o que permitiu um contato e o entendimento das características de escrita esse gênero textual e literário.

A professora separou um momento, um tempo semanal e organizou o espaço de modo que todos ficassem confortáveis para ouvir os contos, para vivenciarem essa escuta sem se preocupar com mais nada. Criou condições para que se envolvessem com a história e com seus personagens, experimentando sentimentos e sensações diferentes, levando-as para o mundo do imaginário onde tudo é possível.

Como propõe Jolibert (1994) é importante valorizar a imaginação das crianças e criar condições para seu desenvolvimento. Contar histórias, permitir que pensem, falem, interfiram e criem motivos para se relacionarem com a literatura.

Para uma cultura do imaginário ser possível e positiva, convém, portanto, criar condições favoráveis para uma tomada em consideração concreta das formas que ela pode assumir em cada criança. Para que essas formas possam concretizar-se, é preciso que um meio estimulante derrube os tabus ao mesmo tempo em que forneça os meios linguísticos ou gráficos necessários (JOLIBERT 1994, p. 198).

Para Vigotski (2018c), toda obra de imaginação se desenvolve com elementos da realidade do artista, desta forma para que as crianças desenvolvam a imaginação e escrevam textos, é importante oferecer a elas uma vida escolar diversificada, pois viver todos os dias da mesma forma não contribui com a imaginação das crianças.

Considerações finais

As análises tecidas neste artigo apontam para importância de que a criança tenha, desde cedo, oportunidade de contato com a literatura e de escrever seus próprios textos. A relação de contato com a literatura permite desenvolver o prazer pela leitura, desenvolve a imaginação e as capacidades de escrita.

Na relação com a literatura, em sua forma final, que se inicia a formação de um leitor e escritor. O projeto, acima descrito e analisado, planejado e desenvolvido com simplicidade e complexidade, aproximou as crianças da cultura literária por meio de atividades culturais de leitura e da escuta, criou condições sociais e materiais para a escrita, valorizou a criança e suas produções.

Mostra que para contribuir com a formação de produtores de texto, de escritores é importante que a escola desenvolva atividades de apreciação literária e de produção de textos, de maneira a valoriza a participação e envolvimento de professora e crianças.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FACINCANI, Eliane Fernandes, GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão. Literatura infantil e escola: algumas considerações. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2016. *Anais [...]*. Unicamp, Campinas, 2016, [n. p.]. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_06.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017, p. 51-63.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Trad. B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática. 2007.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. Trad. R. E. Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. *Atividade consciência personalidade*. Trad. P. Marques. São Paulo: Mireveja, 2021.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Trad. R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, J. Manuel. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas*, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski*. Trad. Z. Prestes e El. Tunes. Rio de Janeiro. E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018c.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. (Rev.) (Ampl.). São Paulo: Global, 1985.

Sobre as autoras

Valdinéia Aparecida Alves. Mestranda pela Universidade Federal de São João del Rei.
E-mail: valdineiaalves@gmail.com.

Âmali Girardi Nunes Pessoa. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei.
E-mail: amalignpessoa@gmail.com.

TRANÇANDO CABELOS, MEMÓRIAS E FEMININOS: INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO COM AS INFÂNCIAS E O CINEMA/ESCOLA

BRAIDING HAIR, MEMORIES AND FEMININE: INVENTION OF THE SELF AND THE WORLD WITH CHILDHOODS AND CINEMA/SCHOOL

TRENZAR EL CABELLO, LOS RECUERDOS Y LO FEMENINO: INVENCIÓN DEL YO (SI) Y DEL MUNDO CON LA INFANCIA Y EL CINE / ESCUELA

Sandra Regina Freitas do Amaral¹
Marcelly Camacho Torteli Faria²
Wenceslao de Oliveira Machado Júnior³

Resumo: O filme *As tranças de Samira* (direção Sandra Amaral, Campinas, 2019) nos leva a problematizar a temática de *gênero e raça* na educação, atualmente foco de ataques e retrocessos na política vigente do país. Nossa busca é dialogar ao redor dessas questões compondo aprendizagens com os femininos ancestrais e contemporâneos.

Palavras-chave: Cinema; escola; femininos.

Abstract: The film *Samira's Braids* (directed by Sandra Amaral, Campinas, 2019) leads us to problematize the issue of gender and race in education, which is currently the focus of attacks and setbacks in the country's current politics. Our quest is to dialogue around these issues, composing learning with ancestral and contemporary females.

Keywords: Cinema; school; females.

Resumen: La película *Las trenzas de Samira* (dirigida por Sandra Amaral, Campinas, 2019) nos lleva a problematizar la cuestión de género y raza en la educación, que actualmente es foco de ataques y retrocesos en la política actual del país. Nuestra búsqueda es dialogar en torno a estos temas, componiendo aprendizajes con féminas ancestrales y contemporáneas.

Palabras clave: Cine; escuela; femeninos.

Introdução

Não me lembro mais qual foi nosso começo. Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser.
Clarice Lispector

O filme *As tranças de Samira* (direção Sandra Amaral, Campinas, 2019) integrante de um conjunto de produções e pesquisas cinematográficas, vinculadas ao *Projeto Lugar-escola e cinema [Fapesp 2018/09258-4]*, realizadas em duas escolas públicas de educação infantil de Campinas, nos leva a problematizar a temática de *gênero e raça* na educação, atualmente foco de ataques e retrocessos na política vigente do país. Nossa busca se torna dialogar ao redor dessas questões que aparecem no filme, compondo aprendizagens com o cinema que

¹ CEI Regente Feijó (Prefeitura Municipal de Campinas).

² Universidade de Campinas (Unicamp).

³ Universidade de Campinas (Unicamp).

promovem a mistura dos saberes femininos ancestrais e científicos, em uma leitura com a filosofia da diferença, implicando a etnomatemática.

Os nossos povos ancestrais de África são os mais antigos do mundo?⁴ Dizem que sim. Haveria um começo para nossas vidas em contato com a selva, a natureza? Que saberes circulam nas escolas de educação infantil Cha Il Sun e Regente Feijó? Estamos tecendo diálogos com o Cineclube Regente/Cha e o Projeto Lugar-escola e cinema⁵ atuantes nas duas escolas em suas múltiplas pesquisas, envolvendo as infâncias nas relações com espaços-tempos de aprendizagem dentro e fora das instituições, potencializando a infinda criação de uma comunidade de aprendizagem com o cinema.

Experimentações com o cinema-escola

A melodia é a vida sensível da poesia.

Beethoven

No Canal Regente Feijó e Cha Il Sun⁶, dentre os 146 filmes produzidos pela equipe do Projeto Cineclube, destacamos o encontro com o filme *As tranças de Samira*, aluna-personagem-protagonista do filme. Suas tranças não são como as de Rapunzel, clássica personagem dos Contos de Fadas, que anunciam a idealização de femininos relacionados às “vidas de princesas”, tão propagandeados pelos meios de comunicação, antes, seus cabelos trançados anunciam a possibilidade de acesso às experiências com os saberes ancestrais. Mulheres que ao trançar dos cabelos contam histórias, reavivam memórias, experimentam a arte da ciência matemática e do *cuidado de si* e dos outros. O *cuidado de si* e do outro a que se refere Foucault (2006), como uma das múltiplas possibilidades da experiência com a *escrita de si*.

Sonoridades ancestrais⁷

Allunde, Alluyá,

Allunde Alluyá

Zap u ua ia

Iaa Ku sô

Ai ai ai ai

Allunde

Ai-yai-yai

Allunde

Mandai a Kuaka

A Kuaka mandai

Ai ai ai ai

Allunde. (PRIETO; PUCCI, 2008, p. 21)

Os cenários do filme *As tranças de Samira* são duas escolas da rede pública municipal de educação infantil, localizadas em um bairro periférico de Campinas, cidade do interior do estado de São Paulo. As tomadas e cenas são acompanhadas de melodias, entrecortadas também por

⁴ Cf. Documentário “A saída da África” (TV Escola).

⁵ Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Jr, professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4]. wences@unicamp.br

⁶ Cf. Canal das Escolas: CEI Regente Feijó e Cha IL Sun, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A/videos.

⁷ “Allunde, Alluyá” é uma canção africana, idioma suaíli em oração ao sol. “Deus do Sol a nascer/ Proteja essa criança/ Ajude-a a crescer/ E tornar-se/ Um adulto/ Que nossa tribo/ Vá fortalecer...”.

cantorias. Isso constitui o ritual dos trançados nas comunidades ancestrais? Entre tantas outras, essa é uma das questões que o filme nos convida a pensar? Mas como surgiram as ideias para o filme?

As tranças da Samira sempre encantaram as crianças e a professora na escola. Quando a menina-aluna-personagem adentrava a sala, balançando suas longas tranças coloridas, o burburinho era geral, todos queriam tocar, sentir as tranças da Samira entre os dedos, e havia muitos elogios. Eu dizia a ela ‘vou pedir a sua mãe para fazer estas tranças em mim também’, a alegria e satisfação da Samira era nítida, afinal todos queriam suas tranças (AMARAL, 2020).

Na saída da escola sempre comentava com a mãe de Samira que as crianças adoravam quando ela vinha com as tranças e, perguntei se gostaria de trançar os cabelos das outras crianças também. Ela ficou superfeliz com o convite e aceitou de prontidão. Conversei com as crianças que ficaram super empolgadas, enviamos bilhetes às famílias falando da proposta e todas deram uma devolutiva positiva. Pensamos como seria com os meninos, afinal eles não costumam trançar os cabelos. Conversei com a mãe da Samira e com as famílias das outras crianças e ficou acertado que os meninos iriam poder escolher os penteados que queriam fazer. Tanto as meninas quanto os meninos trouxeram cremes para cabelos, gel, pentes, as meninas trouxeram lacinhos...

E assim emergiu o filme, fruto de tessituras coletivas. Uma comunidade em criação com o cinema. A mãe da Samira convidou uma amiga para ajudá-la neste dia; foi uma tarde de muita empolgação das crianças que se revezavam nas mesas organizadas na área externa em frente à sala, enquanto algumas arrumavam, outras faziam os cabelos. Os demais brincavam nos cantinhos e as brincadeiras passaram a ser de cuidar, pentear, amaciar, estilizar, arrear (moicano) e trançar os cabelos uns dos outros e umas das outras.

Como tinha o hábito de registrar tudo em vídeo e fotos guardei as imagens e falei para as crianças e famílias que faria um filme. Meu desejo era trazer para o filme como teria sido este dia para as crianças. Também pensar as questões da diversidade étnica, das cores das peles, das diferentes texturas dos cabelos no diálogo com as crianças através da literatura. Sempre considerei importante trabalhar com a diversidade étnica com elas e, a literatura, é um dos caminhos. Então trago para o filme, além das imagens das crianças, alguns livros com temas sobre a diversidade étnica.

A produção do filme foi tranquila. Mais tranquilo do que coordenar as crianças, atendê-las, filmar e fotografar, porque naquele dia eu não queria perder nada, queria registrar tudo. Depois do filme montado passei a me indagar sobre qual seria a trilha sonora. E não tive dúvidas que teria que ser algo de inspiração africana. Eu já conhecia a música e fui procurá-la em meus arquivos. Quando a coloquei no filme pensei, é essa mesma. O filme foi enviado às famílias através do canal do youtube do Cineclube Regente/Cha, e, nos dias seguintes, as famílias me procuravam para comentar e dizer que entenderam o porquê da empolgação das crianças com o filme e vinham me agradecer (AUTORA, 2020)⁸.

Talvez seja oportuno falarmos da educação, da vida e do cinema em suas memórias ancestrais, infantis, um pouco de nossas vidas nas múltiplas escolas e tempos. Os filmes das tribos indígenas brasileiras povoam nossas memórias de infância, o cinema da selva africana, os vilarejos com os povos coloridos, tecendo vidas nômades e rurais, constituindo nosso imaginário artístico e cotidiano de *vida nas escolas*. Para que possamos falar das milhares de

⁸ Fragmento do diário da professora durante as atividades cotidianas do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”.

trilhas que nos levaram a experimentar e conhecer com as crianças, em suas diferentes infâncias, prosseguimos com essas escritas das aventuras cinematográficas com crianças pequenas, os/as professores/as artistas, cineastas e pesquisadores... Porque os corações têm pressa de vida.

Trançar é uma forma de traçar, cartografar, de criar algo tênue, poético, estético em movimento fugaz, ainda que possa conservar uma intensidade de tempo. *As tranças de Samira* nos faz viajar no tempo, nas variações dos femininos e masculinos e experimentar as relações entre as infâncias, uma série de penteados nos cabelos de meninos e meninas. E, assim, a ciência da etnomatemática, das memórias ancestrais africanas, indígenas, rurais e cinematográficas vão sendo compostas à moda das sonoridades e dos rituais dos povos da floresta.



Figura1: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclube Regente/Chá

Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

Que mistério há no ritual de cuidado com os cabelos e as cabeças que carregam também nossos pensamentos e afetos, a trama e o trançado nos cabelos de meninos e meninas? De jovens, adultos, de homens e mulheres? Por que será que as crianças das escolas ficaram tão encantadas com as tranças de Samira? Podemos notar que no filme, tanto meninos quanto meninas estavam envolvidos nessa atividade de *cuidado de si* e do outro, contando com a colaboração da mãe da própria Samira, que compartilhou com as turmas essa arte de trançadeira⁹.

Neste sentido, seguimos tecendo nossos diálogos e escrituras, destacando as expressões do(s) feminino(s) e do(s) masculino(s) nas produções fílmicas do coletivo do Cineclube Regente/Cha. Quais elementos do feminino e do masculino são possíveis de se ver e experimentar nos diferentes filmes, neste caso, em *As tranças de Samira*?

Desde que iniciamos as atividades do Cineclube Regente/Cha, em 2017, não havíamos pensado tão direta e detidamente na questão do(s) feminino(s) presentes nos filmes, embora observássemos que o tema fosse recorrente no cotidiano das experiências de aprendizagem e nas produções artísticas. Ademais, a maioria das educadoras do ensino infantil são mulheres, e acreditamos que na educação básica elas também sejam predominantes. Nas escolas CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun, a maioria das educadoras são mulheres, no Regente Feijó são 19 educadoras/as mulheres e 2 homens, no Cha Il Sun são 13 educadoras e 2 educadores, na equipe gestora são 3 homens e uma mulher. Ou seja, nas duas escolas as mulheres são maioria.

⁹ Sobre a arte das mulheres trançadeiras e o processo de trocas sobre o forjar de certos tipos de penteado com outras trançadeiras, práticas etnomatemáticas na elaboração e esquematização dos trançados, conferir: SANTOS, L. B. D. **Para além da estética:** uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação, Rio de Janeiro, 2013. E-mail: prof.educa.rj.gov.br.

Se olharmos também para o grupo que compõe o projeto de pesquisa de cinema temos um coletivo de 5 mulheres e um homem que participam da pesquisa na escola, dois pesquisadores vinculados à Unicamp sendo um homem e uma mulher. Novamente temos um coletivo maior de mulheres. E podemos nos perguntar: Que implicações isso terá para o cinema produzido na escola? Será que há alguma distinção na forma de fazer filme por conta do gênero? Como meninas e meninos aparecem nos filmes realizados na escola? É possível através dos filmes das educadoras e das crianças ver estes femininos? Como eles se revelam?



Figura 2: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclube Regente/Chá

Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

Estas e outras questões surgem quando a pesquisa em torno das múltiplas e abertas constituições dos femininos e feminismos são trazidas no escopo de uma pesquisa de doutorado, integrando também a troca de cartas entre uma professora-cineasta e uma das mais novas integrantes do projeto de pesquisa com o cinema na escola. O presente artigo é fruto dessa composição tecida pelas pesquisadoras que buscam dialogar em torno dos femininos que aparecem nos filmes e nas práticas educativas, passando a experimentar suas determinações, capturas, misturas e criações nas atividades de educação e arte, de modo a acompanhar reflexões, experiências e novas leituras dos filmes e das escritas com as cartas.

Se o feminino pode estar no masculino é possível problematizá-lo, transformá-lo. Da mesma forma o masculino pode estar no feminino e será possível questioná-lo. A arte possibilita esta experiência de liberdade de expressão e infinda criação, podendo reverberar nas práticas educativas entre crianças e educadores/as. De qualquer modo, ainda que as educadoras se constituam enquanto maioria na rede formal de ensino da educação básica, especialmente na educação infantil, é muito polêmica a atuação dos homens e a presença masculina neste campo. O que nos leva a problematizar essas capturas do feminino na exclusividade de atuação com o cuidado e na redução de corpos como organismos biologizantes. Neste sentido, apostaremos na relação com os múltiplos femininos que habitam os diferentes corpos, sejam de meninas e meninos e/ou de homens, mulheres e de outras pessoas que escapam às caracterizações binárias de gênero.

As trocas de cartas, as reuniões do projeto e a leitura dos filmes nos fizeram pensar os femininos, nas diferentes relações com os masculinos, por outras miradas, e, com isto relacioná-las com as produções fílmicas, nas interações crianças-crianças e crianças-adultos. As reflexões e escritos nos fazem pensar de que forma a pesquisa sobre os feminismos pode fazer rasuras nas predeterminações heteronormativas e suscitar discussões acerca de gênero e etnia na

educação infantil. Ao fazer cinema estamos contribuindo para que estas questões surjam e possamos polemizar o olhar dominante e preconceituoso em torno das questões das diferenças nas relações com os outros, a escola e o mundo.

Outro aspecto que vale retomarmos nesse momento é pensar as culturas infantis com um olhar carregado pelo adultocentrismo e também pelo racismo e pelo sexismo que perpassam as nossas relações sociais; o protagonismo infantil torna-se, a partir desses óculos coloniais, mera reprodução da sociedade, não existindo algo novo ou autoral. As crianças também subvertem a lógica dominante, criando e recriando vida dentro das condições dadas [...] por meio do brincar e de um modo diverso dos adultos novas formas de organizações e de relações sociais são pautadas nas percepções raciais e de gênero (SANTIAGO, FARIA, 2021, p. 13).

As tranças criam redes de afetos nas experiências, potencializando a invenção da comunidade de aprendizagem com o cinema e os múltiplos corpos e sensibilidades femininas e masculinas implicados nos processos educativos.

Vejamos os trabalhos na educação como encontros. Acontecimentos em nossas atividades cotidianas, recolhendo fragmentos de escrita com imagens nos filmes e escrita com palavras em cartas e caderninho *hyponemata*¹⁰. A palavra que ouvimos atualmente é *moleskine*, uma espécie de caderno em miniatura (e/ou agenda) em que registramos acontecimentos de nossas vidas e temos por hábito sempre carregar conosco à moda de um celular ou uma câmera *GoPro*¹¹ que pode ser acoplada também aos corpos das crianças, de modo que essas máquinas, assim como os caderninhos *antigos* e os celulares, vão se tornando partes dos próprios corpos das crianças e artistas, um pouco das infâncias que percorrem e atravessam cada um de nós (LEITE, 2011, p. 133).



Figura 3: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclube Regente/Chá
Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

¹⁰ Caderninho de anotações *hyponemata*, livro de vida, de uso, espécie de agenda e/ou livro de contabilidade que os antigos levavam para que nele pudessem anotar tudo o que lhes parecesse importante, fossem trechos de obras ou coisas a serem feitas, lembradas, relidas, meditadas; uma espécie de memória material que poderia servir também, posteriormente, como matéria-prima para produções mais elaboradas (FOUCAULT, 2006, p. 135).

¹¹ *GoPro* câmeras de ação, voltada para o público de pessoas que precisam se locomover com a câmera, por exemplo, esportista e aventureiro. A câmera desenvolve seus próprios aplicativos móveis e software de edição de vídeo. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GoPro>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Porque nossas memórias vão se constituindo de modo fragmentado e breve, tendo em vista essa onda de tudo registrar com imagens fotográficas em nossos celulares. Então, anotamos tudo que gostamos e consideramos importante, ali, nesse pequeno objeto/caderno/memória e/ou nestas pequenas máquinas de filmar e fotografar. E funcionam como uma espécie de corpo e “memória material...” Cadernos e máquinas em diferentes tempos... Registrando, escrevendo, compondo imagens e textos, experimentando os múltiplos tempos do passado, do presente e do futuro como desejo.

Fragmentos de nossas escrituras nas trocas epistolares: – 1. Trecho de escritos em caderno *hyponemata* da pesquisadora Marcelly Camacho – A escrita arrebenta impelida pela intensidade do viver. O coração silencia (ou grita?) quando não encontra palavras para traduzir os afetos. O que é o amor pelo mundo, à vida, às aprendizagens, às artes, às crianças e criações? Em que tempo se encontra o passado, o presente e o futuro? [...] Não encontramos qualquer face, mas perambulamos em torno das paisagens dos filmes do Cineclube Regente/Cha e de nossas vidas. 2. Trecho de *Conto para uma vida*, da pesquisadora Sandra Amaral – [...] ela acordará como toda manhã, sonhadora, embora soubesse que naquela pequena vila nada de novo poderia mudar sua rotina de todos os dias. Sentada na beira da cama, os pés quase não chegam ao chão, ela os observa perdida em seus pensamentos. Logo seus pensamentos retornam à realidade ao escutar o som suave da vassoura com que sua mãe varre as pequenas folhas do quintal.

O “conto de uma vida”, nos leva a experimentar as muitas vidas que se expressam em nossas vidas... É uma viagem intensiva nas histórias e memórias de outros tempos antigos e atuais. Assim vamos tecendo diferentes sentidos para as experiências vividas e ouvidas em nossas “caixas de pandora”. É como se pudéssemos libertar as personagens de roteiros pré-estabelecidos, criando mobilidade nas cenas, nas memórias, nos argumentos, deslocando tempos/espacos, fazendo fugir o não compreendido ou o que gerou pesares...



Figura 4: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclube Regente/Chá
Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

Multiplicidade de tranças e olhares. Variações *d’as tranças de Samira*. Os dias estão se transformando pouco a pouco... Será que recomeçamos a olhar pela multiplicidade da vida, sendo esse caleidoscópio a própria vida? A pandemia tem nos ajudado nessa revolução diária que é viver de forma diferente nas escolas, nas ruas e em nossas casas? Ou nos acomodamos, amedrontados face a tantas e tantas tragédias e mortes?

No cinema/escola a criação do feminino e do masculino com as crianças, das cores nas vidas, corpos e peles, seguem como diferentes composições de penteados e culturas ancestrais e modernas, de moicanos punks a tranças, de tranças africanas e indígenas desdobrando-se em moicanos... Cuidando de si, do(s) outro(s) e do mundo inventando *poéticas da existência*. “Diríamos que elas eram e são mais alegres justamente quando estão sendo outras, quando estão inventando (a) vida, que é mais vívida quando se faz como variação constante, sempre outra, desdobrada de si mesma” (OLIVEIRA JR, 2020, p. 7).

Será que lentamente, vamos nos afastando de tanto excesso? Desses modos de vida capturados que muitas vezes nos encerramos? E nos reportamos às produções do canal do Cineclube Regente/Cha, ao arquivo da escola-cinema e nos colocamos a inventar e fazer rever e proliferar filmes, diferenças e novos excessos, transbordamentos em tempos de pandemia? Buscamos escapar daquele espaço abarrotado de afazeres, que permitem sempre a circulação das maquinarias dos grandes mercados que pretendem continuar nos controlando. A despeito de tudo e, ao mesmo tempo, criando linhas de fuga, como aposta Deleuze e Guattari (1997), para fazer fugir essas formas de vida sedentárias? Será que o trabalho com as imagens, o cinema, a educação, os femininos e masculinos plurais, a leitura e a escrita podem abrir espaços para as diferenças que implicam o feminino e o masculino em “estados” de misturas e reinvenções? Mas como chegamos a estas indagações e inquietações?



Figura 5: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclube Regente/Chá

Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

Neste infindo compartilhar de leituras e escritas, nas trocas de cartas virtuais a professora/pesquisadora/cineasta escreveu, em uma das cartas que essas inquietações feministas passaram a atravessar mais intensamente suas relações com a arte, a educação, o cinema e as questões de gênero. Porque podemos vislumbrar, experimentando os filmes do Cineclube Regente/Cha, o quanto essas questões já estavam presentes, e ao mesmo tempo, sendo trabalhadas nos incontáveis acontecimentos do cotidiano nas escolas Chá Il Sun e Regente Feijó. Ao ver e rever o material, notamos a potência da relação entre gênero e cabelo, nas diferentes formas e estilos entre meninos e meninas, o cuidado e as criações de penteados entre as crianças, educadores/as e mães.

Sobre o feminino, de certo não nos reportamos a ele como uma espécie de essência, mas a um conjunto de construções históricas e culturais. Aos poucos nossas lembranças em relação ao feminino e ao amor, mais diretamente a ele associado, foram se tornando apenas luzes coloridas nas tonalidades que aparecem na chama sedutora da vela. A partir de experiências e

leituras de livros, das escolas e da vida, experimentando espaços “femininos”, devires, devir-mulher, devir-travesti, devir-trans, devir-animal, devir-carta etc., diferentes em nosso tempo atual, vamos abandonando o cansaço e as idealizações aprisionantes que envolvem ideias pré-determinadas de amor, de “ser mulher” e menina e/ou “ser homem” e menino.



Figura 6: Frame do filme *As tranças de Samira*, disponível no Canal do Cineclub Regente/Chá
Fonte: *As tranças de Samira*, 2019.

Ao ler os escritos de Simone de Beauvoir, somos encorajadas a experimentar insondáveis relações com o feminino em estado de descoberta em nossos pensamentos, sonhos, ações, corpos e, principalmente, em nossas relações com o mundo e os outros. Além disso, podemos também adentrar em um campo filosófico que ela inaugura com a afirmação/indagação: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Expressão e reflexão que ganhou mundo, segundo Guacira Lopes Louro (2008), permitindo seu próprio questionamento, variações e desdobramentos.

Considerando essa multiplicidade de feminismos, negro, indígena, ecológico etc. voltamos nosso olhar para a educação. Simone de Beauvoir nos alerta em *O segundo sexo* (2002a, 2002b), que, diante da condição *de outro*, ou seja, a condição oprimida da menina e da mulher, nas diferentes culturas que se evidenciam nos feminismos plurais, ainda assim é possível buscar reinvenções a esse estado de coisas, partindo das nossas experiências e lutas coletivas e, neste sentido, a educação tem um papel central. A valorização dos corpos e dos femininos em criação, na relação com o masculino, são linhas de intensidade que se abrem como possibilidades de criação e diferenças em nossas vidas.

E, traçando esses infintos diálogos entre os feminismos cotidianos nas escolas, nos filmes e as questões destacadas nas produções das escritoras e cineastas feministas, antigas e contemporâneas, as angústias que implicam as relações capturadas de *gênero* vão se atenuando, assim como a tristeza, dando lugar ao desejo como liberdade e alegria. Desejo traduzido nas experiências das crianças com o cinema, expressando as relações com o feminino e o masculino em criação, acolhendo, aprendendo e transgredindo. Com as experiências de nossas infâncias (antigas e atuais – de alunos/as e professores/as) vamos assim abrindo novos territórios em busca de subverter as violências – com as diferenças – ainda tão fortemente marcadas em nossa sociedade atual.

A filósofa contemporânea Judith Butler (2003) criou um novo conceito de gênero como identidade desviante que não subordina a ideia de *sexo* a *gênero*. Em outras palavras, um bebê e/ou uma criança no útero materno que possui um órgão sexual masculino e/ou feminino não significa que sua identidade será determinada como homem ou mulher. A palavra gênero em

Butler adquire um sentido de ambiguidade. Simone de Beauvoir (1970), na esteira de Nietzsche, anuncia uma *moral da ambiguidade* e Butler (2003) nos alerta que a ideia de gênero é depositária de um sentido normatizador, de uma vida psíquica poderosa, ainda que se trate de uma construção histórica e social contingente, fazendo implodir o próprio conceito – relação de luto com a questão do gênero heteronormativo e/ou normalizador, a morte, o gênero e o tema da pandemia – como trazer para a educação? Se a *teoria queer* colocou em xeque as formas correntes de compreensão das identidades sociais, como poderemos experimentar os corpos sem a mediação das aprendizagens de gêneros pré-determinadas?

Quando escrevemos assim parece algo simples, passivo e fácil. Mas se trata de uma busca incessante para esgotar o campo dos possíveis, desconectar-nos dessa ideia de “eu” feminino, masculino, de autoria e de controle na vida e no amor... No ensaio acerca do tema do amor em novas perspectivas, bell hooks afirma:

[...] amor é o que o amor faz, não usáramos a palavra de um jeito que desvaloriza e degrada o seu significado. Quando amamos expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança. Definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não podemos imaginar não pode vir a ser. Uma boa definição marca o nosso ponto de partida e nos permite saber aonde queremos chegar. Conforme nos movemos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho criando um mapa. Precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada até o amor – partindo de um lugar que sabemos a que nos referimos quando falamos de amor (HOOKS, 2020, p. 55-56).

Ademais, sendo invadidos/as por acontecimentos dessa epidemia, por isolamentos, em grande medida, nesse processo, também somos impelidos a reinvenções de novas formas de vida. Distanciar-nos um pouco de tudo em busca de encontrar novamente os desejos mais singelos do viver.

Mapas e cartas – cartografias do feminino

A escrita pode ser uma busca criativa quando traçada por um devir-feminino. O feminino não como algo estabelecido pelos padrões culturais do ocidente. Abordamos o feminino em uma perspectiva cartográfica, ou seja, de traçados inventivos, em movimento e sintonia com os *feminismos bastardos e tardios* (RIBAS, 2019). Talvez pudéssemos afirmar que para as mulheres a escrita é uma prática curandeira, geradora de vida e saúde, assim como a literatura funciona para Deleuze (1997): “A mulher é o seu próprio possível. Ela se possibilita. Tal é o seu mistério, a sua graça. O que não se percebeu o suficiente é que a graça se define por uma mistura de peso e leveza, sendo que o peso é o mais leve, e a leveza, a mais pesada”. (DELEUZE, 2018, p. 254).

A escrita vai se tornando carente e temerosa tal como os traços de uma cartografia porque aliamos o desejo de escrita ao tema do amor, desde a ancestralidade, ao *cuidado de si* e dos outros, indissociáveis? Novas cartografias e cartografias em criação. A essa possibilidade de contato e, agora, aliviados/as, percebemos/as que será possível continuar a escrever, fazer cinema-escola, filmes e viagens singulares em diferentes territórios, mares e planos de nossas vidas.

A educação e a arte têm uma relação de lealdade com os desejos, as ciências, mas também com saberes femininos ancestrais e populares. E vocês, leitores/as, amigos/as podem não ler e nos evitar para todo o sempre. Não podemos nos atrever? É que desejamos que vocês nos acompanhem, que estejam ao nosso lado, ainda que distantes, sendo leitores/as e amigos/as porque, afinal, somos muitos/as.



Figura 7: Fotografia do *Grande Atlas Mundial* – Fonte: Readers Digest, s/d.¹²

Estamos todos multiplicados/as. E, então, é que podemos tão somente desejar e também nos conectarmos com vocês e, porventura, com outras pessoas amorosas que possam ajudar nessa potência criadora de “experimentar a vida como obra de arte”, nos mobiliza sempre Foucault (2006).



Figura 8: Detalhe do Mapa Mundo Musical: Mawaca – Fonte: Prieto e Pucci (2008, p. 3).

Não há pessoas certas/erradas e/ou normais/anormais no espaço arriscado de aprender/ensinar/viver com as diferenças. As coletividades se expressam de modo mais livre ou autoritário.

A busca pela escuta do cotidiano é para não impedir as experimentações. É nosso desafio ao nos lançarmos nessas múltiplas relações com o feminino e masculino (em criação) e os feminismos... Neste sentido, podemos ouvir Luiz Fuganti¹³ sobre o conceito de desejo em Spinoza

¹² Grande Atlas Mundial, [Readers Digest](#), s/d.

¹³ Cf. o diálogo com o filósofo e professor Luiz Fuganti: Desejo segundo Spinoza, Deleuze e Guattari, no Canal Agenciamentos Contemporâneos, transmitido ao vivo em 24 de julho de 2020. Fonte: <https://youtu.be/r5A3RSIzvQM>. Acesso: 15 fev. 2021.

e Deleuze. “Desejo como ato de liberdade” com os femininos, corpos, masculinos, artes e criações. Somos gratos por cada pedacinho de vida, pelos conflitos e estranhamentos, inclusive.

O amor a cada pequena coisa e gente é sagrado. Isso nos faz pensar o feminino ancestral que experimentamos nas relações e leituras das (e com) as mulheres feministas negras e indígenas e também com o cinema, as obras artísticas e literárias, as teorias da filosofia africana, francesa e latino-americana. Há homens feministas e mulheres machistas. O cenário não é algo tão fácil de encarar. Questionar as normas e preconceitos vigentes sempre gera problemas que nos mobilizam a pensar e a nos conectarmos com os fluxos incessantes do viver.

Carta/livro, carta/cinema/diário. Um ritual para atividades de leitura e escrita de imagens e palavras... Escritas com imagens. Escritas de cartas. Vamos nos reinventando com o cinema/escola e as *tranças de Samira*. Mais livres e belas que as de Rapunzel.

Vibramos com o sorriso coletivo da personagem-criança Samira! Escritas cinematográficas? Contos de fadas e de bruxas/os? Podemos nos indagar: – Será que nossos/as leitores/as e expectadores/as gostarão de escrever e receber as nossas cartas e filmes? A escrita com cores, matérias, formas, luzes e palavras é uma abertura incômoda e afetiva, emana um pouco das paisagens do viver, faz nascer entranhas e asas de liberdade nas experiências com as infâncias e suas múltiplas cartografias emergentes com o cinema-escola.

Referências

AMARAL, Sandra. Diário da professora em atividades cotidianas. *Projeto Lugar-escola e cinema*, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002a.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*, vol. 2. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002b.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Descrição da mulher: por uma filosofia de outrem sexuada. In: LAPOUJADE, D (Org.). *Cartas e outros textos*. São Paulo: n-1, 2018. p. 251-264.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Veja, 2006. p. 129-160.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

HOOKE, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis. *Climacom Cultura Científica: Pesquisa, Jornalismo e Arte*, Campinas, ano 7, n. 17, p. 1-18, jun. 2020.

PRIETO, Heloisa; PUCCI, Magda. *De todos os cantos do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

RIBAS, Cristina. *Feminismos bastardos: feminismos tardios*. São Paulo: n-1, 2019. (Série Pandemia).

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021.

AS TRANÇAS DE SAMIRA. Direção: Sandra Amaral. Produção: Projeto Cineclubes Regente/Cha, 2019. 1 vídeo (02 min 55 seg.), son. color.

Sobre os autores

Sandra Regina Freitas do Amaral. Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18098-3].
E-mail: sandra07amaral@gmail.com.

Marcelly Camacho Torteli Faria. Psicóloga, professora na Faculdade Santa Lúcia, doutoranda na Faculdade de Educação/ Unicamp, pesquisadora no Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO e no Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2018/09258-4], desde 2020.
E-mail: marcellycamacho314@gmail.com.

Wenceslao de Oliveira Machado Júnior. Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Unicamp. Pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO e Coordenador do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2018/09258-4].
E-mail: wences@unicamp.br.

CONCEPÇÕES DE LEITURA, PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NOÇÃO DE PLURALIDADE CRIADA PELOS CURRÍCULOS PAULISTAS NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

CONCEPTIONS OF READING, TEACHING PRACTICES, AND TEACHER TRAINING:
THE NOTION OF PLURALITY CREATED BY SÃO PAULO'S CURRICULA DURING THE
REDEMOCRATIZATION PERIOD

CONCEPCIONES DE LECTURA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN DE
PROFESORES: LA NOCIÓN DE PLURALIDAD CREADA POR LOS PLANES DE
ESTUDIO DE SÃO PAULO EN EL PERÍODO DE REDEMOCRATIZACIÓN

Patrícia Aparecida do Amparo¹
Amanda Cristina Lejanoski da Costa²

Resumo: O artigo objetiva investigar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 2º grau (1977) da rede estadual paulista e seus volumes associados, explorando como a ideia de pluralidade orientou as inovações pedagógicas, literárias e linguísticas do período. Discute-se em perspectiva sócio-histórica uma proposta que incorporou as demandas de um sistema de ensino que passava por processos de expansão acentuados desde a Lei 5692/71, trazendo pluralidade social e cultural ao alunado atendido. As soluções encontradas pelo documento se expressam em suas escolhas de atividades de ensino e na incorporação de novas concepções literárias em circulação no espaço acadêmico dos anos 1980. O resultado de tais influências configurou uma Proposta de ensino e de formação que influenciou os debates educativos das décadas seguintes ao enfatizar a ideia de pluralidade como estratégia de reafirmação de sistemas de classificação de leitura e do que ler já tradicionais na disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Concepções de leitura; ensino público; currículo.

Abstract: The article aims to investigate the Curricular Proposal of Portuguese Language of 2nd grade (1977) of the São Paulo state system and its associated volumes, exploring how the idea of plurality guided the pedagogical, literary and linguistic innovations of the period. It is discussed in a social-historical perspective a Proposal that incorporated the demands of an education system that was undergoing processes of marked expansion since Law 5692/71, bringing social and cultural plurality to the students attended. The solutions found by the document are expressed in its choices of teaching activities and in the incorporation of new literary conceptions in circulation in the academic space of the 1980s. The result of such influences configured a teaching and training proposal that influenced the educational debates of the following decades, in which the emphasis on the idea of plurality becomes a strategy to reaffirm the traditional classification systems of reading and what to read in the discipline of Portuguese Language.

Keywords: Conceptions of reading; public education; curriculum.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la Propuesta Curricular de Lengua Portuguesa de 2º grado (1977) de la red estatal de São Paulo y sus volúmenes asociados, explorando cómo la idea de pluralidad orientó las innovaciones pedagógicas, literarias y

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

² Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e Faculdade de Educação (FE).

lingüísticas de la época. Se discute en perspectiva socio-histórica una Propuesta que incorporó las demandas de un sistema educativo que sufrió procesos de marcada expansión desde la Ley 5692/71, aportando pluralidad social y cultural al alumnado atendido. Las soluciones encontradas por el documento se expresan en sus elecciones de actividades docentes y en la incorporación de las nuevas concepciones literarias en circulación en el espacio académico de los años ochenta. El resultado de tales influencias configuró una Propuesta de enseñanza y formación que influyó en los debates educativos de las décadas siguientes en los que el énfasis en la idea de pluralidad se convierte en estrategia de reafirmación de los sistemas de clasificación de la lectura y del qué leer ya tradicionales en la disciplina de la Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Concepciones de la lectura; educación pública; plan de estudios.

Introdução

No que se refere à leitura escolar, uma das incumbências da escola diz respeito à alfabetização, ou seja, ao ensino fundamental da leitura. A outra se refere ao ensino de diferentes maneiras de ler, isto é, a decifração como meio de acesso à cultura letrada e suas formas de interpretação (CHARTIER, 1995). Ao desempenhar esta função, as instituições educacionais mobilizam certa concepção de leitura que consubstancia suas finalidades, formas de aprendizagem e possibilidades interpretativas e através delas se organizam as práticas de ensino e sistemas escolares de classificação. Assim, enquanto uma dimensão do saber escolar, dão-se os contornos daquilo que se entende por “saber ler” ou “gostar de ler”, como afirmam Chartier e Hébrard (1995), de acordo com o que se compreende por tais ações e disposições no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por exemplo, bem como, definem-se livros e autores considerados legítimos representantes de tais concepções.

Em diálogo com essas preocupações, nosso artigo apresenta a maneira como os documentos curriculares produzidos na passagem dos anos 1980 e 1990 mobilizam a noção de pluralidade de modo a elaborar um quadro referencial e uma determinada concepção de leitura em torno dessa ideia. Especificamente, pretende-se perscrutar a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 2º grau* (SÃO PAULO, 1977) bem como as publicações de explicitação e extensão dos sentidos e possibilidades pedagógicas apresentados pelo documento para o ensino de leitura e literatura – já que a publicação do documento representou, de certo modo, uma ruptura com as concepções de ensino anteriores, fornecendo uma alternativa para o que se pretendia original na interpretação da cultura letrada na escola (FARIA, 2009). Além de seu lugar singular no sistema de ensino paulista, a *Proposta* também influenciou o que posteriormente seria construído no campo educacional brasileiro, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados nos anos 1990 (FARIA, 2009).

Destaca-se que uma das dimensões do pioneirismo da *Proposta* é a ampliação dos objetos a serem lidos na escola, como textos de jornais, propagandas, entre outros, além de articulações entre a vida dos estudantes e o conteúdo literário. Não se pode desconsiderar que, no período referido, os sistemas de ensino brasileiros vinham passando por processos de ampliação em razão das novas demandas surgidas com a Lei Federal nº 5692/71 – que ampliou a escolarização obrigatória para oito anos, favorecendo a chegada de novos grupos sociais ao ensino de 2º grau. Tais transformações produziram impactos na própria cultura e saberes escolares. Em razão disso, podemos interpretar a *Proposta* como uma reação às alterações vivenciadas desde os anos 1970 e, assim, a noção de pluralidade sintetiza as concepções literárias e formativas elaboradas naquele momento de transformações.

A escola é uma instituição sócio-histórica cuja cultura dialoga com as demandas e questionamentos do tempo presente (JULIA, 2001), sendo assim, compreendemos que o quadro

referencial das práticas escolares e seus significados variam historicamente. Além disso, a leitura é uma prática dotada de determinadas finalidades, sendo que em cada contexto histórico tais finalidades são modificadas – apesar de serem tidas frequentemente como naturais, de modo que se tenha o "exercício ritualizado de aprendizagem, mas não tendo mais finalidade social" (CHARTIER, 1995, p. 34). No campo educacional, o acompanhamento dos processos de alteração e de permanência dos quadros referenciais do que a escola compreende por leitura revela tensionamentos ou impasses que configuram este saber escolar, bem como os desafios pedagógicos advindos de tais concepções. Para isso, não podemos nos esquecer que ao elaborar suas finalidades educativas, os sistemas de ensino indicam não apenas os conteúdos que devem estar presentes no currículo escolar, mas também valorizam determinadas relações com estes saberes por meio das práticas que sugerem, indicando os caminhos por meio dos quais irá socializar os estudantes em sua cultura (LAHIRE, 2008).

A investigação da leitura escolar sob as perspectivas sociológica e pedagógica coloca em causa a prática da leitura e o seu ensino, como na reflexão proporcionada por Chartier (1995). Nessa perspectiva, novas possibilidades para a investigação científica no campo educacional são viáveis. Torna-se possível perscrutar as circunstâncias em que os estudantes parecem fracassar diante dos padrões de excelência escolares para além dos argumentos usuais, por vezes de caráter determinista, que associam as dificuldades dos indivíduos aos problemas psicopatológicos; ou outra visão que aponta para a origem social como a causa dos problemas de aproveitamento do aprendizado na escola.

Nesse sentido, visamos acompanhar a trama por meio da qual a *Proposta Curricular* paulista articula os seus sentidos formativos, que vinham sendo criados no interior do campo educacional, à percepção de que um novo contingente de alunos chegava à escola, provocando a emergência de uma concepção de leitura e de prática de ensino como elementos da produção de uma solução que teve repercussões no próprio período e nas décadas posteriores. Com a realização dessa exposição poderemos apreender, inclusive, como tais concepções indicam contradições importantes nos entendimentos do que significa ensinar e aprender e como a *Proposta* assume tais ideias.

A proposta curricular dos anos 1980 e 1990

Partindo da necessidade de investigação dos sistemas de classificação escolares, como sugere Bourdieu (2013), relativos ao ensino e às representações de leitura, identificamos a reconfiguração dos sentidos da linguagem presentes na nova proposta curricular elaborada no período em tela. Nossa análise recai sobre a *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º Grau* (1977), propriamente, bem como, sobre o *Documento Base dos Professores de Língua Portuguesa do 2º Grau* (1978), a *Pesquisa Hábitos e Comportamento de Alunos de 2º Grau da Rede Estadual de Ensino da Capital e da Grande São Paulo* (1991) e o volume da *Série: A Prática Pedagógica, Atividades de Língua Portuguesa e Literatura – 2º Grau* (1993). Elaborados nos anos da Ditadura Militar que o país vivia e replicados ao longo dos anos 1980, os documentos da *Proposta* representam um quadro de reformulação estadual sobre o ensino, que se colocou em meio ao debate acadêmico sobre a redemocratização, inserido em crescente cenário de globalização e desenvolvimento dos meios de comunicação. Almejando uma formação que pudesse dar conta das dinâmicas daquele período, a confecção da *Proposta* esteve envolvida com conflitos, polêmicas e discussões tornadas públicas pela imprensa (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; MARTINS, 1998).

Entende-se que os quatro documentos apresentam, em geral, sugestões para a reformulação do ensino da língua materna e literatura, de forma que a pluralidade é tida como elemento organizador das ideias que permeiam a iniciativa. Considerando o documento de

capacitação dos professores (SÃO PAULO, 1978), são agregados pontos importantes para a ação, como a valorização do trabalho docente no cotidiano da sala de aula e a participação dos professores da rede durante a elaboração do novo currículo. Junto a isso, a pesquisa de alunos (SÃO PAULO, 1991), que é realizada através de questionários aplicados nas escolas, revela quais percepções acerca dos estudantes do 2º grau são criadas naquele período. As afirmações construídas neste documento nos auxiliam a compreender os tensionamentos entre as características do alunado obtidas, por exemplo, por meio do questionário e a representação do mesmo grupo no documento curricular, balizando os entendimentos estatais sobre o ensino da linguagem e da literatura. Ao nosso ver, a prática pedagógica sugerida através da série de atividades (SÃO PAULO, 1993) deve buscar conciliar essa distância, a fim de atingir os objetivos estabelecidos pela *Proposta Curricular* em si.

A ideia de pluralidade se apresenta de diversos modos, pois na apresentação e nas considerações a respeito do corpo discente e docente, o documento identifica a heterogeneidade de grupos sociais que os compõem: o professorado, por conta da “expansão nem sempre harmoniosa do ensino superior” e dos estudantes, por conta do “acesso às escolas de classes culturalmente carentes” (SÃO PAULO, 1977, p. 25). Essa diversidade presente no corpo estudantil pressupõe que a linguagem deve ganhar novos sentidos já que o “desempenho linguístico influenciado por grupos sociais, profissionais e étnicos diversos, além dos meios de comunicação, [...] contrasta com o padrão linguístico ensinado na escola” (SÃO PAULO, 1978, p. 23). A concepção da linguagem, permeada pela noção de pluralidade, orienta os sentidos que a reformulação da prática pedagógica apresenta naquele momento.

As novidades no campo teórico sobre a língua, por conta do desenvolvimento da sociolinguística e outras correntes sociológicas, permitiram o aprofundamento de uma teoria literária engajada na compreensão da realidade brasileira naquele momento. Durante a investigação dos documentos, notou-se a importância de compreender os sujeitos formuladores e os projetos dos quais faziam parte naquele período para verificar como essa realidade poderia significar uma inserção de tais novidades na nova prática pedagógica proposta. Na verdade, se trata, em geral, de pesquisadores que se voltam ao estudo da língua e que estão associados, em sua maioria, ao departamento de Letras da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e das Faculdades de Letras dos Institutos Isolados – que posteriormente deram origem à UNESP (MALATIAN, 2008).

Nomes como Ataliba Teixeira de Castilho e Rodolfo Ilari, autores da *Proposta Curricular*, outros citados nos agradecimentos, como Antônio Soares Amora, Isaac Nicolau Salum, Massaud Moisés e mesmo os convidados para o ciclo de palestras do projeto de capacitação (SÃO PAULO, 1978), como Alfredo Bosi, Marita Porto Cavalcanti e Rolando Morel Pinto representavam linhas de investigações “descendentes” dos principais pesquisadores da língua no Brasil – representados aqui por Fidelino de Figueiredo e Henrique Maurer Jr. Esses pesquisadores ajudaram a alargar e aprofundar os estudos da linguagem na perspectiva brasileira em relação ao passado europeu, produzindo crítica e análise literária e também auxiliando na estipulação de manuais de classificação de correntes estéticas, que determinaram concepções de boa leitura e interpretação de obras literárias consideradas importantes na nossa cultura. Sabe-se que a USP representa um núcleo de proliferação de pesquisas neste campo, contribuindo para a formação de diversos outros nomes que ajudaram a instalar departamentos de Letras e institutos de pesquisa por todo o território estadual – e também do Brasil. Dentre os fundadores das cátedras do departamento de Letras e que participaram da fundação e consolidação do curso da USP (nos anos 1930), duas dimensões do estudo da língua se destacam: os estudos dos linguistas e dos filólogos, desenvolvendo as áreas da linguística e da literatura, genericamente (BASSETTO, 2005).

No período de elaboração da Proposta Curricular, também temos alguns grandes projetos em andamento nos quais a atuação desses profissionais é relevante, como a fundação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) em 1977 na UNICAMP e o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC) iniciado em 1969. O NURC merece nosso destaque por conta do período que foi desenvolvido e pelo pioneirismo das colocações que estabelece a respeito da língua portuguesa no Brasil. A iniciativa tinha o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada nos principais centros urbanos brasileiros (Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre) a fim de estudar a variedade de normas do uso oral da linguagem. Ou seja, o NURC demonstra que naquele período já era explorada uma determinada visão a respeito da língua falada e suas relações com a modalidade padrão da linguagem que compreende um tipo de pluralidade e variações de arranjos em sua estrutura, que permite a relativização de um “modelo” único a ser considerado enquanto correto.

Definitivamente, os sujeitos formuladores, os projetos paralelos àquele período e os sentidos atribuídos à linguagem nesses estudos trazem elementos que contribuem para caracterizar as redefinições da prática pedagógica. De fato, o discurso científico é uma voz marcadamente presente nos documentos, influenciando os direcionamentos políticos que estes almejam apresentar. Tendo em vista que a legislação escolar é fonte para os estudos em Educação, dela podemos obter os seus significados e as suas possibilidades (FARIA FILHO, 1998). Neste sentido, a *Proposta Curricular* pode ser lida enquanto documento oficial do Estado que é constituinte e constituído pela linguagem, o que nos permite conferir as estratégias de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade através de suas sugestões. O documento impõe determinada compreensão do que deve ser o ensino de leitura e de literatura, de modo geral, que consolida um arcabouço de critérios que legitimam e deslegitimam diferentes formas de relação com o conhecimento, critérios estes que sustentam os sistemas de classificação professoral (BOURDIEU, 2013). É preciso considerar como os estudantes reagem diante do tipo de relação com o saber que a escola impõe, já que muitas vezes é distante das formas de relação com a leitura e a escrita mantidas em espaços não escolares (LAHIRE, 2004).

O mais significativo dessas considerações é poder observar que no período de elaboração da *Proposta* o campo científico delineava uma compreensão da linguagem que considerava movimento, transformações e a presença de variações como produtos das relações sociais. Marcada pela interação entre as diferentes culturas, as concepções do período indicavam que a sociedade não apresenta linguagem homogênea e padronizada segundo preceitos da escrita. A concepção da linguagem presente na Proposta é definida como um “fator de socialização e de desenvolvimento mental e intelectual” (SÃO PAULO, 1977, p. 9), sendo através dela que os indivíduos transmitem suas experiências pessoais e acessam a cultura de seus grupos. Nesse sentido, o documento reconhece que a escola é espaço privilegiado da realização de processos de transmissão cultural pela experiência escolar, mas o papel socializador da linguagem é ainda mais estruturante, considerando que é preciso “compatibilizar a pluralidade de situações em que a língua normalmente intervém na experiência extraescolar, com as limitações da situação na escola” (SÃO PAULO, 1977, p. 10).

A prática pedagógica e uma concepção de formação de professores

Os desafios formativos enfrentados no período em questão configuram a elaboração de uma proposta de prática pedagógica em diálogo com as perspectivas teóricas dos formuladores e divulgadores da política pública. Por meio da proposição de uma nova forma de ensinar o conteúdo literário em diálogo com a pluralidade cultural dos estudantes, os documentos em análise estabelecem um enquadramento do conhecimento literário na escola e, simultaneamente, buscam incentivar práticas de ensino associadas a ele, segundo uma apropriação singular da ideia de

inovação pedagógica. Assim, esta seção objetiva continuar a análise iniciada acima, porém identificando o tipo de elaboração pedagógica sugerida pela *Proposta*, compreendendo que neste nível de análise é possível se aproximar mais das sugestões de práticas cotidianas e, portanto, o tipo de relação com a leitura, enquanto um saber escolar pretendido pela escola (LAHIRE, 2008).

Estabelecida a importância da necessidade de se trabalhar com a variedade linguística existente na sala de aula, a *Proposta Curricular* indica que a modalidade padrão escolar se estabeleça enquanto uma outra possibilidade discursiva, permitindo a mediação e sistematização dos processos da comunicação. A linguagem oral é tida como processo “desinibidor da comunicação na escola, no lar e na sociedade” e “detonador da operação de escrever” (SÃO PAULO, 1978, p. 28), construindo uma relação direta entre o ensino de Língua Portuguesa e a conquista da cidadania, em que a comunicação tem papel fundamental. As possibilidades que o ensino de língua portuguesa e linguagem trazem, nesse sentido, são múltiplas e devem “atender à necessidade do cidadão, independentemente da cidade ou região em que vive” (SÃO PAULO, 1978, p. 26), destacando a importância da escola nessa ordem social. A concepção de linguagem que a *Proposta* traz considera uma “longa história de contradições conquistadas por um sujeito aprendiz em interação com o mundo representado pela linguagem verbal” (SÃO PAULO, 1993, p. 7), destacando a função social da linguagem e estabelecendo que através da sua objetivação é possível recuperar o sujeito da ação. É por meio do confronto entre as diferentes ideias e visões de mundo que o ensino da linguagem na escola “fornecerá elementos para a produção de novos conhecimentos e a reavaliação dos antigos, como forma de libertação de uma visão alienada da sociedade” (SÃO PAULO, 1993, p. 7).

No entanto, os documentos analisados parecem configurar os estudantes, em razão de tal pluralidade, como pessoas distantes da linguagem escolar, pois eles identificam nos alunos “a falta de hábito de leitura”, “a falta de motivação para aprender, muitas vezes em consequência da insatisfação das necessidades básicas” e “a falta de produtividade do estudo, no período noturno (principalmente nas grandes cidades), em decorrência de carga horária compacta” (SÃO PAULO, 1978, p. 23-24). As afirmações anteriores, retiradas do registro do curso de *Capacitação*, promovem um nexo entre usos da linguagem, hábitos de leitura e dificuldades socioeconômicas que impediriam o bom andamento das aprendizagens escolares.

Ao fazer alusão, no entanto, a questões diversas como as relações com a cultura dos estudantes, uma nova configuração do sistema educacional – em razão da duração das aulas no período noturno e da avaliação – e o tempo de chegada dos estudantes na escola, a articulação promovida pelo documento, de certo modo, embaralha as questões propriamente pedagógicas e organizacionais, evidenciando a maneira como os novos estudantes foram recebidos na escola. Depreende-se um certo desconforto entre os professores. De qualquer forma, diante de sujeitos tão distantes da cultura literária escolar, a *Proposta Curricular* busca atribuir legitimidade ao saber literário para esse novo grupo social, o que se faz pela formulação do sentido desse saber como fonte de conhecimentos sobre a realidade social dos alunos: “Motivar o estudo da Literatura em prosa e verso, através de textos relacionados com a vida e o mundo atuais, levando o aluno a entender e aceitar a **poesia como forma de conhecimento da realidade**” (SÃO PAULO, 1978, p. 28, grifos nossos).

Assim, a ênfase atribuída ao conhecimento literário passou a recair sobre a possibilidade de conhecer a realidade, ainda que plural, do corpo discente. Tal ênfase difere das propostas concebidas na passagem do século XIX até meados do século XX, as quais ora atribuíam ao conteúdo literário o oferecimento de bons exemplos de ação bem como modelos da boa escrita (RAZZINI, 2000), ora ressaltaram a literatura como inculcação de uma ideia de nacionalismo, por meio da aproximação ao cânone literário brasileiro. No período em tela, no entanto, o modo de estabelecer a relevância da linguagem literária para os novos grupos sociais esteve atrelada à possibilidade da mesma ser fonte para promover uma compreensão adensada das realidades

sociais. As novas concepções de linguagem e de literatura foram, nesse sentido, protagonistas na formulação de um discurso sobre a análise literária que se candidatava a explicar a produção literária e a sua decifração em uma articulação entre texto e contexto, em que aspectos sociais e históricos poderiam iluminar a compreensão literária e vice-versa, como se evidenciou anteriormente. Por meio de tal concepção, poder-se-ia promover o objetivo formativo escolar, que se expressa da seguinte forma: “Quanto à Literatura: despertar o gosto para a leitura de textos literários e apreciação da obra de arte e, ao mesmo tempo, introduzir noções fundamentais de Teoria Literária [...]” (SÃO PAULO, 1978, p. 28).

Ressalta-se, ainda, que, em face do novo grupo de estudantes, seria preciso *despertar o gosto* pela leitura e as formas de apreciação dos livros como se faz com as obras de arte. Seria preciso, para tanto, incutir nos estudantes tal perspectiva. Desse modo, os documentos associados à *Proposta Curricular* concebem a necessidade de assumir “a criticidade” dos adolescentes, fazendo com que “o eixo central das atividades é [seja] sempre o saber do sujeito-aprendiz” (SÃO PAULO, 1977, p. 5), abrindo espaço para a “relativização de certos conhecimentos transferidos e assimilados mecanicamente” (SÃO PAULO, 1977, p. 5).

Observa-se, no conjunto analisado, a preocupação de manter uma postura de acolhimento da pluralidade cultural dos estudantes, porém assinalando que isso indica a relativização dos conceitos ou necessidade de despertar formas de ler ausentes entre as práticas culturais dos estudantes. Ao professor, nesse sentido, caberia criar práticas de ensino que pudessem promover o *despertar do gosto* pela leitura, enquanto deveriam aceitar que os estudantes traziam sua criticidade e concepções advindas de ambientes não escolares ou em desacordo com entendimentos curriculares. Não se pode desconsiderar que ao ensinar a ler e escrever, a escola coloca em ação uma forma de transmissão de saberes que valoriza não apenas um conteúdo em si – neste caso, autores e títulos literários específicos – mas também uma forma de relação com tal conteúdo (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Logo, na passagem entre os anos 1980 e 1990, nota-se um momento de questionamento dos sentidos da literatura na escola bem como as formas de se relacionar com tal saber. Opta-se, em razão dos sujeitos envolvidos nessa negociação, diante da ideia da existência de maior pluralidade cultural dos alunos, pela ênfase à literatura como forma de conhecimento crítico da própria realidade bem como pela convicção de que seria preciso aproximar os novos estudantes do ensino secundário das relações escolarmente desejáveis com a leitura. Para além de um problema de concepção do saber literário, encontra-se aí um problema pedagógico associado às práticas de ensino em harmonia com tal formulação do problema escolar.

As atividades escolares

Em razão da necessidade de aproximar os estudantes da cultura escolar, bem como da necessidade de despertar tais conhecimentos, o conjunto em análise atribui a uma proposta de ensino inovadora a possibilidade de superação dos problemas escolares, trazendo a realidade dos estudantes e seus posicionamentos críticos para dentro da sala de aula. Seria preciso, assim, superar a forma de ensino tradicional, identificada em nossa fonte por meio de aulas expositivas, descrição de nomes e datas sem contextos, isolando o fato literário e, portanto, consubstanciando um conhecimento que não exige participação ativa dos alunos (SÃO PAULO, 1978).

É importante destacar que os usos da ideia de tradicional, no campo pedagógico, entre os anos de 1970 e 1980, atribuíam-lhe valor negativo, em oposição ao construtivismo, visto como sinônimo de modernidade pedagógica (CORDEIRO, 2002). O tradicional, entendido como velho, opõem-se, assim, ao novo, compreendido como melhor ou mais adequado, já que poderia oferecer condições para *estimular a participação ativa da classe*, articulando uma nova forma de organizar

o saber da língua e da literatura de modo a lhe oferecer sentidos atrelados ao contexto social e histórico. O que se tem na passagem dos anos 1970 para os anos 1980 é uma ênfase específica em que essa articulação do discurso pedagógico, associado à linguística e à abordagem cultural da literatura forneça um amálgama que daria conta de superar os desafios diante da heterogeneidade dos alunos, de suas diferenças culturais e necessidade de novas práticas de ensino.

De modo a superar a educação tradicional, buscou-se compreender a literatura – e a língua – como produções humanas e, portanto, deveriam ser ensinadas desse modo. Para tanto, ela deveria se aproximar da realidade dos alunos: “nenhuma produção humana pode ser isolada de seu contexto cultural – texto-realidade-texto / realidade – texto-realidade” (SÃO PAULO, 1978, p. 75). A legitimidade da literatura viria de sua potencialidade como forma de conhecer a própria realidade, ou seja, uma forma de diálogo entre os alunos e uma certa identidade. Para tanto, a articulação entre análise literária e suas reverberações históricas deve ser ressaltada pela: “integração do processo estilístico com o processo histórico-cultural e prevê a aplicação especificamente à cultura brasileira, apoiada em eixos temáticos de origem histórica” (SÃO PAULO, 1978, p. 75).

No escopo do “curso de capacitação”, as atividades ou procedimentos esperados e incentivados entre os professores são projetos interdisciplinares, pesquisas e discussões em pequenos grupos, peças teatrais, além do uso de obras paradigmáticas, jornais e revistas (SÃO PAULO, 1978). Seguindo tal tendência, os documentos destacam os modos de implementação dos projetos de ensino criados no interior do curso. São sublinhadas as seguintes iniciativas, compreendidas como originais:

- Extrapolação do tema de Vidas Secas (G. Ramos) levando alunos e entrevistar imigrantes recém-chegados das regiões Norte/Nordeste, na estação rodoviária Júlio Prestes, num trabalho realizado espontaneamente;
- Julgamento simulado – ‘Capitu: culpada ou inocente’;
- Confeção de antologia como textos dos próprios alunos;
- Criação de texto dramático, baseado em Vidas Secas;
- Composição musical para o texto ‘Garoa de meu São Paulo’ (SÃO PAULO, 1978, p. 78).

Ocorre, portanto, o incentivo às práticas de ensino que lidam com a variação linguística, dramatização, articulação com as trajetórias de pessoas conhecidas e música. Ressalta-se o esforço de associação da literatura à cultura e ao presente. Tudo isso de modo a combater a educação literária tradicional. Percebe-se uma apropriação de um ideário formativo das escolas renovadas, do *fazer* como forma de engajar os estudantes nas atividades escolares (VIDAL, 2010). Trata-se, no documento, de renovar as práticas por meio das produções culturais mantidas pelos grupos sociais de origem dos estudantes e, assim, produzir soluções didáticas viáveis à pluralidade escolar. Como resultado, o documento registra que os projetos ocasionaram maior participação dos estudantes nas aulas, interesse nas atividades escolares, responsabilidade e assiduidade (SÃO PAULO, 1978).

De maneira semelhante, em *Atividades de Língua Portuguesa e de Literatura: 2º grau*, a sugestão de um exercício utilizando o texto *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, é permeado por momentos de leitura – silenciosa e em voz alta – que deve fazer com que os estudantes falem sobre suas interpretações do conto, promovendo um “confronto de leituras orais” que possibilitem o “despertar de possíveis estratégias no processo de apreensão de significados” (1993, p. 13). O ato de ler e de confrontar as experiências de leitura deveriam conduzir a uma decifração orientada pela análise dos aspectos literários, sugerindo o despertar desses conhecimentos pelo contato direto com o texto.

Considerações finais

Este artigo buscou explorar a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 2º grau* (SÃO PAULO, 1977), tomando a ideia de pluralidade como eixo de análise do seu conteúdo pedagógico e concepções de leitura e de língua. Assim, observou-se que o documento e suas publicações associadas buscavam dar forma e sentidos a uma matéria de ensino que a despeito de seu prestígio e centralidade na escolarização, sofria questionamentos em razão do novo perfil social e cultural dos alunos que recebia, sobretudo, a partir da Lei 5692/71.

A solução encontrada pelo documento representou uma formulação original para o problema conforme tomou os desafios da passagem dos anos 1970 e 1980 de modo a se apropriar, por um lado, das inovações acadêmicas no campo da língua e da literatura e, por outro lado, mobilizando discursos de ensino ativo e aproximações à realidade social dos estudantes. O resultado disso foi a elaboração de um discurso fértil em proposições para o desafio formativo do período. Nesse sentido, as afirmações do documento ressoaram nas formulações curriculares das décadas seguintes, como os PCN's exemplificam e, em certo sentido, as propostas atuais.

A pesquisa indica, no entanto, que apesar de a *Proposta* enfatizar a pluralidade cultural dos alunos e assumir a sua criticidade, eles são compreendidos por meio da ideia de falta, da ausência de cultura letrada, entre outras afirmações parecidas presentes nas fontes analisadas. O documento revela um dilema, pois reforça uma relação com o saber que aceita a pluralidade, porém ela é qualificada negativamente como falta ou ausência. A cultura e a criticidade dos alunos são vistas como meios, porém não como conteúdo ou parte do que se ensina e do se aprende, reconfigurando concepções sobre o que ler e como ler. Reafirma-se, assim, uma relação com o saber consagrada na história da disciplina e no campo educacional. Ao assumirmos que a *Proposta* tem influência ou é exemplo de outras que surgem posteriormente, as questões que ela suscita podem ser chaves interpretativas úteis para a compreensão dos desafios formativos contemporâneos e, também, dos pressupostos que temos construído sobre os nexos entre leitura, literatura e formação de alunos plurais.

Referências

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acessado em: 22 fev. 22.

BASSETTO, B. F. A filologia românica na Universidade de São Paulo. In: JORNADA NACIONAL DE FILOGIA, 4., 2005. *Atas...* USP/CIFEFIL, São Paulo, 2005, [n. p.]. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ivjnf/02.html>. Acesso: 30 de ago. 2021.

BOURDIEU, P. O inconsciente da escola. *Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 227-233, 2013.

CHARTIER, A. M. Leitura escolar – entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 17-52, set.-dez. 1995.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DURAN; M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 82-112, jan./abr. 2005.

FARIA, V. F. S. *O ensino de literatura: articulação entre as orientações oficiais e a pesquisa universitária*. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. *et al.* (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

JULIA, D. A cultura como objetivo histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Trad. G. Souza, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAHIRE, B. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

MALATIAN, T. M. Entrevista com o professor Antônio Augusto Soares Amora. *Cadernos CEDEM*, Marília, v. 1, n. 1, p. 49-75, 2008.

MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 39-60, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>. Acesso em: 25 out. 2021.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1931)*. 2000. 442f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposição curricular de língua portuguesa: 2º Grau*, CASTILHO, A. T. *et al.* (Coord.). São Paulo: SE/CENP, 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. *Documento base dos professores de língua portuguesa do 2º Grau: projeto: capacitação de recursos humanos para o ensino de 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. *Pesquisa hábitos e comportamento de alunos de 2º grau da rede estadual de ensino da capital e da grande São Paulo*. MENDES, I. M.; VICTAL, M. I. F. (Coord.). São Paulo: FDE, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Atividades de língua portuguesa e literatura: 2º Grau*. LOPES, H. V. *et al.* (Coord.). São Paulo: SE/CENP, 1993.

VIDAL, D. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-517.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Trad. D. G. Vidal, n. 33, p. 7-47, 2001.

Sobre as autoras

Patrícia Aparecida do Amparo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma instituição. Realizou estágio doutoral na Universidade Lumière Lyon 2. É professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem pesquisado as práticas de leitura de mulheres, jovens e professores do ensino médio bem como as relações entre escolarização e leitura de obras literárias. E-mail: patricia.amparo@usp.br.

Amanda Cristina Lejanoski da Costa. Graduada nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil). E-mail: amanda3.costa@usp.br.

UMA PÁGINA DA “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (2019) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A LOOK AT THE “NATIONAL LITERACY POLICY” (2019) AND ITS UNFOLDINGS IN YOUTH AND ADULT LITERACY IN BRAZIL

UNA PÁGINA DE LA “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” (2019) Y SUS DESDOBLAMIENTOS EN LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL

Marilza Borges Arantes¹

Juliano Guerra Rocha²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a breve e superficial abordagem sobre a alfabetização de jovens e adultos no Caderno da “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), lançada em 2019. Apresentam-se argumentos que invalidam a iniciativa do Ministério da Educação em implementar uma proposta de base fônica para alfabetização do público jovem e adulto, no Brasil, do mesmo modo demonstra-se o caráter pragmático e funcional que essa “política” aborda o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; educação de jovens e adultos; política nacional de alfabetização.

Abstract: The present paper aims to analyze the brief and superficial approach on youth and adult literacy provided in the Booklet of the “National Literacy Policy” (PNA), launched in 2019. It is presented arguments that invalidate the initiative of the Ministry of Education to implement a phonics-based proposal for literacy of the young and adult public in Brazil. Likewise, it is demonstrated the pragmatic and functional character approached by such "policy" regarding the teaching and learning process of reading and writing.

Keywords: Youth and adult literacy; youth and adult education; national literacy policy.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar el corto y superficial abordaje acerca de la alfabetización de jóvenes y adultos en el Cuaderno de la “Política Nacional de Alfabetización” (PNA), lanzado en 2019. Se presentan argumentos que invalidan la iniciativa del Ministerio de la Educación de implementar una propuesta de base fónica para la alfabetización del público joven y adulto en Brasil, así como se demuestra el carácter pragmático y funcional a partir de lo cual esa “política” aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización de jóvenes y adultos; educación de jóvenes y adultos; política nacional de alfabetización.

Introdução

Desde o início do mandato do Governo de Jair Messias Bolsonaro, a partir de 1º de janeiro de 2019, o Brasil é palco de propostas que pretendem promover “mudanças” nas diferentes instâncias do poder público. Essas “mudanças”, conforme muitos pesquisadores apontam, são fundamentadas essencialmente em princípios antidemocráticos, na banalização da violência e na

¹ Colégio de Aplicação – ILES/ULBRA, Itumbiara/GO.

² Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO e Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

retirada de direitos sociais, dentre eles, o direito à vida e à educação, o que ficou muito evidente na pandemia da Covid-19 (AZEVEDO; POCHMANN, 2019). Importante se faz destacar, desde já, o que Saviani (2020) conclama: a necessidade de os educadores realizarem uma mobilização articulada de resistência contra as medidas “antipovo e antinacional”. O ato de resistir se faz, conforme ele aponta, por meio de dois requisitos básicos: na luta coletiva e com proposições capazes de acenar alternativas contra as medidas impostas pelo governo. Em relação a esse último, “essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (SAVIANI, 2020, p. 17).

Uma das pretendidas “mudanças” do Governo Bolsonaro, na esfera educacional, concretizou-se na publicação do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e com a publicação do Caderno Temático sobre essa “política”, em 15 de agosto de 2019, tendo como meta a melhoria da qualidade e dos processos da alfabetização e seus resultados, e o “combate” ao analfabetismo em todo o Brasil. Esse Caderno, também intitulado de “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019), de forma detalhada, trouxe alguns aspectos teóricos e metodológicos do Decreto. Nessa mesma data, também foi instituída a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), por meio da Portaria n. 1.460, assinada pelo Ministro da Educação, na época, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Esse evento foi realizado em Brasília/DF, de 22 a 25 de outubro de 2019, com a temática “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia,” tendo como um dos objetivos específicos, possibilitar a criação do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE).

Todos esses fatos demonstram que os discursos sobre a alfabetização no Brasil, principalmente após o ano de 2016, têm se tornado um campo de frequentes disputas político-partidárias. À guisa de exemplo, também podemos citar a questão acerca do debate de qual o momento para alfabetização das crianças. A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na gestão da Presidenta Dilma Rousseff (do Partido dos Trabalhadores), em 2012, disseminou entre as redes de ensino do Brasil que o processo de alfabetização compreendia do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Entretanto, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no governo de Michel Temer (do Partido Movimento Democrático Brasileiro), em 2017, modificou essa abrangência, aludindo que a criança deve ser “alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017). Na PNA, já com Jair Messias Bolsonaro na presidência (sem partido), especificou que a “priorização da alfabetização” dar-se-á no 1º ano do ensino fundamental. No entanto, notamos que as mudanças não se restringem apenas a uma questão de qual o ano escolar se deve alfabetizar, somado a isso, há um reducionismo da compreensão sobre como se concretiza a alfabetização de um sujeito.

Nesse sentido, desde a divulgação da PNA, diferentes pesquisadores e professores brasileiros se manifestaram publicamente contra a perspectiva dessa “política de alfabetização”, demonstrando que ela valida apenas as “evidências” da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Cognitiva, e os seus desdobramentos na denominada Ciência Cognitiva da Leitura³. Nesse trabalho, somando força às vozes desses professores e pesquisadores, analisamos um aspecto da PNA, especificamente a alfabetização de jovens e adultos, abordada em apenas uma página do documento.

Alfabetização de jovens e adultos na página 35 do caderno da PNA

Entre os aportes tomados para nossas discussões, mediante inquietações e perplexidades com normativas deliberadas na PNA, documento de caráter modelador, chamamos a atenção para as

³ Cf. Frade e Monteiro (2019).

consistentes reflexões problematizadoras de Mortatti (2019), as quais muito contribuíram para entendermos o conteúdo, a linguagem, e até mesmo a construção estética do texto do Caderno da “Política Nacional de Alfabetização”. Mortatti (2019), ao analisar esse documento, propõe-se

[...] interpretar sua ‘politicidade intrínseca’ por meio do entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos — como ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos / cruzada ideológica’ e um caso de ‘sciencefare’ relacionados entre si e com a disputa por hegemonia de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador em implementação no país (MORTATTI, 2019, p. 17).

Desses três aspectos abordados por Mortatti (2019), tomamos como subsídios de nossas discussões a “querela dos métodos” e a “guerra dos métodos / cruzada ideológica”, pois suas abordagens contribuem para situar a fragilidade, a obscuridade e a inadequação da proposta de alfabetização para jovens e adultos na PNA, nos mesmos “moldes” da alfabetização das crianças.

Para iniciarmos as discussões sobre a ausência de uma proposta clara e consistente para o trabalho a ser desenvolvido na alfabetização de jovens e adultos na “Política Nacional de Alfabetização”, destacamos, na apresentação desse documento, feita por Carlos Francisco de Paula Nadalim, Secretário de Alfabetização, o caráter reducionista que nele veicula acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Reducionista, pois reduz soberbamente a explicação em “evidências científicas”, “com base nas pesquisas científicas”, de todo o processo de alfabetização aos “achados das ciências cognitivas”, a qual protagoniza como o caminho para “as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidade de leitura e de escrita em todo o país” (BRASIL, 2019, p. 7), desconsiderando assim outras ciências tão importantes quanto àquelas, nesse processo, em específico as ciências sociais, como nos atesta Braggio (1992).

Soares (1985), já na década de 1980, ensinava-nos a necessidade de que uma “teoria coerente de alfabetização” articule perspectivas de diferentes áreas de conhecimento, fator esse desconsiderado na PNA ao se evidenciar apenas *um aspecto de uma* “faceta” e *uma teoria* de um processo muito “amplo e multifacetado”, que é o fenômeno da alfabetização (SOARES, 2013). Logo, o que se explicitou nessa “política de alfabetização” foi a priorização do treinamento de habilidades fonêmicas como um caminho para que o sujeito se alfabetize, de modo que aprender a ler foi concebido como uma atividade de decodificação de letras escritas em sons, tal como está claramente explicitado na página 19 do documento: “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019, p. 19).

A complexidade e a especificidade da alfabetização de jovens e adultos são abordadas na PNA apenas na página 35, no tópico 2.5, cujo título é: “Alfabetização de jovens e adultos”, apresentado num texto com 5 parágrafos. Sobre isso, Maciel e Resende (2019) demonstram que “são elencados, de modo bem abreviado, os anseios da população de jovens e adultos analfabetos, que se resumem à aquisição de habilidades relacionadas ao pragmatismo do dia a dia” (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 130). Esse caráter pragmático do ensino de leitura e escrita aos jovens e adultos configurou-se como um dos principais motivos denominados pelo documento como as “razões” que levam essa população a procurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou “outras alternativas de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 35). A veiculação de que o êxito da aprendizagem da leitura está no seu pragmatismo renega a essencialidade do ensino na EJA, cujas raízes estão calcadas nos aspectos sociais, culturais, históricos e políticos dos educandos. Jovens e adultos não buscam a aprendizagem da leitura e da escrita apenas para “pagar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados” (BRASIL, 2019, p. 35). Buscam se alfabetizar uma vez que também consideram a importância da leitura e da escrita no seu dia a

dia e na sua participação plena enquanto agentes sociais e políticos. As experiências dos sujeitos, na EJA, são múltiplas e suas necessidades para a alfabetização não se restringem ao caráter funcional das habilidades de ler e escrever no cotidiano.

Essa visão da PNA está na contramão de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos alicerçada nos princípios políticos, em que o cidadão se alfabetiza criticamente, compreendendo e transformando a sua sociedade, como explicitou Giroux (2021). O autor alude que a “alfabetização devia tornar-se uma precondição da emancipação social e cultural” (GIROUX, 2021, p. 33). Esse princípio não é contemplado no item que trata da alfabetização de jovens e adultos no documento da “política” analisada. Seu esquecimento não é ocasional! É fruto de um projeto de desmonte da educação nacional e da EJA, o qual revela mais uma das faces de uma “Educação obscurantista que vai se institucionalizando no governo central” (NACIF; FILHO, 2019, p. 241).

Outro aspecto a considerar a respeito do processo de alfabetização do público jovem e adulto na “política de alfabetização” em questão, é que ele é visto numa mesma perspectiva da alfabetização das crianças, com base somente nas ciências cognitivas, na relação fonema-grafema, ignorando assim, todo o contexto histórico, político e social em que o alfabetizando está inserido, contexto esse totalmente diferente de uma criança. Há que se enfatizar também que as relações do processo de aprendizagem da língua escrita por um sujeito adulto se diferem de uma criança e de um jovem devido às questões cognitivas.

Oliveira (2004), longe de buscar generalizações sobre o desenvolvimento cognitivo de um adulto, aponta para as trajetórias singulares de cada sujeito, em que estão em jogo diferentes fatores dos seus “ciclos de vida”. A autora defende que não há um modo específico de conceber o desenvolvimento de um ser humano adulto, portanto, faz-se necessário que a escola investigue “seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens” (OLIVEIRA, 2004, p. 227). Além do mais, Bosi (1994) especifica que a constituição da memória de uma pessoa adulta passa também pelo esquecimento. Conceber a alfabetização de adultos “nos mesmos componentes” da alfabetização de crianças, conforme a PNA aponta, é ao mesmo tempo contraditório, se considerarmos os princípios da teoria que subsidia esse documento. Corrêa (2010), ao analisar a memória pelo viés das neurociências cognitivas, assinala que o “envelhecimento cerebral” e o “déficit de memória” fazem parte da vida adulta. O professor, ao trabalhar com um estudante adulto lida com esses fatores, que influenciam diretamente nos modos de ensinar e aprender a língua escrita, o que por si só, já particulariza a relação entre os objetos de conhecimento e o sujeito na EJA.

A PNA especifica que tal como a alfabetização de crianças, a alfabetização de adultos se apoiará no trabalho com: “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e profusão de escrita” (BRASIL, 2019, p. 35). Apoiando-nos na pesquisa de Moraes (2019), é possível observar que o ensino e os exercícios para desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica não fazem efeito e nem sentido a uma criança, na fase inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética, muito menos isso terá impacto na alfabetização de um adulto, que tem diferentes experiências acumuladas com a linguagem escrita.

Fica evidente que a base da “política de alfabetização” aqui analisada trata a alfabetização por meio de uma abordagem funcional, apoiada no que Mortatti (2019) explica como um “projeto político-ideo-lógico neoliberal e ultraconservador em implementação no país” (MORTATTI, 2019, p. 17). Descaracteriza-se solenemente a alfabetização do seu processo sociopolítico. Isso fica evidenciado ao se apresentar os dados indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, os quais ressaltam que “54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano, apresentaram desempenho insuficiente em leitura, dos quais, “aproximadamente 450 mil, com desempenho insuficiente na leitura, [...] incapazes de

localizar informações explícitas em textos simples [...] e identificar a finalidade de textos...; ainda sobre a escrita, “33,95% estavam em níveis insuficientes [...] aproximadamente 680 mil alunos [...] não conseguem escrever ‘palavras alfabeticamente’ ou as escrevem com desvios ortográficos”. Quanto a produção de textos, “ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto” (BRASIL, 2019, p. 10). Mais adiante, afirma-se que o “estado” em que se encontram essas crianças, no final do 3º ano, “sem saber ler, ou lendo precariamente”, tem sua trajetória escolar comprometida, o que ‘se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão’” (BRASIL, 2019, p. 11).

Não se contesta, aqui, tais dados intencionalmente apresentados para justificar o objetivo beligerante da PNA de “combater” o baixo desempenho dos estudantes, mas se chama a atenção para a leitura que se faz deles ao fazer a assertiva de que é “esse estado da leitura e da escrita” em que se encontram essas crianças que as leva à reprovação e até mesmo à evasão. Ressaltamos, assim, conforme atentam Albuquerque e Costa (2021), que “em nenhum momento, a PNA problematiza as razões de esse número ser consideravelmente negativo, evocando questões como as desigualdades sociais existentes, as condições precárias das escolas públicas, escassos investimentos, dentre outras” (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p. 498). Além disso, trazendo essas implicações para a proposta deste estudo, esses fatores postos não são retomados e analisados na página 35, dedicada à alfabetização de jovens e adultos. Nessa página, refere-se superficialmente, sem nenhuma consistência, como “tentativas anteriores” dessas pessoas se alfabetizarem, não dando assim, o devido valor social e político das causas de jovens e adultos serem “analfabetos absolutos, ou com níveis rudimentares de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 35).

Outra questão pertinente é o uso do termo *literacia*, na PNA, conceituado como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). Usa-se esse termo, apagando a terminologia *letramento*. Concordamos com Bunzen (2019) que “tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil” (BUNZEN, 2019, p. 46-47).

Para Soares (2020), a alfabetização é vista como a aquisição do sistema de escrita alfabética, e o *letramento* como a compreensão dos usos e funções da leitura e da escrita, conforme nos expõe:

Alfabetização e *letramento* são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências que se baseiam em processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para *letramento*, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de *letramento*, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

A compreensão dessa concepção de *letramento* como ação simultânea à “aquisição da tecnologia da escrita” com fins sociais muito se distancia da proposta de alfabetização da PNA, que propõe atividades de *literacia* numa escala progressiva e não simultânea ao processo de ensino da escrita e da leitura. Assim, a *literacia* é explicada em forma de uma pirâmide, abaixo descrita:

Na base da pirâmide (da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental), está a *literacia* básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (*literacia* emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura

(decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos.

No segundo nível, está a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos.

No topo da pirâmide (do 6º ano ao ensino médio), está o nível de literacia disciplinar, onde se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história (BRASIL, 2019, p. 21).

Enquanto na teoria de Soares propõe-se “alfabetizar e letrar” o sujeito, num processo em que a aprendizagem do sistema de escrita e uso dessa aprendizagem se inter cruzam com fins sociais nas diferentes instâncias de interação, na PNA, a aprendizagem da língua escrita e seus usos e funções sociais são polos dissociados, organizados numa escala determinada para atividades de “leitura (decodificação) e de escrita (codificação)”, para que “a criança possa acessar conhecimentos mais complexos” (BRASIL, 2019, p. 21). Essa concepção de literacia junta-se a outros conceitos das “ciências cognitivas”, formalizando o método de alfabetização defendido na PNA, que é essencialmente de base fônica.

Por fim, suscita aqui a questão dos métodos de alfabetização. Sobre isso, inicialmente questionamos o uso da expressão “estado da arte”, empregado no objetivo principal da PNA, uma vez que seus “construtores” desconsideram e pretendem apagar toda a historicidade da alfabetização e os mais recentes estudos e pesquisas sobre alfabetização ao colocar como sendo o método fônico o achado da ciência para se ensinar a ler e escrever com eficácia, como um achado inovador. Albuquerque e Boto (2021), em estudo recente, demonstram que a questão do ensino pela “sonoridade das palavras”, no Brasil, remonta um debate instaurado na segunda metade do século XIX. A PNA reascende essa perspectiva, “como se fôssemos voltar ao Império brasileiro para retomar uma perspectiva do debate que estava lá, naquele específico momento histórico” (ALBUQUERQUE; BOTO, 2021, p. 12).

Ainda sobre método, atentamos para o uso desse termo no contexto da alfabetização, em específico para o caráter prescritivo que se arquiteta na PNA ao apresentar conceitos que determinam como ocorre o ato de aprender a ler e a escrever, ao ditar diretrizes para o ensino, e ao “recomendar” práticas de leitura e escrita. Sobre a concepção de método, destacamos o pensamento de Soares (2016), que assim define

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2016, p. 333).

Soares (2016) não nega a importância dos processos cognitivos que levam a criança a compreender e a se apropriar das relações entre letras e fonemas envolvidos no ato de aprender a ler a escrever, mas também nos deixa clara a necessidade de interpretar suas dificuldades, que podem ser cognitivas ou não, para, com método, ou seja, com ações didáticas planejadas, melhor orientá-la, mediando assim a sua aprendizagem. Seria, conforme a autora especifica no livro *Alfaletrar*, atuar na zona de desenvolvimento proximal para ajudar o alfabetizando avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2020).

A aplicação da teoria de alfalettrar, no processo de alfabetização de jovens e adultos, é coerente com os anseios deles de ter a leitura e a escrita como uma das formas de emancipação para uma mudança em busca de um espaço na sociedade. Nessa perspectiva emancipadora, a alfabetização proposta por Freire (2021) é vista como “uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro” (FREIRE, 2021, p. 44), muito além do que se propõe na PNA, enquanto habilidade técnica de leitura e de escrita adquirida para fins utilitários, sem “fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (FREIRE, 2021, p. 44).

Considerações finais

Nesse trabalho, buscamos argumentar acerca da superficialidade em que o processo de alfabetização de jovens e adultos é tratado na “política de alfabetização” imposta pelo governo federal em 2019. Os cinco parágrafos arrolados acerca desse tema, na página 35, da PNA, desconsideram os estudos do campo da EJA no Brasil, a realidade educacional desse público jovem e adulto, restringindo e concebendo a alfabetização como uma técnica para atingir finalidades puramente pragmáticas.

Ao equiparar o processo de alfabetização de jovens e adultos nos mesmos componentes da alfabetização de uma criança, a PNA não apenas demonstra um desconhecimento sobre as particularidades desse público, como também insiste numa proposta baseada na instrução fônica, levando-nos a problematizar: qual sentido tem para um jovem e adulto passar por exercícios de treino das habilidades de consciência fonêmica? Repetir fonemas? Qual efeito tem esse tipo de proposta para um adulto que não sabe ler e escrever convencionalmente?

Pesquisas realizadas por Moraes (2019) já demonstraram que crianças que passaram pela alfabetização no método fônico não conseguem realizar “tarefas fonêmicas”. O autor, retomando um de seus estudos, especifica que “torna-se nitidamente desmotivador ter que ficar pronunciando fonemas isolados quando os autores de uma cartilha fônica o impõem” (MORAIS, 2019, p. 127).

É necessário, pois, tal como Maciel *et al.* (2021) apontam, que a alfabetização de adultos se baseie em textos reais e em situações que dialoguem diretamente com o cotidiano e as histórias de vida dos estudantes. As práticas de alfabetização linguística precisam considerar, dentre muitos aspectos, o diagnóstico do que os estudantes já conhecem sobre a língua escrita e muitas propostas desafiadores que sistematizem o sistema de escrita alfabética.

Por fim, faz-se necessário aludir que de 2019 até a atualidade, não conseguimos localizar iniciativas no campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente para alfabetização do público jovem e adultos no âmbito do Ministério da Educação. Alguns programas foram implementados como um desdobramento da PNA, a citar: “Tempo de Aprender”⁴ e “Conta pra mim”⁵, iniciativas que objetivam atingir as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais. Assim, mais do que nunca, “continuemos firmes com Paulo Freire,

⁴ “Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização”. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

⁵ “Seguindo os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, que tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos”. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

acreditando que precisamos esperar. Façamos desse verbo o nosso lema para a EJA” (SANTOS; MACIEL, 2020, p. 6).

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Sons da alfabetização no Brasil Império: atualidade de Castilho e Jacotot. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 20, p. 1-14, 2021.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 08, n. 17, p. 490-505, maio/ago. 2021.

AZEVEDO, José Sérgio Gabrielli. POCHMANN, Márcio (Org.). *Brasil: incertezas e submissão?* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. *Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa e define diretrizes gerais. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEE/CNE, 2017.

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

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 10, n. 10 (ed. especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CORRÊA, Antonio Carlos de Oliveira. *Memória, aprendizagem e esquecimento: a memória através das neurociências cognitivas*. São Paulo: Editora Atheneus, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão. Política nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores (dossiê). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 10, n. 10 (ed. especial), p. 1-139, jul./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, Henry A. Introdução. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. L. L. Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 25-40.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na política nacional de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 10, n. 10 (ed. especial), p. 139-133, jul./dez. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; OLIVEIRA, Juliane Gomes de; MONTEIRO, Marcia Helena Nunes; VARGAS, Patrícia Guimarães. *Alfabetização e letramento de jovens e adultos: carta aberta*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ Ceale, 2021.

MORAIS, Artur Gomes. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Olhares*, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado Mínimo. In: AZEVEDO, J. S. G.; POCHMANN, M. (Org.). *Brasil: incertezas e submissão?* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 231-249.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

SANTOS, Sônia Maria dos; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História e memória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas – séculos XX e XXI. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-6, jan./abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Sobre os autores

Marilza Borges Arantes. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Supervisora Pedagógica do Colégio Ulbra de Aplicação de Itumbiara/GO.
E-mail: marilzaborgesarantes@yahoo.com.br.

Juliano Guerra Rocha. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Educação Básica nas Redes Municipal e Estadual de Itumbiara/GO.
E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com.

O TEXTO DA CIDADE: POSSIBILIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE UMA CARTA DE LEITOR

THE CITY TEXT: POSSIBILITIES FOR READING AND INTERPRETATION FROM A READER'S LETTER

EL TEXTO DE LA CIUDAD: POSSIBILIDADES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DE UNA CARTA DEL LECTOR

Wesley Baptista¹

Resumo: Este trabalho, a partir da análise de uma Carta de Leitor, teve por objetivo identificar possíveis eventos de letramento apresentados no discurso do seu autor e refletir sobre as percepções e sensibilidades flagradas nesses eventos de letramento, que sugeririam uma dada constituição subjetiva do que é ser cidadão. Para tanto, nos pautamos nas contribuições de Street e Kleiman no que se refere ao letramento, e as de Bonafé, Bresciani e Rolnik, ao olhar para a cidade como constituída de relações e prática sociais, para além de sua materialidade, e a possibilidade de considerá-la um texto a ser lido e interpretado. Destarte, foi possível identificar eventos de letramento que contribuíram para uma perspectiva subjetiva do que é ser cidadão, tomando como referência o modelo interpretativo social e culturalmente determinado do autor da Carta de Leitor ao interpretar os símbolos e signos da urbe.

Palavras-chave: Cidade; letramento; práticas sociais.

Abstract: This work, based on the analysis of a Reader's Letter, aimed to identify possible literacy events presented in the author's speech and reflect on the perceptions and sensitivities detected in these literacy events, which would suggest a given subjective constitution of the which is to be a citizen. To this, we used the contributions of Street and Kleiman as regards literacy, and those of Bonafé, Bresciani and Rolnik, with regard to looking at the city as constituted by social relations and practices, beyond its materiality, and the possibility of considering it a text to be read and interpreted. Thus, it was possible to identify literacy events that contributed to a subjective perspective of what it means to be a citizen, taking as a reference the socially and culturally determined interpretative model of the author of the Reader's Letter when interpreting the symbols and signs of the city.

Keywords: City; literacy; social practices.

Resumen: Este trabajo, a partir del análisis de una Carta del Lector, tuvo como objetivo identificar posibles eventos de alfabetización presentados en el discurso del autor y reflexionar sobre las percepciones y sensibilidades detectadas en estos eventos de alfabetización, lo que sugeriría una determinada constitución subjetiva de la cual. es ser ciudadano. Para ello, se utilizaron las aportaciones de Street y Kleiman en materia de alfabetización, y las de Bonafé, Bresciani y Rolnik, en cuanto a mirar la ciudad como constituida por relaciones y prácticas sociales, más allá de su materialidad, y la posibilidad de considerarla un texto para ser leído e interpretado. Así, fue posible identificar hechos de alfabetización que contribuyeron a una perspectiva subjetiva de lo que significa ser ciudadano, tomando como referencia el modelo interpretativo social y culturalmente determinado del autor de la Carta del Lector a la hora de interpretar los símbolos y signos de la ciudadanía.

Palabras clave: Ciudad; literatura; practicas sociales.

¹ Faculdade XV de Agosto; Universidade São Francisco.

Introdução

A cidade é um lugar por excelência da diversidade, da convergência e da divergência de pensamentos, ações e propostas. Não é possível pensar a cidade sem pensar em quem nela habita e por ela é habitado, nos diferentes sujeitos que fazem parte da paisagem urbana, nas relações que se constituem no tecido urbano, a partir de suas vivências e experiências cotidianas.

Para Le Breton (2016), o corpo, os sentidos e as sensibilidades se imbricam no processo de experimentar o mundo, logo, no processo de experimentar a cidade, o que permite configurar uma profusão de significados, sensações e percepções que são individuais, mas também construídas na coletividade, historicamente, no processo de desenvolvimento social e educacional.

Nesse entendimento, este trabalho ancora-se nos *Novos Estudos sobre Letramento* (KLEIMAN, 1995, 2005; STREET, 2010) e na perspectiva da História Cultural (PESAVENTO, 2007a, 2007b; THOMPSON, 1998, 1981; TABORDA, 2012) que, atravessada pela noção de cultura, abre possibilidades para a investigação de práticas, saberes, valores e sensibilidades imbricados nas práticas sociais dos sujeitos históricos, no tempo e no espaço. Isso permite “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. [...] Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2007b, p. 15).

Destarte, o trabalho visou, a partir da análise documental de uma Carta de Leitor, do jornal *Correio Popular*, que apresenta significações vinculadas à uma percepção subjetiva e particular sobre determinada territorialidade da cidade de Campinas – SP, e considerando a cidade como um texto passível de leitura e análise: a) identificar possíveis eventos de letramento apresentados no discurso do autor da Carta de Leitor; b) refletir sobre as percepções e sensibilidades flagradas nos eventos de letramento que sugeririam uma dada constituição subjetiva do que é ser cidadão.

Para tanto, na primeira seção, pontuamos o percurso teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa, trazendo à baila as contribuições de Bonafé (2013), Bresciani (2013) e Rolnik (1995), no que tange à possibilidade de considerar a cidade como texto passível de leitura e análise; assim como a colaboração de Kleiman (1995, 2005) e Street (2010) sobre letramento enquanto uma prática social e historicamente construída.

Na segunda seção, apresentamos a análise e algumas implicações dos possíveis eventos de letramento observados na Carta de Leitor, na relação com o aporte teórico. Assim, apresentamos a identificação do evento de letramento que circunscreve a identificação de padrões predefinidos dos sujeitos marginalizados citados pelo autor e os indícios de sua percepção sobre o que é ser cidadão, seguido por uma reflexão sobre as relações econômicas pautadas na produção e consumo que legitimam o texto da cidade e reforçam as relações e percepções de pertencimento e exclusão.

Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais, trazendo nossas percepções sobre o tema abordado neste trabalho.

A leitura da cidade

A cidade não é apenas um conjunto de ruas e caminhos a serem percorridos, mas textos a serem lidos, visto que todos os elementos que a constituem e distinguem são discursos de territórios e territorialidades que imprimem um processo de constituição de sujeitos, modos de ser e estar, no espaço da urbe, de forma polissêmica (BONAFÉ, 2013). Visto que o espaço é constituído e construído pelo ser humano, nele exerce suas ações, transformando-o e impondo-lhe uma ordem, formas diversas de perceber os movimentos artísticos, culturais, sociais, econômicos e de lazer que em si estão presentes (LAMAS, 2004).

Dietzsch (2006, p. 728) defende a cidade como sendo mais que uma simples paisagem geográfica, mas um símbolo da existência humana, constituída pelo cidadão – aquele que habita a cidade – e pelos diversos traçados e fios que se emaranham em múltiplas vozes e significações, como um texto polissêmico, a partir de suas “imagens e sentidos em dispersão”.

Nesta mesma perspectiva, Ítalo Calvino nos oferece subsídios para refletir sobre a proposição da cidade como um texto passível de leitura e interpretação ao postular que:

Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola [...], o bordel. [...] O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando [...], não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes (CALVINO, 2003, p. 09).

Ao encontro de Calvino, Escolano (2001) aponta:

O viajante toma contato pela primeira vez com uma população, pode observar e nela diferenciar, ainda sem conhecê-la, a singularidade de certas construções. Sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora... tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação (ESCOLANO, 2001, p. 34).

Com isso, esse autor, ao propor uma análise de edifícios arquitetônicos – sobretudo da arquitetura escolar e sua localização na urbe – propõe que estes compreendem um programa cultural e pedagógico que possui um papel de simbolização na vida social. Trata-se de uma relação semântica a partir dos signos e símbolos exibidos, para além da “ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem [...] uma tradição cultural [capaz de desvelar] traços que guiam a conduta” (ESCOLANO, 2001, p. 39).

Assim, consideramos que a localização geográfica, a arquitetura, o desenho das ruas e das casas, os usos e ocupações de determinados espaços da cidade configuram discursos passíveis de serem lidos. Devem, portanto, ser decifrados e interpretados como textos que apresentam a relevância e o significado desses espaços nas experiências dos grupos sociais diversos, demonstrando, também, os sujeitos que podem ou não fazer parte desse território (BAPTISTA, 2017; ROLNICK, 1995).

As relações que se desvelam nestes espaços e lugares significados implicam em uma educação dos sentidos e das sensibilidades (TABORDA, 2012). Isso implica em formas de perceber e interpretar o mundo a sua volta, pois composta de uma configuração simbólica, interpretativa, marcada pela subjetividade do observador, por sua história, memória, cultura, não se constituindo como uma realidade, mas uma maneira de pensá-la, senti-la e significá-la (LE BRETON, 2016).

Dessa forma, ao caminhar sobre as ruas de uma cidade e olhar para a sua composição, nossas percepções e sensibilidades são educadas a perceber os caminhos e os locais que devem ou não ser percorridos nos diversos horários do dia, a partir da leitura que se faz dos espaços e das práticas sociais cotidianas que marcam e caracterizam os territórios da urbe, e identificar os diferentes sujeitos que compõem esses espaços com “uma atividade do olhar, [...] uma identificação visual” [...] (BRESCIANI, 2013, p. 16) que dá conta por inteiro da composição da cena de rua. Isso permite identificar, localizar e designar identidades por meio de um conjunto de sinais aparentes, e, assim, categorizar e hierarquizar os diferentes grupos.

Viver numa grande cidade implica o reconhecimento de múltiplos sinais. [...] Se o olhar do transeunte, que fixa fortuitamente uma mulher bonita e viúva ou um grupo de moças voltando do trabalho, pressupõe um conhecimento da cor do luto e das vestimentas operárias, também o olhar do assaltante ou o do policial, buscando ambos a sua presa, implica um conhecimento específico da cidade. [...] A peculiaridade das figuras permite-lhe agrupá-las e ao mesmo tempo hierarquizar os grupos (BRESCIANI, 2013, p. 16-19).

Essa ação está associada ao reconhecimento e interpretação de uma diversidade de signos e símbolos circunscritos em um contexto dialógico, social e histórico específico, marcado por ideologias e relações de poder. Desse modo, nos aproximamos dos Novos Estudos sobre Letramento, mais precisamente sobre o conceito de letramento, que nos permite olhar os textos da cidade como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A autora ainda ressalta que os textos estão marcados não apenas por aspectos da cultura, mas também pelas estruturas de poder da sociedade.

Como já situado, compreendemos a cidade como uma linguagem, um texto passível de leitura e interpretação em todas suas dimensões (BONAFÉ, 2013). O que vai ao encontro da perspectiva de Kleiman (1995, 2005) e Street (2010), de que o letramento corresponde a uma prática que permeia todos os lugares, instituições e esferas de atividade. Dessa forma, podemos considerar a cidade e sua composição como uma agência de letramento, assim como a escola, a família a igreja, a rua (KLEIMAN 1995). Além disso, ela pode ser compreendida como promotora de eventos de letramento, pois proporciona “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

Nessa perspectiva, voltamo-nos para a cidade e para os diversos sujeitos que compõem o espaço da urbe, nas múltiplas práticas socioculturais que matizam o cotidiano, para refletirmos sobre algumas possibilidades de letramento que ela propicia.

A cidade e suas possibilidades de leitura

Dado o que foi apresentado até este ponto, podemos pressupor que é possível pensar a cidade no mover da vida urbana como um espaço de disputa e conflito diante da diversidade de modelos que ela pode suscitar e acolher? Lefebvre (2001, p. 22) nos permite entender que sim, a partir do seu postulado de que “[...] a vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade”.

Haja vista os conflitos que geram disputas, os encontros e desencontros estão alicerçados não só em concepções ideológicas e políticas, mas também em concepções culturais, de territorialidade e identitárias construídas historicamente. Assim, o espaço, tendo sido apropriado por determinados grupos, através das relações de poder vigentes, torna-se muitas vezes palco de normas estabelecidas ou convencionadas por estes. Por sua vez, sujeitos que não correspondem ao imaginário difundido naquele determinado espaço tendem a ser marginalizados ou desconsiderados (PESAVENTO, 2007b).

Nessa perspectiva, apresento uma Carta de Leitor do jornal *Correio Popular*², da cidade de Campinas, estado de São Paulo, assinada pelo advogado Henry Charles Ducret, que nos oferece subsídios para refletir sobre essas questões.

Cidade limpa

A nossa cidade, que já foi considerada umas das mais limpas, cultas e civilizadas do País, infelizmente vem sofrendo com número exagerado de mendigos, desocupados e malandros que infestam o Largo da Catedral, Correios, Fórum e outros locais próximos. As sujeiras e imundícies, verdadeiros criadores de dengue, escorpiões, fezes e urina são comuns, tirando a beleza e arruinando comerciantes, escritórios e a própria igreja. Está na hora de se por um paradeiro, solicitando às autoridades competentes, socorro. O povo, comerciantes, compradores e vendedores agradecem. Cidade limpa, povo civilizado (DUCRET, 2019, p. A3).

A Carta de Leitor apresentada revela a “atividade do olhar” do seu autor, em um evento de letramento, matizada por sua perspectiva do que é ser cidadão e ser civilizado, no diálogo com as práticas sociais executadas pelos diversos sujeitos, que compõem o texto da cidade, apresentados por ele.

Os “mendigos, desocupados e malandros”, nominados pela identificação visual, ou seja, pela leitura dos símbolos e signos “da pobreza” – o que podemos inferir e considerar: roupas puídas, expressões faciais e corporais peculiares, baixo acesso às condições de higiene pessoal, autocuidado debilitado, falta de acesso às condições favoráveis de trabalho, saúde emocional e/ou mental prejudicadas, local de permanência e práticas sociais distintas –, é o que lhe causa espanto e indignação. São apresentados então como ameaçadores da vida urbana, devido sua condição precária de vida, identificados pelo autor como pestes ou pragas ao serem tomados como sujeitos que “infestam” espaços sacralizados da urbe (BAPTISTA, 2017).

Os sujeitos marginalizados, identificados como o antônimo do que é considerado pelo autor como expressão de limpeza, cultura e civilização, fazem parte de uma lógica do letramento da cidade. Nela se estabelecem relações complexas entre elementos que constituem subjetivações e significações e, em decorrência, interpretações e composições potencializadoras do sujeito no território urbano (BONAFÉ, 2013).

Estas relações, segundo Bonafé (2013), produzem saberes geradores de conflitos que tencionam a significação das experiências de vida, educando o sujeito segundo padrões preestabelecidos: um perfil de pessoa que pode estar em locais como o “Largo da Catedral” – uma praça central da cidade – e outro daquelas que não podem.

A cidade se dá a ler em suas práticas sociais, permeadas por estes padrões complexos, historicamente constituídos, que são geradoras de percepções, sensibilidades e interpretações (STREET, 2010). Porém, não são elas que definem o que se entende, nesse caso, por cidadão, mas sim o dialogismo entre os sujeitos do evento de letramento, pois “circulam em suas ruas, comportamentos, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais elaboradas, em relação às quais construímos significados sobre o sentido de ser cidadão” (BONAFÉ, 2013, p. 446). Assim, consideramos que estes eventos, em que essa dada leitura acontece, é que permitem a caracterização do letramento e a sua potencialização (KLEIMAN, 1995).

² O jornal *Correio Popular* teve sua fundação em 4 de setembro de 1927, pelo jornalista Álvaro Ribeiro (1876-1929). Atualmente é o jornal de maior circulação da cidade e faz parte do Grupo RAC (Rede Anhanguera de Comunicação), responsável também pela publicação dos jornais *Diário do Povo*, *Notícias Já*, *Gazeta de Piracicaba*, *Gazeta de Ribeirão Preto* e das revistas *Metrópole* e *Panorama*.

Esse evento de letramento, essa forma de ler o texto da cidade, pode ser considerado incluído no modelo ideológico proposto por Street (2010), pois é determinado em um grupo social e cultural específico, marcado pelas significações e contextos das instituições ou agências de letramento que foram adquiridos ao longo da vida, no contexto educacional, familiar, nas relações de trabalho, entre outros, e mediados por relações de poder.

Tempo, espaço, produção e consumo

A perspectiva do letramento de modelo ideológico toma forma ao considerarmos os sujeitos que não causam incômodo ou surpresa para o autor da Carta de Leitor, que estão tipificados nas práticas de produção e consumo. São sujeitos que não são mencionados, mas, sim, suas práticas, “comerciantes”, “compradores”, “vendedores”, pessoas “dos escritórios”.

Nesse sentido, retomo Bresciani (2013), que denuncia o que podemos, também, considerar como padrões preestabelecidos do que é ser cidadão. Assim o faz ao flagrar na literatura a falta de surpresa ou incômodo do observador das multidões sobre os sujeitos que andam apressadamente pela praça e pelas ruas, sujeitos que regulam seus passos ao ritmo do relógio, no intento de chegar ao escritório, aos seus postos de trabalho, compondo assim o “[...] tecido social da grande cidade, [que] desvenda o *tempo útil* do trabalho como parâmetro necessário à atividade do olhar” (BRESCIANI, 2013, p. 17, grifo do autor).

Esse tempo útil, segundo Thompson (1998), está relacionado ao trabalho, ao tempo produtivo, a um período que é organizado e controlado, que direciona as ações diárias dentro de novos estímulos e disciplinas de um labor que é o da máquina. Portanto, “[...] todo o tempo deve ser consumido, negociado, *utilizado*”; para que o sujeito, agora trabalhador, não desperdice ou passe seu tempo com vadiagem ou com o ócio, pois “é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’”, pois não há tempo a se perder, visto que ele flui de maneira rápida e, da mesma forma, o tempo útil com ele (THOMPSON, 1998, p. 298).

Contribuindo para esse pensamento, Pesavento (2007a, p. 13) assevera que a cidade é tomada como um “[...] *locus* da acumulação de capital, como o epicentro da transformação capitalista do mundo”, o que gera um problema para reflexão: as representações sociais que acabam por produzir e se objetivar em práticas sociais.

De tal modo, entendemos que sujeitos fora desta lógica de produção e consumo, como os “mendigos” e “desocupados” da referida Carta de Leitor, são excluídos do espaço central da cidade, marcados por estas representações sociais que se objetivam em práticas. Consideramos estas como sendo as relações econômicas – dos “escritórios [...] comerciantes, compradores e vendedores” – apontadas pelo advogado como vítimas arruinadas pelos sujeitos que não compõem o perfil projetado para o espaço da urbe, já que não trabalham e não consomem, não correspondendo à representação e prática social do capital.

Isso nos leva ao encontro de Bonafé (2013, p. 448), que defende poderem, os espaços centrais da cidade, como as praças e avenidas, ser lidos como centros comerciais por excelência, o que modifica o sentido real e original que tiveram os centros da cidade. Para Lamas (2004) um espaço de permanência e convivência. Com esse dado, o pesquisador considera esta mudança como responsável por novas alfabetizações urbanas. A partir disso, estes novos espaços são projetados de forma à convocação para o consumo, o que inviabiliza e restringe outros elementos ou características da vida urbana, como por exemplo a pobreza.

Deste modo, deparamo-nos com mais um evento de letramento da cidade, relacionado às relações econômicas, que envolvem a prática do comércio, a compra e venda que, levando-se em conta as características do espaço, conjuntamente aos atributos físicos observáveis da

diversidade de sujeitos que compõe a urbe, institui a possibilidade de serem identificados como pertencentes ou não àquele território, e consequentemente, de serem ou não cidadãos.

Por conseguinte, ao se olhar para o centro comercial, são identificados signos que tipificam relações sociais marcadas pela valorização da produção, do consumo e da mercadoria, que governam a vida cotidiana, e que se misturam aos diferentes valores culturais dos diferentes sujeitos que compõem aquele espaço, não para constituir um discurso de pluralidade, mas, sim, de estereótipos, marcado pela relação consumo/ócio, uma manifestação identitária ou excludente.

Considerações finais

Concluimos aqui o início de algumas reflexões que tendem a considerar a cidade não só na dimensão material, mas também nas relações e práticas sociais, historicamente situadas. Além de tudo, o quanto estas constituem a cidade e se projetam como textos que sugerem sensibilidades, percepções e um letramento ideológico (STREET, 2010), marcado por relações de poder que podem gerar a exclusão de determinados sujeitos que não façam parte dele.

No percurso de escrita, foi possível avaliar uma perspectiva subjetiva do que é ser cidadão, tomando como referência o modelo interpretativo ideológico, social e culturalmente determinado, do autor da Carta de Leitor. Ao interpretar os símbolos e signos da urbe, materializados nos diversos sujeitos da cidade e nas práticas engendradas neste espaço, o mesmo sugere, pela sua leitura, haver um lugar para ser e estar na cidade para cada categoria de sujeito.

Destarte, finalizamos ressaltando como os elementos e processos econômicos, matizados nas práticas de produção e consumo, tem o que podemos considerar um claro componente simbólico que mantém e perpetua uma estrutura de dominação e que gera identidades subjetivas, excludentes. Em vista disso, faz-se importante a análise e discussão teórica de eventos de letramento como o abordado neste artigo, para que possamos disseminar esta proposta de leitura dos espaços, não de uma forma ingênua, mas carregada de implicações ideológicas.

Referências

BAPTISTA, Wesley. *Patrimônio e educação das sensibilidades: por entre memórias e processos de significação do espaço urbano nas praças centrais da cidade de Bragança Paulista (2000-2015)*. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Tudo é História, n. 52)

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Trad. D. Mainardi. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Leituras da cidade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 727-759, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742006000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2019.

DUCRET, Henry Charles. Cidade limpa. *Correio Popular*, Campinas, 11 maio 2019. Opinião, p. A3.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. A. Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, Unicamp/MEC, 2005.

LAMAS, José Manuel Ressano Garcia. *Morfologia urbana e desenho da cidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

PESAVENTO Sandra Jathay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007a.

PESAVENTO Sandra Jathay. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

ROLNIK, Raquel. *O que é a cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TABORDA, Marcus Aurélio. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou o planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Sobre o autor

Wesley Baptista. Doutorando e Mestre em Educação (USF), Especialista em Psicopedagogia (USF), Psicomotricidade (FCE), Educação Inclusiva (FCE) e graduado em Pedagogia (USF). Integrante do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação (USF/CNPq). Atua como Psicopedagogo na rede pública de educação e Professor na graduação em Pedagogia e em cursos de pós-graduação na área da Educação.

E-mail: wesbaptista@gmail.com.

PULP FICTION: UMA LEITURA DAS CAPAS

PULP FICTION: A READING OF THE COVERS

PULP FICTION: UNA LECTURA DE LAS PORTADAS

Paulo Roxo Barja¹
Cláudia Regina Lemes²

Resumo: Este trabalho visa analisar as capas de romances *pulp fiction* publicados no Brasil no período áureo – os anos (19)60 –, avaliando-se a presença de padrões visuais destinados a chamar a atenção do leitor. Análise estatística de elementos de destaque na capa revela predominância de mulheres brancas em capas que apresentam um modelo estereotipado de beleza feminina como fonte de crimes.

Palavras-chave: Imagem; indústria cultural; análise semiótica.

Abstract: This work aims to analyze the covers of pulp fiction novels published in Brazil in its gold period – the years (19)60 –, evaluating the presence of visual patterns designed to attract the reader's attention. Statistical analysis of elements highlighted in the cover reveals predominance of white women on covers that present stereotyped model of female beauty as a source of crimes.

Keywords: Image; culture industry; semiotic analysis.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar las portadas de novelas de ficción pulp publicadas en Brasil en el período aureo – los años (19)60 –, evaluando la presencia de patrones visuales diseñados para atraer la atención del lector. El análisis estadístico de los elementos destacados en la portada revela el predominio de las mujeres blancas en portadas que presentan un modelo estereotipado de la belleza femenina como fuente de crímenes.

Palabras clave: Imagen; industria cultural; análisis semiótico.

Introdução

Pode-se definir a *pulp fiction* como uma literatura cujas publicações são efetuadas, originalmente, em papel de baixo custo (frequentemente papel jornal); trata-se em geral de romances policiais (com tradicional mescla de amor e crime no roteiro), vendidos em bancas de jornais para o público que, ao menos no início, era majoritariamente masculino. No Brasil, desde o final dos anos (19)40, o *pulp fiction* tem mercado garantido, inclusive com a participação de autores nacionais, ainda que travestidos de estrangeiros, como King Shelter (pseudônimo adotado por Patrícia Galvão para seus contos policiais). Ainda hoje verifica-se a presença (com boa vendagem) de romances *pulp fiction* em bancas e livrarias, às vezes dividindo espaço com histórias em quadrinhos que apresentam semelhança na temática de combate ao crime.

Os anos (19)50 e (19)60 podem ser considerados como a época de ouro deste tipo de literatura em território nacional. A primeira foi "*Fantastic*" (versão de revista americana homônima), da Edigraf (São Paulo), que circulou entre 1955 e 1961. Segundo Causo (2021), em meados dos anos (19)50 a estratégia de publicar *pulp fiction* no Brasil com autores em geral americanos era uma forma

¹ Grupo de Pesquisa em Estatística Aplicada (GPEA), Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo (FEAU), Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

² Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP).

encontrada por editores brasileiros para ganhar duplamente: i) pelas boas vendas junto ao público não-elitizado; e ii) porque era mais barato, fácil e rápido pagar tradutores do que escritores originais nacionais. Além disso, os livros assim já saíam no Brasil com o status de sucessos de venda, seguindo a noção da indústria cultural segundo a qual vendas atraem mais vendas.

Por todas essas razões, a época de ouro do gênero no Brasil ocorreu com atraso em relação aos Estados Unidos – onde a *pulp fiction* já florescia nos anos (19)40, paralelamente aos filmes *noir* de Hollywood. Inicialmente publicadas em revistas, as histórias policiais no Brasil começam a migrar para o formato de livros na virada para os anos (19)60. Naturalmente, por ser um produto de consumo popular, o romance *pulp fiction* sempre teve na capa um dos principais elementos para atrair o leitor; ainda hoje verifica-se a presença (com boa vendagem) de romances *pulp fiction* em bancas e livrarias, às vezes dividindo espaço com histórias em quadrinhos de temática policial.

O presente trabalho visa analisar as capas de romances *pulp fiction* publicados no Brasil no período áureo – os anos (19)60 –, avaliando-se a presença de padrões visuais destinados a chamar a atenção do leitor. Para análise global dos livros sob estudo, empregou-se avaliação estatística, apresentada por Pignatari (1968) como instrumento essencial para quantificação e avaliação da informação.

Após esta introdução, o artigo encontra-se organizado da seguinte forma: a seção Metodologia apresenta a pesquisa efetuada e os parâmetros avaliados nas capas, sendo seguida pela análise semiótica de uma capa considerada típica. Seção posterior apresenta a análise estatística do conjunto de capas, com gráficos facilitando a visualização dos resultados quanto aos parâmetros avaliados. Esta é seguida pela discussão dos padrões encontrados, e encerramos o artigo apresentando considerações finais que envolvem análise crítica do material avaliado.

Metodologia

Para composição da amostra de livros, efetuou-se pesquisa prospectiva em sebos de São José dos Campos, adotando-se como critérios de inclusão a publicação ter ocorrido na primeira metade da década de (19)60 e pela editora TecnoPrint/Edições de Ouro; constituiu-se assim uma coleção com cerca de 30 livros.

Foi escolhida para análise semiótica a capa do romance "Lábios em Fogo" (Figura 2), de Bruno Fischer (1965)³, considerada representativa por apresentar as características típicas das capas sob análise, com destaque para a presença central de personagem feminina. A análise semiótica foi realizada nos moldes apresentados por Hildebrand (2021): observa-se inicialmente na capa, enquanto signo submetido à análise, elementos como cores, formas, volumes, texturas e equilíbrios entre as partes. A capa se destaca pela imagem em primeiro plano, em geral clara, para chamar atenção por contraste com o fundo escuro.

Empregou-se análise estatística descritiva como recurso para avaliação crítica e sistemática das capas da coleção de livros. A partir da observação visual, foram identificados diferentes parâmetros de análise, consistindo nos diversos elementos presentes nas capas. As dimensões iniciais de análise incluíram as variáveis:

- i. cor predominante da capa;
- ii. elementos de destaque na imagem de capa;
- iii. elementos de segundo plano presentes na capa.

³ FISCHER, Bruno. *Lábios em fogo*. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint, 1965.

Após a análise estatística destas variáveis, constatando-se a presença de mulheres como elemento-chave nas capas dos romances, efetuou-se uma segunda rodada de avaliações, com a análise estatística passando a incluir variáveis referentes a características físicas das mulheres retratadas nas capas. Também foram avaliadas as palavras-chave dos títulos (que frequentemente faziam menção direta a características da figura feminina).

Análise semiótica

A Figura 1, a seguir, apresenta um panorama visual de diversas das capas avaliadas. Uma breve inspeção confirma o elemento-chave nas capas: a presença da figura feminina.



Figura 1: Capas de romances *pulp fiction* analisados

Fonte: Elaboração própria a partir de coleção particular dos autores

A Figura 2, a seguir, apresenta a capa especificamente selecionada para análise semiótica no presente trabalho.



Figura 2: Capa selecionada para análise semiótica – Fonte: Elaboração própria a partir de FISCHER (1965)

O objeto imediato é a capa do livro em formato de bolso. A capa é feita em papel brilhante de alta gramatura, destacando-se do interior do livro, impresso em papel jornal. As cores vibrantes ajudam a dar destaque à imagem, que apresenta como elementos textuais o título do livro, o autor e um breve resumo do roteiro, em tons claros para contrastar com o fundo escuro. O elemento principal é a figura feminina, que ocupa a maior parte da área da capa; da figura, sobressai a pele clara da mulher e a cor azul celeste de sua blusa. O título em letras grandes chama a atenção no alto da capa; as cores do título repetem as cores presentes na figura feminina central.

A imagem da capa visa representar a história narrada no livro, objeto dinâmico. No texto da capa, revela-se que a mulher de “formas sedutoras” recebeu uma grande herança e há um homem que cobiça “as duas coisas”. A ilustração apresenta justamente uma cena em que uma mulher bela (em primeiro plano) é observada por um homem (em segundo plano).

Como interpretante imediato, a capa transmite a justaposição dos elementos centrais da trama: crime e sensualidade. Os contrastes visuais (claro/escuro, por exemplo) evocam tensões narrativas. A capa também atrai o leitor masculino pelo padrão culturalmente construído para a figura feminina, uma jovem mulher de lábios vermelhos, pele clara e cabelo loiro, cujos seios estão evidenciados pelo decote da blusa.

No que se refere ao interpretante dinâmico, pode-se observar que o rosto da mulher é delicado, mas sua expressão alude à sedução; seu olhar dirige-se para o lado, sugerindo a percepção da presença, ao fundo, de um homem em traje social que a observa em silêncio. Levando em conta o resumo do roteiro, imagina-se que a figura feminina na imagem é a provável vítima do homem em segundo plano, que se configura como vilão/assassino. No entanto, em outra hipótese interpretativa, pode-se imaginar que este homem em segundo plano represente o próprio leitor-voyeur.

Análise estatística

Nesta seção, apresentamos os resultados estatísticos das análises efetuadas no conjunto das capas brasileiras consideradas no presente estudo. Inicialmente, a Figura 3 apresenta as cores predominantes nas capas.

Cor predominante na capa

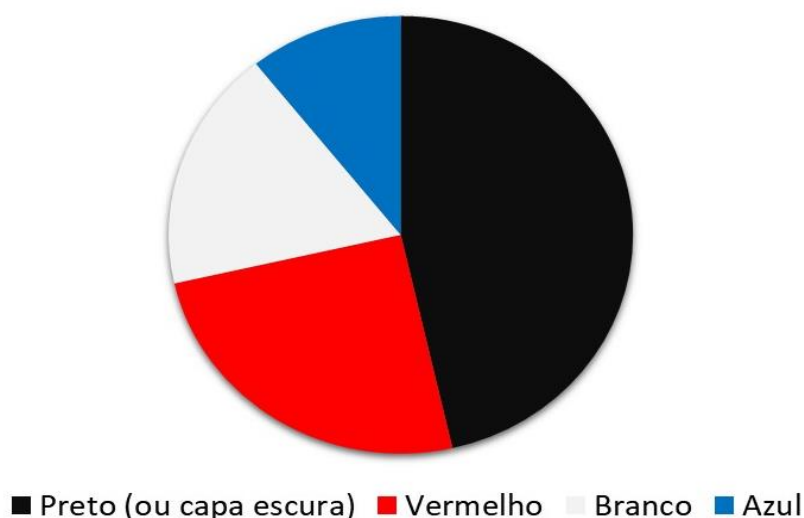


Figura 3: Distribuição percentual da cor predominante nas capas dos romances – Fonte: Elaboração própria

Em seguida, a Figura 4 atesta a presença ostensiva da figura feminina nas capas analisadas.

Imagem em primeiro plano



Figura 4: Distribuição percentual da imagem em primeiro plano nas capas – Fonte: Elaboração própria

A Figura 5 apresenta os resultados referentes aos elementos de imagem em segundo plano, para as capas analisadas.

Elementos de imagem (segundo plano)

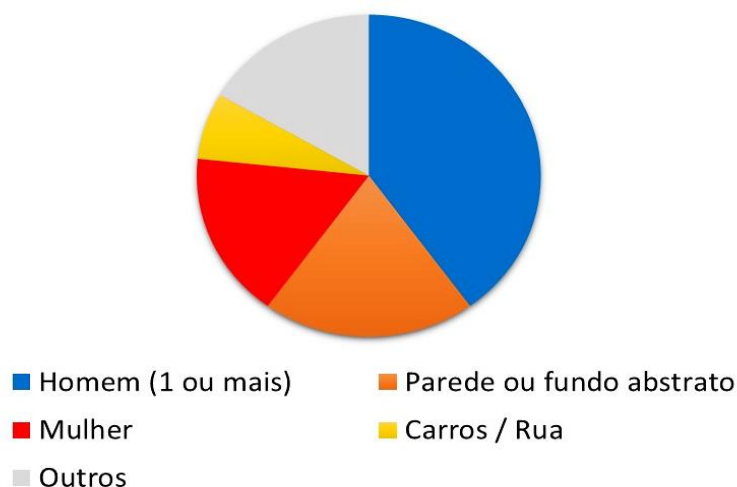


Figura 5: Distribuição percentual dos elementos em segundo plano nas capas – Fonte: Elaboração própria

Observa-se que é frequente a presença de um homem em segundo plano nas capas, como a vigiar a presença feminina em destaque. Na sequência da análise, a Figura 6 apresenta uma avaliação estatística da posição relativa da mulher nas capas.

Posição relativa da mulher na imagem

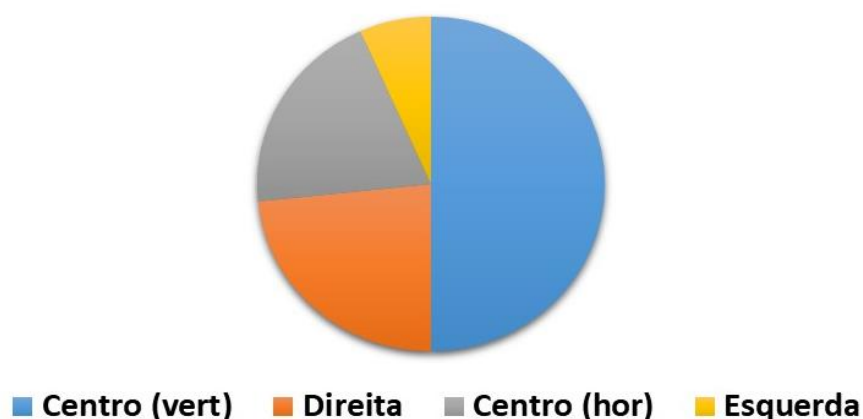


Figura 6: Distribuição percentual da posição da mulher nas capas dos livros – Fonte: Elaboração própria.

Detalhando mais a análise da figura feminina nas capas, fizemos a avaliação das principais características físicas apresentadas pelas mulheres nas capas das edições nacionais; este resultado aparece sumarizado na Figura 7.

Características corporais

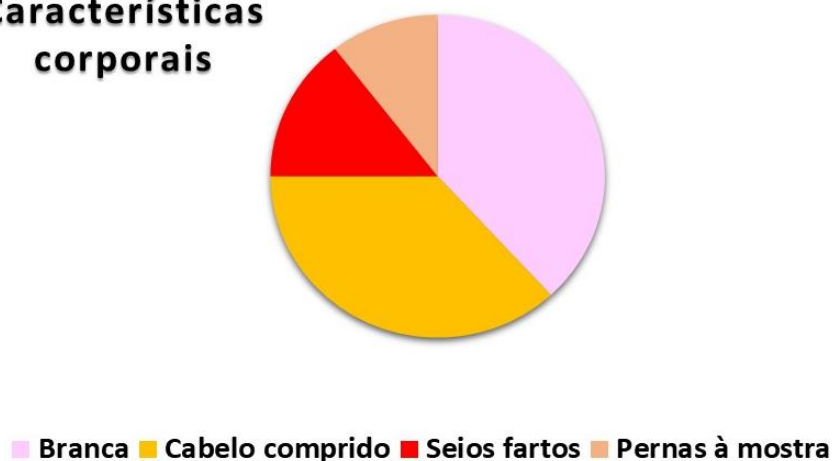


Figura 7: Principais características físicas da figura feminina nas capas dos romances analisados
Fonte: Elaboração própria

A análise acima já permite esboçar o perfil típico da *femme fatale* nos romances: trata-se de uma mulher branca, de cabelos compridos, seios fartos e pernas à mostra. Na sequência da análise, a Figura 8 apresenta a distribuição percentual das figuras femininas das capas em relação à cor dos cabelos.

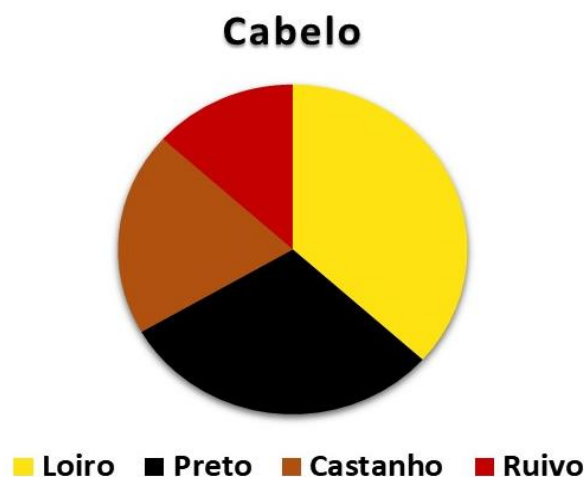


Figura 8: Cor do cabelo das figuras femininas nas capas dos livros – Fonte: Elaboração própria

Aqui, há quase um empate técnico entre as mulheres morenas e as de cabelo loiro, com leve predominância das últimas. A seguir, a Figura 9 reflete os tipos de figurino preferenciais apresentados pelas figuras femininas avaliadas.

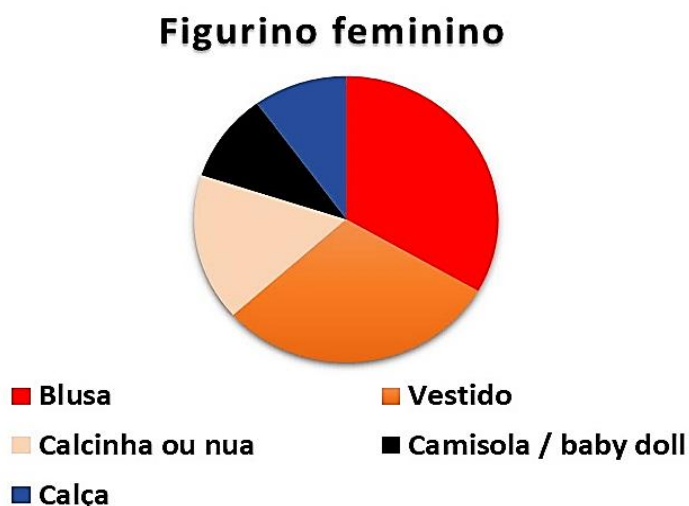
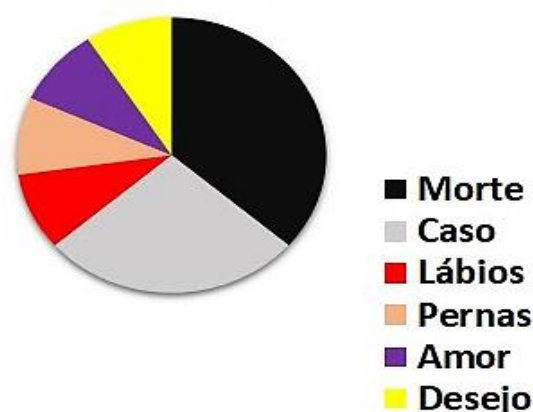


Figura 9: Figurinos femininos mais frequentemente exibidos pelas mulheres nas capas – Fonte: Elaboração própria

Observa-se predominâncias das blusas – em geral, decotadas, seguidas (em ordem de frequência) pelos vestidos, mas há também capas com mulheres (semi)nuas ou vestindo camisolas.

Sobre o principal elemento escrito da capa (o título) avaliou-se através dois aspectos através de análise estatística: i) os títulos dos livros; ii) a qualificação da mulher, a partir dos títulos. Para estas análises, especificamente, a amostra foi ampliada para 50 livros, uma vez que a pesquisa também levou em conta outros títulos informados nas páginas iniciais ou finais dos romances e que correspondiam a livros já lançados ou em fase de lançamento no Brasil dos anos (19)60. A Figura 10 apresenta as seis palavras mais frequentes nos títulos dos livros.

Palavras mais comuns nos títulos**Figura 10:** Palavras mais frequentes nos títulos dos livros analisados – Fonte: Elaboração própria

Uma breve análise destas palavras mais frequentes revela que, embora as mais comuns (“morte” e “caso”) sirvam para demarcar o campo policial da narrativa, duas das palavras seguintes mostram foco em características físicas femininas (“lábios” e “pernas”); o binômio mulher/crime é reforçado pelas duas palavras seguintes, que revelam as principais motivações para as ocorrências criminais nestes romances: “amor” e “desejo”.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as qualificações dadas nos títulos dos livros às mulheres, agrupadas nas categorias: “Corpo” (atributos físicos gerais ou específicos da figura feminina), “Personalidade” (incluindo atributos morais e/ou psicológicos) e “Atuação”.

Categoria	Qualificações mencionadas
Corpo	Bela Boa Gata Loira Morena Ruiva
Personalidade	Irrequieta Misteriosa Querida Sinistra Suspeita
Atuação	Assassina Dançarina “Deusa do Fogo” Escravidora “Rainha do Jogo”

Quadro 1: Qualificações da mulher nos títulos dos livros – Fonte: Elaboração própria

O Quadro 1 agrega informações importantes em nossa análise, revelando que a figura feminina retratada nos romances *pulp fiction*, além de ser valorizada em função de um padrão estereotipado de beleza física, apresenta personalidade marcante e atuação decisiva nas histórias. “Irrequieta” e “misteriosa”, ela pode estar na origem dos crimes investigados por diferentes razões: como motivação, como vítima e, em determinados casos, até mesmo como perpetradora da violência, o que a torna também “sinistra” e “suspeita”. Delineia-se assim o perfil básico da chamada *femme fatale*, como veremos adiante.

A Figura 11 apresenta, em sua parte superior, duas das capas brasileiras, permitindo que se observe um padrão repetido em outras ilustrações de capa da coleção: em primeiro plano, observa-se uma mulher em destaque ocupando a maior parte da área da imagem, que tem fundo escuro. Na parte inferior, para efeito de comparação, a figura apresenta duas capas de romances *pulp fiction* publicados nos Estados Unidos na década de (19)50 – portanto, cerca de 10 anos antes das capas brasileiras – e atualmente à venda em sites especializados.



Figura 11: Parte superior: duas capas de romances *pulp fiction* publicados no Brasil nos anos (19)60; parte inferior: duas capas de romances publicados nos Estados Unidos – Fonte: Adaptado respectivamente de FISCHER (1964)⁴, FISCHER (1965), BROWN (1959)⁵ e AXELROD (1952)⁶

⁴ FISCHER, Bruno. *Escada para a morte*. Rio de Janeiro: Ediouro/Tecnoprint, 1964.

⁵ BROWN, Carter. *The Wanton*. New York: Adventure House, 1959. 140p. Disponível em: <https://adventurehouse.com/shop/product/wanton-the-carter-brown/>. Acesso em: 31 out. 2021.

⁶ AXELROD, George. *Blackmailer*. New York: Adventure House, 1952. Disponível em: <https://adventurehouse.com/shop/product/blackmailer-hard-case-paperback/>. Acesso em: 31 out. 2021.

Além do protagonismo feminino, as capas retratadas revelam a figura masculina em segundo plano (como já apontado anteriormente nos resultados sumarizados na Figura 5), diversas vezes com o homem vestido de modo mais formal que a mulher e assumindo a posição de observador desta. Por outro lado, a observação da Figura 11 comprova que a presença de mulheres em destaque nas capas não é uma característica exclusiva das edições brasileiras de romances *pulp fiction*. Ao contrário: estas reproduzem padrões já presentes em capas americanas publicadas na década anterior.

Discussão

Tomados em conjunto, os resultados apresentados permitem identificar com clareza o padrão predominante para as capas de livros de *pulp fiction*: i) o elemento fundamental de primeiro plano é em geral uma mulher branca, de cabelo comprido e seios fartos; ii) os figurinos mais frequentes são blusas que realçam os seios e se destacam do fundo (em geral escuro) da capa; iii) é comum a presença de um ou mais homens em segundo plano, frequentemente na posição de observadores (que podem aparecer inclusive empunhando armas). Quanto aos títulos, as palavras mais frequentes são “caso” e “morte”, seguidas por palavras destinadas a descrever características das personagens femininas.

O destaque dado à figura feminina nas capas dos romances ocorre sobretudo por razões mercadológicas: o público-alvo para estes livros era constituído basicamente por homens jovens brancos (fatia da sociedade que unia o interesse pelo tema ao poder aquisitivo). Uma análise mais ampla permite afirmar inclusive que os padrões apresentados nas capas de *pulp fiction* “podem ser vistos como precedentes para os padrões de personagens presentes nas histórias em quadrinhos” (MEIER, 2017, [n. p.])⁷, que começavam a proliferar na época.

Padrão estético importado: A observação da similaridade entre as imagens das capas brasileiras e norte-americanas (Figura 11), somada aos resultados apontados pela análise estatística efetuada no presente trabalho e sumarizada nas figuras anteriores, evidencia que o padrão de beleza retratado nas capas brasileiras é um modelo estético construído internacionalmente e passivamente importado; mais especificamente, trata-se de um padrão norte-americano de corpo branco feminino. O tipo físico das mulheres retratadas nas capas dos livros de *pulp fiction*, por sinal, apresenta similaridade, inclusive, com as *pin-up girls* (outra instituição americana), que também é composta por mulheres brancas, loiras (em sua maioria), e as imagens valorizam a sensualidade, principalmente, através da exposição de pernas e seios (RIEMSCHEIDER, 2008). No entanto, há uma diferença marcante: enquanto as *pin-up girls* aparecem sempre sorridentes, em poses harmônicas, os romances apostam nas relações de tensão, explorando, nas cenas das capas, oposições como sedução/violência, vítima/agressor e, em última análise, amor/morte. Assim, ao contrário das *pin-up girls*, as mulheres nos romances *pulp fiction* sempre são fonte de perigo. Identificado o padrão norte-americano nas capas brasileiras, cabe-nos perguntar: por que isso acontece? É importante deixar claro que não se trata de simples reprodução das capas originais americanas, e sim da publicação de novas capas seguindo, no entanto, na representação da figura feminina, um padrão de corpo idealizado dentro da cultura norte-americana.

As explicações para o fenômeno conectam-se invariavelmente à instituição da indústria cultural. Em primeiro lugar, o ambiente das histórias era quase sempre norte-americano, de modo que o padrão de representação da figura feminina como mulher branca tipicamente idealizada na cultura americana seria uma escolha natural. Por sinal, alguns dos exemplares de *pulp fiction* publicados no Brasil apresentavam inclusive inscrições internas classificando-os, sem pudor algum, como livros “de tipo americano”. Além disso, uma vez que se tratava de obras previamente publicadas nos Estados

⁷ “(The lurid covers) can be seen as a precedent to the character patterns of American comic books”.

Unidos com sucesso de vendagem e se tratando de produtos para consumo de massas, havia uma tendência (também inerente à indústria cultural) para evitar grandes alterações de estilo, revelando uma lógica capitalista do tipo: “Afinal, para que correr riscos, se o estilo já vendia tão bem?”

Por fim, há uma motivação adicional: numa interrelação característica de produtos e formas midiáticas de cultura de massa, os romances *pulp fiction* a um só tempo influenciaram e foram influenciados pelo florescimento do grande centro produtor e difusor da indústria cultural no século XX: os estúdios de cinema de Hollywood.

Paralelo entre *pulp fiction* e cinema *noir*: Há um claro parentesco entre os romances *pulp fiction* e os filmes *noir*, assim chamados os filmes policiais produzidos principalmente na Hollywood dos anos (19)40. De certo modo, pode-se dizer que se trata de roteiros semelhantes desenvolvidos em meios de comunicação diferentes, ainda que interligados. No entanto, é importante registrar uma diferença fundamental entre o cinema *noir* e a literatura *pulp fiction*. Nos anos (19)40 e (19)50, enquanto havia censura no cinema (e filmes sofriam risco de cortes para que pudessem ter exibição liberada), a literatura *pulp* não sofria censura – estava, por assim dizer, à margem até mesmo da censura (MEIER, 2017). Acrescenta-se que isso ocorreu tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Justamente por isso, mesmo em épocas de censura a certas produções da indústria cultural – em meados do século, em território norte americano, e a partir dos anos (19)60, no Brasil – o *pulp fiction* ainda podia ganhar mercado explorando dois temas de eterno interesse popular: sexualidade e violência.

Voltemos agora nossa análise aos adjetivos e qualificações para as mulheres retratadas nos livros, expressos através dos títulos das obras e apresentados no Quadro 1. As palavras utilizadas conectam fortemente a figura feminina na capa aos crimes característicos apresentados neste tipo de literatura, em que a motivação passional ganha destaque.

Neste contexto, em primeira análise, pode parecer deslocada a presença de uma palavra afetiva como “querida”. No entanto, essa impressão se desfaz quando se ressalta o contexto em que a palavra aparece: os títulos que a empregam são “Minha querida inimiga” e “Eu te matarei, querida”. Trata-se obviamente de títulos que, mais uma vez, enfatizam a tensão, justapondo amor, inimizade e morte.

A lista de termos presente no Quadro 1, encontrada a partir de nossa análise de 50 títulos, é praticamente uma definição, detalhada e com nuances, da chamada *femme fatale*, ou mulher fatal.

A *femme fatale*: A expressão *femme fatale* designa tradicionalmente a mulher que, sedutora, representa perigo ao homem (MORAES, 2007, p. 5). O arquétipo foi (e é) muito explorado no cinema, na literatura e na televisão, mas não é um produto da indústria cultural. Ao contrário: apresenta raiz milenar, sendo encontrado inclusive em relatos bíblicos do Antigo Testamento. Eva seria um exemplo, pois teria seduzido Adão a cometer o pecado que gerou a expulsão de ambos do Paraíso. Outro exemplo é Dalila, que corta o cabelo de Sansão, deixando-o indefeso. Há ainda exemplos orientais como Salomé e Cleópatra, conforme aponta Moraes (2007, p. 6).

O arquétipo da *femme fatale* – sensual e implacável – inegavelmente ganhou impulso na cultura pop com a ascensão do filme *noir*, ao lado dos folhetins pulcados em jornais e revistas e dos romances *pulp fiction*. Sobre o papel social desta mulher, Kahle *et al.* (2007) destacam:

Enquanto as mulheres de comédias anteriores e musicais de estúdio trabalharam para reafirmar valores sociais através do casamento, a *femme fatale* se recusa a ser vinculada à esfera doméstica prescrita a ela pela sociedade convencional. Ela rejeita o casamento e abraça uma vida independente, frequentemente fumando e bebendo. A *femme fatale* usa seus

poderes sexuais para conduzir o protagonista masculino através de um labirinto de mentiras (KAHLE *et al.*, 2007, [n. p.])⁸.

Por outro lado, segundo Moraes (2007), a *femme fatale* também pode ser vista como um corpo de trabalho sujeito a “processos de industrialização e mercantilização” (MORAES, 2007, p. 3). Atravessando os séculos, até hoje a figura da *femme fatale* impregna o imaginário popular e sobrevive em campos da indústria cultural como cinema, música e literatura (aqui incluídas as histórias em quadrinhos).

Uma última pergunta: Mas nossas análises e constatações levam ainda a uma outra pergunta: por que a *femme fatale* persiste como elemento-chave na produção cultural, em pleno século XXI? Lembremos aqui a função primordial dos produtos da indústria cultural: entretenimento. Nesse sentido, como o cinema, também o romance *pulp fiction* pode ser visto como uma rota de fuga em relação à vida cotidiana. Trata-se, portanto, de um espaço de sonho, de fetiche: um espaço inevitavelmente comandado, portanto, pelo desejo.

Considerações finais

Conclui-se que a presença (em destaque) da figura feminina nas capas de romances *pulp fiction* tem a intenção de despertar o interesse imediato do público masculino a partir de imagens fabricadas no contexto da indústria cultural como sedutoras, complementadas por títulos e descrições que evidenciam e entrelaçam aspectos da sensualidade, da violência e do desejo. As imagens utilizadas nestas representações reforçam um padrão de beleza produzido pela indústria cultural, em que o olhar local é sacrificado em nome das vendas garantidas, prevalecendo uma visão editorial machista. Ao mesmo tempo que ajuda a vender livros, esta estratégia termina por se constituir como elemento de reforço de uma visão da figura feminina cujo corpo é motivação para crimes e fonte de perigos. Neste sentido, esperamos que a presente análise ajude a despertar o senso crítico inclusive diante de publicações do mercado editorial atual, pois consideramos que esta exploração do corpo feminino deve ser questionada e mesmo combatida.

Referências

CAUSO, Roberto S. O pulp no Brasil: ficção especulativa. *Mundo Pulp*. Disponível em: <https://rscauso.tripod.com/mundopulp/id7.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

HILDEBRAND, Hermes R. *Processos de criação – análise semiótica*. Disponível em: http://www.hrenatoh.net/curso/textos/txtcom_analzorba.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

KAHLE, Brewter *et al.* (Ed.). *The femme fatale throughout history: the wayback machine*, 27 set. 2007. Disponível em: <http://www.history.ca/content/ContentDetail.aspx?ContentId=73>. Acesso em: 31 out. 2021.

MEIER, Allison. The lurid covers of 20th-century pulp fiction. *Hyperallergic*, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://hyperallergic.com/385022/pulp-fiction-cover-art-at-the-wolfsonian/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

⁸ “While women from previous comedies and studio musicals have worked to reaffirm social values through marriage, femme fatale refuses to be tied to the domestic sphere prescribed to her by conventional society. She rejects marriage and embraces an independent life, often smoking and drinking. The femme fatale uses her sexual powers to lead the male protagonist through a maze of lies”.

MORAES, Rita. *Femmes fatales*: representation in the movies and the spectrum of modernity, 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/literature_pdf/lit96.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

RIEMSCHEIDER, Burkhard (Ed.). *1000 Pin-Up Girls*. Colônia: Taschen, 2008.

Sobre os autores

Paulo Roxo Barja. Doutor em Ciências (Unicamp) com pós doutorado pela USP. Autor de 16 livros, desde 2002 é docente-pesquisador na UNIVAP.

E-mail: prbarja@gmail.com.

Cláudia Regina Lemes. Mestre em Semiótica e Tecnologias da Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas, doutoranda em Psicologia pela USP.

E-mail: claurlemes@gmail.com.

EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DOS PROFESSORES COM A ESCRITA: ANGÚSTIAS, MARCAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TEACHERS' EXPERIENCES AND MEMORIES WITH WRITING: ANGUISHERS, MARKS AND IMPLICATIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

EXPERIENCIAS Y RECUERDOS DE LOS PROFESORES CON LA ESCRITURA: ANGUSTIAS, MARCAS E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento em que refletimos sobre angústias reverberadas pela maioria dos professores quando lhes é solicitado texto escrito. O arcabouço teórico-metodológico que sustenta nossa pesquisa está centrado na AD de matriz francesa pecheuxtiana, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, nas Ciências da Educação e na Psicanálise freudo-lacaniana. A partir de alguns resultados oriundos de análises de entrevistas semiestruturadas, concluímos que as marcas e angústias trazidas pelos professores são originadas desde antes da graduação: são feitas pelas experiências de vida e se atualizam nas práticas pedagógicas. Em seus discursos revelam que não se sentem autorizados/autorizadas a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos, posto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

Palavras-chave: Escrita; angústia; professores.

Abstract: This paper is a research in progress in which we reflect on the anguishes reverberated by most teachers when they are asked to write a text. The theoretical and methodological framework that supports our research is centered on the AD of French matrix pecheuxtiana, in the Social-Historical Theory of Literacy, in Educational Sciences and in Freudian-Lacanian Psychoanalysis. From some results arising from the analysis of semi-structured interviews, we conclude that the marks and anxieties brought by teachers are originated before graduation: they are made by life experiences and are updated in the pedagogical practices. In their speeches they reveal that they don't feel authorized/authorized to write, because, depending on what and how they write, they can be punished, since it still runs through the school corridors and the society the imaginary that the teacher knows everything and can't make mistakes.

Keywords: Writing; anguish; teachers.

Resumen: Este trabajo es una investigación en curso en la que reflexionamos sobre las angustias que reverberan en la mayoría de los profesores cuando se les pide que escriban un texto. El marco teórico y metodológico que sustenta nuestra investigación se centra en la EA de matriz francesa pecheuxtiana, en la Teoría Socio-Histórica de la Alfabetización, en las Ciencias de la Educación y en el Psicoanálisis Freudiano-Lacano. A partir de algunos resultados que surgen del análisis de las entrevistas semiestructuradas, se concluye que las marcas y ansiedades que traen los profesores se originan antes de la graduación: se hacen por experiencias de vida y se actualizan en las prácticas pedagógicas. En sus discursos revelan que no se sienten autorizados/autorizadas a escribir, porque, según lo que escriban y cómo lo hagan, pueden ser castigados, ya que todavía corre por los pasillos de la escuela y la sociedad el imaginario de que el profesor lo sabe todo y no puede equivocarse.

Palabras clave: Escribir; angustia; profesores.

¹ Universidade Paulista/ Prefeitura Municipal de Brodowski.

Introdução

Pretendemos refletir neste trabalho, que é um recorte da pesquisa de doutorado (está em andamento), sobre possíveis angústias reverberadas pela maioria dos professores quando lhes é solicitado texto escrito e as implicações decorrentes dessa relação para suas práticas pedagógicas, ou seja, saber como foi o vínculo dos sujeitos-professores com a escrita durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica.

A vista disso, nos apoiamos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa pecheuxtiana, pois articula três áreas do conhecimento, quais sejam: a linguística, que se dedica a estudar os processos de enunciação, o materialismo histórico, que se volta às formações e transformações sociais ao longo da história e a teoria do discurso. A contribuição da Teoria Sócio-Histórica do Letramento vem dos postulados sobre a autoria, em que pontua que o autor está além do repetível, posicionando-se como (re)criador de sentidos. As Ciências da Educação nos fazem refletir sobre questões que envolvem a educação escolar, as práticas pedagógicas, e a construção da identidade docentes e a sociedade na qual essa educação é pensada e materializada. Temos, atravessada nestes arcabouços teóricos a Psicanálise freudiana, que entende que trabalhamos não com indivíduos, mas com sujeitos desejantes, constituídos pela falta, pelo o(O)utro e controlados pelo inconsciente. Esses referenciais nos possibilitam discutir e analisar as problemáticas que envolvem o discurso, a escrita, a interpretação, o sujeito, a memória e suas práticas.

Os gestos interpretativos preliminares oriundos das análises da entrevista semiestruturadas de professores de escolas públicas situadas no interior de São Paulo, permitem-nos assinalar as seguintes considerações: em seu percurso como estudante, os professores não escreviam como possibilidade de criar, mas, sim, de reproduzir o já posto, ou seja, suas escritas eram esvaziadas de subjetividade em detrimento ao legitimado pela escola, impedindo que se tornassem autores de seus dizeres e de sua escrita. Quando instados a falar de escrita, há um apagamento da mesma substituindo-a pelo discurso da leitura e, dessa maneira, nos faz entender a condição de exílio da escrita dentro das práticas escolares. Percebemos que os professores não se sentem autorizados/autorizadas a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos e se tornarem transgressores, posto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

A análise de discurso francesa pecheuxtiana – (des)costuras e novos olhares

A AD pensada por Pêcheux propõe uma nova teoria do discurso na qual a linguagem enquanto discurso não é estável/estática tampouco transparente e linear, ela é opaca, possibilitando vários outros sentidos e inúmeras maneiras de significar. No estudo do discurso observa-se o homem fazendo uso da linguagem em suas diferentes vertentes. Logo, o discurso é definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997).

O fio singular, norteador da AD é a noção de “*condições de produção*”, que se refere ao contexto no qual determinado discurso é (re)produzido, incluindo os sujeitos e a situação, apontando para a relação da linguagem com a exterioridade. Este conceito é fundamental para explicar o funcionamento discursivo, apontando para uma memória, para um já dito que constitui aquele que enuncia: o sujeito, que é também interpelado pela ideologia, ou seja, a ideologia é responsável pela interpelação dos indivíduos em sujeitos, em sujeitos ideológicos. De acordo com Courtine (2009), a instância ideológica contribui para as relações sociais e, na maneira que cada um tem a ilusoriamente a crença de estar exercendo – com liberdade – sua vontade em/de posicionar-se em uma ou outra classe social.

Isso nos aponta para outro conceito basilar da AD, a memória, que tem relação com os dizeres que se atualizam no momento da enunciação, dizeres materializados na escrita e pautados no discurso pedagógico escolar. A noção de memória discursiva, estruturada inicialmente por Courtine (2009) não tem relação com as lembranças que possuímos do passado, mas um espaço de condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo-histórico-cultural. Os discursos são reflexos de uma memória coletiva em que os sujeitos estão inscritos. A memória discursiva pode ser igualada a uma voz sem dono, sem começo e fim, sem identificação, constituída por discursos outros, mobilizada e atualizada no/pelo interdiscurso (formulação), no momento da enunciação.

A noção de interdiscurso foi introduzida para pontuar a “exterioridade específica” de uma formação discursiva, ou seja, é o ‘já dito’, ‘já ouvido’ designando o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p. 51). A observação do interdiscurso dentro da instituição escolar, tendo como *corpus* o discurso dos professores, permite-nos construir conexões de dizeres com outros dizeres, com a(s) memória(s) esquecida(s) e atualizada(s) no momento da enunciação, identificando a historicidade em sua significância e entendendo as posições ideológicas e políticas.

Sendo o discurso movimentado por sujeito singular, mas atravessado por discursos e dizeres outros, podemos mobilizar, junto a noção de sujeito a noção de *sentido*, pois um não existe sem o outro, são noções constituídas ao mesmo tempo no discurso.

Orlandi (2000), afirma que as palavras recebem seus sentidos a partir da formação discursiva que o(s) sujeito(s) mantêm relação, e esse efeito dá-se por meio da memória acionada pelo interdiscurso. Nessa perspectiva, Pêcheux (1995, p. 160) contrapõe-se a uma filosofia idealista da linguagem marcada pela “evidência da existência espontânea do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo” e pela evidência de que o sentido é único e transparente para o sujeito. A AD, portanto, toma o sujeito como dividido desde sua constituição, não tendo acesso a tudo que diz e constituído por falhas, “assim como a falha constitui a língua” (ASSOLINI, 2003, p. 16). Ressalte-se que a noção de sujeito em AD aproxima-se da Psicanálise, que além de dividido e constituído por falhas, é cindido e fundamentado pelo Outro, o inconsciente. Nessa perspectiva, o sujeito não se constitui de uma fala homogênea, visto que é atravessado por outras vozes, outros dizeres, de outros discursos, por não ditos, de palavras silenciadas. Temos, portanto, diferentes efeitos de sentidos que são as possibilidades de diferentes sentidos de uma palavra.

Observamos também, nas entrevistas, materializações da linguagem, portanto, subjetivas, emergem indícios de seleção dos enunciados feitas pelo sujeito-professor, que acredita delimitar o que fala e, conseqüentemente, tudo que seria possível dizer.

Os senti(r)dos da escrita: inibição e angústia

Neste trabalho, tratamos a escrita como processo, ou seja, um movimento que permite ser desfeita e refeita, a depender das necessidades do sujeito que escreve; deixa vestígios de ditos e de não ditos, de palavras que significam algo, que diz uma coisa querendo dizer outra, e atreladas a elas há outro(s) sentido(s). Por isso fluída, processual, que deixa quem escreve – o autor – perdido perante o mar de possibilidades.

Dentro da perspectiva de enormidade, partimos da hipótese de que a produção escrita compromete o autor, pois todo ato de escritura verdadeiro que produz um sujeito, demanda uma certa condição de exílio, um afastamento, distanciamento sobre “o que” escreve. Reverbera desta movimentação uma tensão, pois há uma diferença significativa entre aquele que se coloca a escrever e o sujeito que está escrita produz (SOUZA, 2001). Este distanciamento tem fundamento, pois o escritor se coloca em um “risco corporal”, que remete a ideia de perigo (SOUZA, 2001) e, como um traço, um elemento gráfico perigoso”. Podemos interpretar o termo

“corporal” fazendo uma analogia com o risco (riscar) que deixa “cicatriz no corpo”. Pode ser que o apagamento da escrita em que percebemos nas entrevistas com os professores seja uma tentativa de anular a função da escrita e do professor como escritor e que tal apagamento se deve a angústia do comprometimento sentido por esse sujeito que a escrita produz, angústia do risco, de situações angustiantes que a ação pode provocar. Isso nos leva a pensar no conceito de imaginário da AD em o sujeito antecipa o que o outro vai pensar, ou seja, imagens que os sujeitos do discurso fazem de si e do outro. Em outros termos, a inibição perante a escrita está no medo de julgamentos que o outro poderá fazer em relação a esse sujeito que a escrita produz e revela.

Ainda podemos encontrar circulando atualmente a crença de que o professor, sendo ele responsável por ensinar o outro e tendo uma excessiva familiaridade com a língua, é impossibilitado de falhar, errar, equivocar. E o próprio professor, atravessado por esse imaginário e na ânsia de se tornar “completo”, ideal, evita se comprometer, se definir por meio do que e de como escreve. Bernardo (1992, p. 23) diz que escrever “compromete mais ainda do que falar. Porque marca. Porque corre de boca em boca, de olho em olho, à revelia de quem escreveu. Escrever é um contrato com a verdade (ou com a mentira); um contrato com o outro e consigo mesmo”. Pautados nas análises da entrevista, acreditamos que esse apagamento da escrita e a angústia que está atrelado ao ato – de escrever – liga-se ao comprometimento que essa ação aciona e a possibilidade de rompimento ilusório do ideal de professor, imagens discursivamente construídas, prefixadas, legitimadas que ditam o que é ser um bom professor, ou seja, o que cumpre o conteúdo, o que de tudo sabe e que não erra, qual posição de sujeito deve ocupar, com que se deve preocupar ou temer (ASSOLINI, 2013), um sujeito completo e que é intocável pelo erro.

Nessa linha de reflexão, nos valem das contribuições da psicanálise freudiana no que concerne a noção de “eu ideal” e “ideal do eu” tal como concebida por Freud (1914). O “eu ideal” concebido no estádio do espelho, é atrelado a fonte formadora do EU e direciona os modelos a serem tomados como referência, além de ser agente responsável pelo sentimento de identidade. “Eu ideal” é da instância que remete ao que gostaríamos de ter sido, aquilo que teria sido nosso lugar nas expectativas de nossos pais, naquilo que o outro espera de nós. Já o Ideal do eu, de acordo com Roudinesco e Plom (1998) foi utilizado por Freud para designar o modelo de referência do Eu, formada a partir do complexo de Édipo e tem relação com uma substituição simbólica do narcisismo perdido da infância e produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais e tem relação com o sujeito castrado, impedido de desfrutar o que na infância lhe era permitido. O “ideal do eu”, apresenta-se como formador de nossos ideais reguladores, aquilo do qual tentamos nos aproximar, nosso horizonte, mas, no entanto, nunca alcançamos.

Nessa direção, nas entrevistas dadas pelos professores, como mostraremos nas análises, o ideal do eu reverbera, comportando desejos, sintomas e angústias que se escondem na materialidade da linguagem. Dessa forma, importa-nos acionar a teoria da angústia conceito importante para nosso trabalho.

Proveniente do latim *angustiare*, a palavra angústia expressa primeiramente estreiteza, limite, redução, restrição, significantes que indicam as sensações que acometem um sujeito angustiado: aperto, sufocação, vertigem, evitação, tamponamento e mascaramento da situação angustiante. Assim, durante as análises da entrevista, encontraremos indícios de anulação, apagamento das situações que envolvem a escrita.

Freud toma, inicialmente, a angústia, como um excesso de energia no aparelho psíquico que precisava ser descarregada. Essa energia era derivada de uma insatisfação sexual ou amorosa. É um estado de afeto, assimilada a algo que se sente, algo sentido da ordem do desprazer provocado por um acréscimo de excitação que tenderia ao alívio por uma ação de descarga (KAUFMANN, 1996).

Para Freud (1986), a angústia seria derivada de um trauma e depois servira ao aparelho psíquico do sujeito como sinal para evitar a reviver o trauma, ou a volta da representação

recalcada. Então deixa de ser um excesso para ser um sinal para que o sujeito possa se defender daquilo que não consegue lidar que é insuportável no aparelho psíquico.

No Dicionário Amoroso de Psicanálise, Roudinesco (2019) diz que a angústia é sempre existencial, as vezes arbitrária, sem ser patológica, sendo inútil querer neutralizá-la. Viver com ela é assustador, mas viver sem ela é um risco a nossa existência. Nenhum ser humano é desprovido dela, é o princípio maior da subjetividade humana.

Pensando no objeto de nossa pesquisa – a escrita dos/para os professores – podemos notar a anulação, o apagamento da escrita em seus discursos, fazendo com que reverberem indícios de angústia, que podem ser notados nas manifestações do inconsciente – atos falhos.

Cabe ressaltar que ainda há sulcos, suturas a serem cingidas, pois como a AD e a Psicanálise nos ensina que, além de a linguagem ser falha, reflete a falta e essa falta nos faz seres da busca.

Metodologia, resultados e discussão

A pesquisa², (em andamento) está sendo realizada com professores de escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental de uma pequena cidade do interior paulista. Destaca-se que as entrevistas³ foram concedidas levando em consideração as orientações da OMS devido a pandemia de COVID-19 em que o mundo está lutando. Por meio de uma entrevista semiestruturada, professores falaram a respeito de sua relação com a escrita em sua fase escolar, de sua prática pedagógica e a utilização de textos escritos em sala de aula. As entrevistas foram audiogravadas e, logo, transcritas para análise.

Nessas entrevistas, buscaremos compreender como, na trajetória escolar do professor – esse como sujeito-estudante –, relacionou-se com a escrita (se houve), com a aprendizagem do sistema em si. Destaquemos que, nesses recortes, serão analisadas as marcas linguísticas, sendo elas pistas, e, para atingi-las, é preciso teorizar (GINZBURG, 1989), ou seja, estabelecer possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas, referentes ao sujeito. Ressaltamos que essas marcas nos levam ao processo discursivo, sendo possível explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que remetem às formações ideológicas.

Análises da entrevista

Devido às limitações deste artigo, selecionamos recortes de uma pergunta feita a um sujeito-professor. Tencionamos entender o que a escrita significa para o sujeito e o que pode ser descortinado a partir da pergunta *Para você, qual o significado/sentido da escrita?* A partir do que reverberou, podemos entender a posição da escrita e o que ela representa na vida pessoal e profissional desse sujeito, bem como encontrar indícios de práticas pedagógicas a que foi submetido e que reverberam em suas ações enquanto professor. Por meio dessa questão, o sujeito teve a oportunidade de mobilizar a memória discursiva, os já ditos e vividos, atualizando e ressignificando acontecimentos (interdiscurso), permitindo sua materialização no fio discursivo (intradiscurso), uma vez que, filiados à AD pecheuxiana, entendemos que tanto o intra como o interdiscurso fazem parte de um acontecimento discursivo sócio-histórico e ideológico.

RECORTE – S1 – olha (...) acho que pra mim hj hj... se eu for te falar pessoalmente no decorrer da minha vida ela é fundamental... então é importante... ela foi importante na minha

² Pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica”.

³ Aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa CAAE 29122020.1.0000.5407.

*infância, que ela me deu oportunidades... não é dos prêmios que eu to falando não ela me deu oportunidade de crescer cada vez mais ali, [...], então eu acho que é importante... ela essa leitura e essa escrita essa **forma de escrever mesmo que é a acadêmica que eu acho brilhante...** quando eu leio assim um artigo eu fico apaixonada as vezes... eu como eu quero escrever bem como eu desmancho faço e refaço parece que nunca tá perfeito do jeito que eu queria... e eu fazendo sozinha não peço para alguém ah dá uma olhadinha... não... eu tenho esse problema tbem viu... eu tenho esse problema que eu não quero passar minha lei... ah não quero que o outro lê pq ele não vai achar erro... eu que sei aí eu leio leio...*

Quando instado a dizer qual o sentido da escrita para ele, o sujeito-professor retoma as memórias da infância, rememora fatos e partir de então, tenta provar seu valor perante os olhos dos outros e para si mesmo. Na SD *ela foi importante na minha infância, que ela me deu oportunidades... não é dos prêmios que eu to falando* afirma que a escrita foi importante porque lhe proporcionou mostrar que era notável. Quando nega a relação com os prêmios que recebeu, afirma a importância e a vontade de completude, de ser “ideal do eu”. Fink (1998, p. 82) diz que “o desejo do homem é o desejo do Outro e que o homem deseja o desejo do Outro por ele” o que nos leva a entender que esse dizer revela o desejo de se mostrar inteiro, de ser visto pelo o(O)utro como inteiro e completo. Tais considerações a respeito do conceito “ideal do eu”, permitem-nos dizer que o sujeito-professor parece perseguir as imagens discursivamente construídas e legitimadas, exemplos fieis de como ser um “bom professor”, o “bom sujeito” – aquele obediente, que acata as imposições e os sentidos que lhe são apresentados. Nessa trama, em que o foco é alcançar esse “ideal”, que significa a possibilidade de ser amado na medida em que obedece a certas exigências, reverbera diferentes vozes, como dos outros que atravessaram sua infância, como filho e estudante; na formação inicial e continuada. Vozes que ecoam no seu interdiscurso e se materializa no intradiscursivo (fio discursivo) cons(tru)tuinto sua identidade enquanto sujeito-professor.

O Sujeito-professor se questiona *porque eu gosto dessa escrita e aí eu fico pensando porque eu gosto tanto da escrita acadêmica...* entendemos esse gostar como a busca da completude, do perfeccionismo, do sujeito que acredita que o bom profissional é incapaz de errar. A repetição do verbo “gostar” está atrelada a possibilidade de o sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente e, ainda, repetir a mesma palavra dá abertura para o deslizamento e a ressignificação, rompendo a legitimidade de sentidos. O gosto pela escrita tem relação ao ser visto e, possivelmente ouvido, que o fez ser destaque provando para si que era (é) capaz de ser melhor. Mesmo concebendo a escrita acadêmica com brilhante e fechada em si, confessa que quando escreve, refaz e desmancha a procura da perfeição que nunca está posta e sempre será perseguida por ele quando afirma *parece que nunca tá perfeito*. O termo “nunca”, mesmo significando algo que possivelmente não acontecerá, remete que o sujeito sempre irá buscá-lo. O perfeito na qual assinala não tem relação com a criação, com a autoria, com o rompimento do legitimado, mas com a reprodução do mesmo, do logicamente estabilizado. Vejamos que utiliza palavras no imperativo eu quero/ eu queria, o que denota um atravessamento do discurso pedagógico escolar autoritário.

O sujeito-professor confessa que não gosta que outras pessoas leem o que escreve, denotando uma certa angústia, deixando aflorar uma falta de crença em si como bom escritor, como podemos observar na seguinte SD: *fazendo sozinha não peço para alguém ah dá uma olhadinha... não... eu tenho esse problema tbem viu... eu tenho esse problema que eu não quero passar minha lei... ah não quero que o outro lê pq ele não vai achar erro... eu que sei aí eu leio leio...* trata como problema a partilha do que escreve, o que nos faz pensar que esse sujeito toma a escrita como problema, como possibilidade de o outro apontar erros (pois o erro para ele é um

problema). Esse seguimento é muito interessante, pois faz reverberar como esse sujeito entende a escrita e se entende como escritor-autor e o porquê que as vezes, muitos professores deixam de escrever. A angústia de ser julgado pelo que escreve, de ser visto por meio da escrita, causa certo desconforto, visto que durante todo seu discurso o que emerge é busca pela completude, pelo bom sujeito e, conseqüentemente, pelo bom profissional. Nos faz entender que tenta tamponar essa angústia, porém, ela reverbera pelas brechas da linguagem. Isto posto, podemos compreender que nos revelamos mais pelas palavras que apagamos do que por meio das que ecoamos, mesmo selecionando cuidadosamente e ilusoriamente as palavras, não garante o sentido esperado.

Nos dizeres até o momento analisados, tendo como alicerce a AD pecheuxiana, a psicanálise freudiana e as ciências da educação, certifica que “[...] o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade – que sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada” (ECKERT HOFF, 2008, p. 119). Isso mostra que a identidade docente não é construída quando o sujeito está na graduação ou dentro da sala de aula, ela é perpassada por memórias, acontecimentos, fatos que compõe o sujeito e que se manifestam em seus saberes-fazer. Desse modo, o sujeito-professor não inicia suas ações enquanto docente do zero, ele leva para sua prática dizeres-saberes-fazer a que foi submetido ao longo de sua vida e que se identificou. Leva, também, situações que o marcaram e que ecoam em suas práticas pedagógicas. Nessa direção, essas identificações (HALL, 2000) estão sempre em processo de (des)construção e o que nos leva a compreender são ilusões de identidade que se constroem no imaginário (ECKERT-HOFF, 2008).

O que podemos delinear, por enquanto, é que a escrita para esse sujeito é um instrumento que perpassou sua vida deixando marcas de ora satisfação enquanto estudante, ora de negação enquanto professor. Essa negação tem relação com a possibilidade de desconstrução daquele aluno exemplo encenado nos relatos da infância. Aquele aluno excelente na infância está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje e que faz parte da sua identidade.

Considerações parciais

Apoiados na problemática que envolve o contato dos professores com a escrita, incluindo as memórias, causadoras de angústia ou não, se estes rastros deixaram marcas e se há implicações dessas vivências em suas práticas pedagógicas, bem como alicerçados nas análises discursivas da entrevista, compreende-se que, ainda que parcial, visto que a pesquisa está em andamento, que as memórias atravessam as experiências com a escrita e fazem parte da identidade docente. Sabemos que a identidade é movente, fluida e que durante as análises podemos enxergar momentos de identificação com certas práticas. No decorrer das análises percebemos que quando acionamos leitura e escrita, a memória dos sujeitos se volta às práticas escolares – mesmo em questões em que não se reporta à instituição. Com isso, entendemos que o trabalho com a leitura e a escrita está ideologicamente ligada e marcada a fazeres escolares, ou seja, é uma das principais tarefas que a sociedade atribui a escola.

Observamos também que o sujeito-professor, na ânsia de se mostrar completo, deixa ecoar furos e falhas, criando um outro ficcional para se mostrar absoluto, “fixando (ilusoriamente) numa identidade dada, em função às projeções simbólicas e imaginárias, apagando – inconscientemente os conflitos e as contradições advindos de sua história de vida” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 139).

Em relação ao tratamento da escrita, percebemos que é um assunto que causa incômodo e angústia pois os sujeitos, em sua maioria, têm medo de se mostrar, de ser julgado e, portanto, ser exposto por alguma suposta falha na escrita. A angústia em relação com a escrita está atrelada a possibilidade de desconstrução do ideal do eu, encenado na infância e que está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje e que faz parte da sua identidade.

Concordamos com Kramer e Souza (2008), que a escrita deve ser vista como um momento de experiência, que permite refazer o processo, vencendo a dureza da escrita, observando as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Entendemos que a escrita implica (re)escrever, interferir no processo, deixa marcas. Entendida desse modo, vemos um contínuo, que implica a constituição de efeitos de sentidos. É necessário que seja abandonada, tanto pela escola, quanto pelos professores a ideia de “simulação”, ou seja, que ultrapassem a crença de apenas ensinar, selecionar e excluir alunos, e adotem a premissa da política de pertencimento da escrita, orientando a produção-criação do novo.

As marcas que encontramos nos discursos analisados, são de uma escrita dura, sisuda, que busca a perfeição e terminada em si. Estas marcas tem relação com que os sujeitos-professores passaram na infância, na posição de sujeitos-estudantes: a impossibilidade de fazer o que lhe era de direito e que foi negado, de criar em vez de reproduzir, de serem autores. Esse sentimento de exclusão tenta ser obstruído pela busca da perfeição, do brilhantismo e, como já dissemos, do bom sujeito e do ideal do eu. As vias pelas quais esta peregrinação se deu foi pela escola, consequentemente pela leitura e pela “escrita” apagada, muitas vezes, no discurso. Assim, temos um sujeito que foi exposto às práticas de escrita excludentes e engessadas e essas refletem em seus saberes e fazeres pedagógicos, mesmo reformulando e atualizando.

A partir das reflexões afloradas nesta pesquisa, acreditamos que oportunizar aos sujeito-professores a falarem de si, de suas práticas e desejos, promovem um outro olhar sobre o ser em formação e também sobre as práticas pedagógicas em que a escrita é utilizado. Entender esse movimento pressupõe impedir que sufoquem as várias vozes que o constituem e, portanto, a multiplicidade de sentidos oriundos desse rico atravessamento, dando abertura para a alteridade, para o estranhamento. Durante nosso percurso de pesquisa, compreendemos que as marcas trazidas pelos professores e que reverberam em suas práticas, são cicatrizes desde muito antes de iniciarem a graduação: são cicatrizes feitas pelas experiências de vida e se atualizam nas práticas pedagógicas.

Sabemos que há muito a que discutir, a analisar, a costurar em relação às experiências com a escrita dos sujeitos professores e suas implicações nas práticas pedagógicas, por isso alinhavamos este texto com pontos bem largos, cujas lacunas, os estreitamentos e apertos dos pontos se farão ao longo das leituras e das orientações que comporão e guiarão esta tessitura.

Referências

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

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Org.). *Diferentes linguagens no ensino fundamental*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-51.

BERNARDO, G. *Redação inquieta*. 4. ed. São Paulo: Globo, 1992.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2009.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar*: (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise). 1914. Disponível em: <https://psicanalisedownload.files.wordpress.com/2012/08/recordar2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.
- FREUD, S. Inibição, sintoma e ansiedade. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1986.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KAUFMANN, P. *Elementos para una enciclopedia del psicoanalises*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1996.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2008.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-235.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ROUDINESCO, E. *Dicionário amoroso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- SOUZA, E. L. A. Totumcalmum: a condição de exílio da escrita. In: BARTUCCI, G. (Org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

Sobre a autora

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu. Doutoranda em Educação pela FFCLRP/ USP. Docente na Universidade Paulista/ Coordenadora Pedagógica- Prefeitura Municipal de Brodowski.
E-mail: josianebartholomeu@usp.br.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A LITERATURA COMO DIREITO INALIENÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTINUING EDUCATION: LITERATURE AS AN INALIENABLE RIGHT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LA EDUCACIÓN CONTINUA: LA LITERATURA COMO DERECHO INALIENABLE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Nathalia Martins Beleze¹
Sandra Aparecida Pires Franco²

Resumo: Compreender a literatura como direito inalienável para o desenvolvimento das crianças. Foi proposto um grupo de formação continuada com doze professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil no norte do estado do Paraná que buscou articular a teoria às ações pedagógicas.
Palavras-chave: Ação docente; direito; literatura.

Abstract: Understanding literature as an inalienable right for children's development. A continuing education group was proposed with twelve teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education in the north of the state of Paraná, which sought to articulate theory to pedagogical actions.
Keywords: Teaching action; right; literature.

Resumen: Entender la literatura como un derecho inalienable para el desarrollo de los niños. Se propuso un grupo de educación permanente con doce docentes de un Centro Municipal de Educación Infantil del norte del estado de Paraná, que buscó articular la teoría a las acciones pedagógicas.
Palabras clave: Acción docente; derecha; literatura.

Introdução

*Toda criança do mundo deve ser bem protegida.
Contra os rigores do tempo.
Contra os rigores da vida. Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar.
Ter saúde e não ter fome. Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer nem questão de concordar.
Os direitos das crianças todos têm de respeitar.*
Ruth Rocha, 2014, p. 6

A escolha do tema desenvolvido neste texto nos convida a uma reflexão já iniciada em forma de poema em “Os Direitos das crianças segundo Ruth Rocha”. As palavras da escritora brasileira e defensora dos direitos das crianças, juntamente com as ilustrações de Eduardo Rocha, nos impulsionam a refletir sobre a garantia do direito a criança ser criança e vivenciar plenamente a infância.

As políticas públicas para a Educação Infantil apresentam um breve percurso histórico desse nível da escolaridade básica no Brasil, visto que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos

¹ Universidade Estadual de Londrina.

² Universidade Estadual de Londrina.

apareceu no país no final do século XIX. Antes deste período, o atendimento de crianças pequenas em instituições praticamente não existia ou tinha uma concepção distinta do desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Todavia, com a Constituição Federal de 1988, foi garantido pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Diante destas facetas percebemos que a jornada das políticas públicas em prol da Educação Infantil é algo recente e orientado por uma militância sobre os direitos da infância e uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as crianças pequeninas e pequenas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a escola da infância passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciado como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

À luz destes direitos que garantem o acesso à educação, o objetivo central desta pesquisa foi compreender a literatura como direito inalienável, assim, desenvolvemos uma pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no norte do estado do Paraná. Movidos pela prática inicial, propusemos as professoras da instituição a realização de um Grupo de Estudos um momento de formação, reflexão e ação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da literatura.

Para a produção de dados, utilizamos a observação direta e o diário de campo. As participantes da pesquisa foram 12 professoras que atuam na instituição nas turmas do C1 (Creche 1 – crianças de 1 ano) ao P5 (Pré-escola – crianças de 5 anos). Para garantir o anonimato, preservando a identidade das professoras denominamos como P1, P2, P3, sendo a letra P sinônimo de professora. Realizamos ainda documentação do registro das falas dos participantes em momentos específicos das aulas, por meio de gravações de áudio.

O Grupo de Estudos teve início em julho de dois mil e dezenove e se estendeu até o final de novembro do mesmo ano. Os encontros aconteceram no período de hora atividade, totalizando trinta horas, distribuídas em dez encontros.

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa e teve como delineamento a abordagem crítico dialética. Ressaltamos que ao mencionarmos o termo dialética abordamos em específico o Materialismo Histórico-Dialético, que, foi o método selecionado para nortear a pesquisa, já que nos permitiu uma compreensão que “vai à raiz da realidade, e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Gamboa (2012) sugere que a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético a etapa inicial da pesquisa é necessário que o fenômeno seja entendido em sua qualidade geral, possibilitando o levantamento de hipóteses, além de ressaltar sobre a observação dos aspectos ou partes que o integram para, posteriormente, penetrar na dimensão abstrata.

As análises foram norteadas pelo referencial teórico selecionado previamente, confrontando-o com os dados gerados, adotando um movimento dialético diante deste processo de conhecimento tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida.

O decorrer do texto se configura em uma investigação teórico-conceitual, de natureza bibliográfica acerca das relações entre infância e a literatura como direito inalienável, a partir da discussão dos dados produzidos na pesquisa de campo e findamos com as considerações finais afirmando em cada ação que, “A Literatura não é como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32) e que assim consigamos nutrir nossas crianças com o que há de mais elaborado que o homem já produziu.

A tríade: infância, literatura e prática pedagógica

Concebemos o homem como um sujeito que não nasce pronto e acabado, mas que por meio da objetivação desenvolve as capacidades psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2012). Sendo assim, entendemos que a escola da infância apresenta significativas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

É recorrente pensarmos que a instituição de Educação Infantil, caracteriza-se como um espaço com trabalho intencional constituído pela apresentação e apreciação dos elementos mais ricos da cultura, entre estes, a literatura, como expressão artística, proporcionando o desenvolvimento da essência humana, norteada pelo processo de superação da realidade imediata, propiciando vivências e experiências que transcendem a realidade social, permitindo às crianças estarem a lugares jamais visitados, abrindo-lhes caminhos para um encontro com uma nova leitura de mundo, a literatura firma-se como possibilidade da formação humana e compreensão da realidade (CANDIDO, 2006; LUKÁCS, 1970).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural alicerçam uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil como um movimento dialético que se estabelece nas relações sociais entre os sujeitos. Nessa conjunção, o ser humano singular é fruto de um contexto social, histórico e cultural.

Compreender a constituição do ser humano nas relações sociais é empreender esforços para considerar que as linhas de desenvolvimento, tanto do biológico quanto do cultural, se entrelaçam (VIGOTSKI, 2014). A particularidade do psiquismo humano reside no fato de estar nele, a síntese da superação da linha do biológico pela linha do cultural, há compreensão de que a criança nasce com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.

Diante desses pressupostos ressaltamos a relevância do acesso a literatura enquanto contato com o gênero humano em seu maior grau de elaboração e possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é o processo de superação da realidade imediata, é o contato com o mundo, realidades e vivências de todo o tipo, a literatura constitui-se um instrumento para a formação humana e compreensão da realidade social (CANDIDO, 2006, 2011; LUKÁCS, 1970).

Em algumas realidades este direito é negado pelo acesso ao livro ou por uma prática docente equivocada frente à literatura, ou ainda ao problematizarmos essa situação, perceberemos que isso também foi vedado ao professor em sua Formação Inicial, com escassos momentos dedicados a pensar e refletir sobre o trabalho com leitura e literatura.

Outro elemento caro atrelado ao direito a literatura é a qualidade desse acesso, visto que em suma este contato tem se caracterizado predominantemente com ênfase utilitária, sem considerar, muitas vezes, o contexto e a produção de sentidos sobre o texto, os quais inviabilizam o ato de ler como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, a organização da prática docente e dos espaços de acesso à literatura precisam ser postos em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de atividade. (ARENA, 2010; MANGUEL, 1997; SILVA, 2011).

Sendo assim, firmamo-nos sobre a hipótese da prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção do ato de ler aproximando-se de Manguel (1997) que afirma que a leitura precede a escrita, pois, o futuro escritor precisa ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel, dessa maneira reiteramos sua frase com Arena (2010) que apresenta que as crianças não esperam se tornar alunas para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita, conseqüentemente, há necessidade de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

Compreendemos que a todo momento lemos o que está ao nosso entorno e por meio destas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. Portanto, a escola precisa possibilitar um trabalho permeado pela leitura literária considerando a leitura que a criança traz consigo, e possibilitar novos horizontes com a literatura apresentando-a como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada.

As situações de leitura, de atitudes leitoras em especial na Educação Infantil precisam se pautar na prática social orientada de intencionalidade e do entendimento do porquê, do como, do quando, do para que se lê e que esse sentimento possa proporcionar possibilidades para o desejo de ler desde a infância.

Um dos elementos essenciais para a garantia dos direitos das crianças é repensarmos os processos vivenciados por professores atuantes em creches e pré-escolas, reconhecendo que educar as crianças pequenas não é apenas tomar conta: exige a profissionalidade de sua atuação docente e se distancia de práticas educativas comuns nos anos iniciais da infância pautadas num modelo escolar dos anos subsequentes do Ensino Fundamental (MELLO, 2007).

É necessário ir além e compreender as especificidades da infância, etapa que permanece em um campo de luta e resistência, na medida em que o protagonismo infantil se encontra sempre às voltas com possíveis imposições de práticas advindas do modelo escolar.

Frente a esses descompassos e desafios, Mello (2007) convida-nos a refletir sobre a Educação Infantil como processo e lugar de aprendizagem e desenvolvimento humano, com especificidades no atendimento. Essa concepção traz exigências para os processos de formação inicial e continuado de professores atuantes nessa etapa da escolaridade, com implicações decisivas para o potencial da docência nos anos iniciais da vida.

Ao nós pautarmos nos discursos e práticas sobre os conhecimentos curriculares da Educação Infantil, é valioso considerarmos as proposições legais expressadas em políticas públicas, tomando-as como elementos de reflexão para a garantia dos direitos humanos expressados em direitos sociais para a infância. Requer, portanto, a tessitura de discussões sobre a dimensão pedagógica e política das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como motores de resistência e luta diária com a finalidade de promoção e garantia dos direitos fundamentais e inegociáveis das crianças.

Grupo de estudos: análise dos dados

O desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação percebida com facilidade na Educação Infantil, as atividades de leitura em sua maioria apresentam ações e textos simplistas, norteadas por propostas mecânicas e utilitárias, deixando de lado o real significado deste ato. Nesta perspectiva, consideramos necessário refletir sobre as práticas leitoras, ao se distanciar da realidade social, têm concomitantemente silenciado a elaboração de sentidos pelas crianças, impossibilitando o ato de ler como um processo dialético e negando esse direito a literatura.

Percebemos a necessidade do estudo do ato de ler, desmistificando seu elo com a decodificação ou com uma proposta utilitária, ressaltando, questões da realidade social fundamentais para o desenvolvimento da criança e criando necessidades para a mobilização de conhecimentos e a busca por estes, além da fruição da leitura literária, atribuindo sentidos e significados sociais, históricos e culturais que permitem às crianças alçar novos voos sobre a visão de mundo buscando a formação da identidade leitora.

Candido (1989, p. 180) afirma a literatura como direito inalienável, que “é um direito básico a todas as pessoas, sendo indispensável na infância, a literatura ligada aos direitos humanos como uma necessidade universal”.

No Grupo de Estudos com as 12 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil buscamos analisar a prática social inicial, o momento da teoria, em que estudamos e problematizamos a realidade social para pensarmos em ações de intervenção, em que as professoras puderam demonstrar em uma síntese, ou seja, pela elaboração do planejamento de trabalho docente-discente, o quanto haviam se apropriado da teoria proposta. Os encontros aconteceram no período de hora atividade, totalizando trinta horas, distribuídas em dez encontros. Desse modo, ressaltamos que apresentamos neste texto um trecho do que foi desenvolvido.

Logo no primeiro encontro, as professoras demonstraram-se muito ansiosas e sentiram-se à vontade para relatar minuciosamente sobre seu cotidiano. Neste momento, houve um “desabafo”, “Não preciso de teoria, e sim de coisas práticas para trabalhar com literatura” (P. 5), “Tenho que aprender coisas já pra usar na sala de aula com as crianças” (P. 7). “Não consigo trazer nada da teoria para a prática, o que literatura tem a ver com teoria?! Pra mim é confuso” (P. 12).

As concepções apresentadas pelas professoras encontram-se arraigadas de ideologias que realizam um esvaziamento frente ao ensino, que limitam o processo educativo e cerceiam o desenvolvimento necessário à realização de uma práxis transformadora, pois, “a alienação produz, negação da relação consciente com a vida social, dando lugar a uma existência espontânea, que, é ideologicamente imposta” (MARTINS, 2009, p. 145).

Faz-se menção a esta sociedade imediatista, permeada por “modismos”, que orientam a produção, que traz consigo a alusão da prática desprendida de intencionalidade, engendrada neste cotidiano passível de alienação. Todavia, a sociedade pode ser também um espaço para luta e transformação. “Os indivíduos podem mover o ambiente no qual participam” (HARLEY, 1994, p. 57), o que envolve a ideia de mudança, havendo a necessidade de ir além da cotidianidade, possibilitando o pensar sobre as vias de transformação e superação desta ordem social.

Diante do diálogo estabelecido com as professoras e a observação da prática desenvolvida em sala de aula foi possível perceber as lacunas frente a concomitância entre teoria e prática, em especial sobre o acesso e desenvolvimento com a literatura em sala de aula:

A literatura era utilizada para ensinar algo como: cores, dias da semana, animais e tantas outras coisas, ou então estava associada ao cunho moralista como comportamento o que fazer ou não fazer, aproximando-se de uma leitura utilitária e sem nenhuma preocupação com a qualidade da oferta. Outro elemento observado era a literatura utilizada como atividade extra, sem planejamento, sem intencionalidade, sem conhecimento algum sobre o livro que se estava lendo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

É necessário proporcionar repertório e questionamentos para as crianças e não verdades prontas, enfatizamos que o discurso estético, não é um discurso puro, em que a instância ideológica não está presente. É compreender o paralelo entre o discurso utilitário e o discurso estético, e o quanto o olhar estético possibilita o deleite sobre a literatura, porém, ainda na sociedade contemporânea podemos perceber resquícios deste embate entre utilitarismo e estética.

A partir destes elementos o Grupo de Estudos foi se constituindo, visto que, não havia intenção de apresentar um curso em pacote fechado com fins imediatos, para que as professoras ficassem apenas ouvindo de forma passiva como geralmente ocorre nos cursos da formação continuada, havia um pressuposto que orientava os encontros a Teoria Histórico-Cultural e os estudos sobre literatura. E nesta perspectiva, buscou-se uma experiência em que as professoras tivessem condições e oportunidade de pensar, repensar e discutir sobre suas práticas e teorias confrontando-as com as dos colegas e, assim, entender sua prática pedagógica como práxis transformadora.

Desse modo, quanto mais às leituras avançavam no Grupo de Estudos, maiores eram as relações estabelecidas com a prática e maior era o desejo expresso pelas professoras de transformação de si e da prática desenvolvida em sala. As professoras sempre traziam perguntas, contavam experiências realizadas no dia a dia da sala de aula, especialmente envolvendo seu modo de planejar e conduzir a ação com a literatura, em especial agora podíamos observar as crianças com acesso a livros de qualidade o que antes não acontecia, outro elemento era perceber que havia uma organização para o deleite da literatura em sala e não como conteudista ou para preencher o tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Neste contexto a ótica sobre a literatura se alterava e a apropriação da leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização” (ARENA, 2010, p. 242).

Os discursos começaram a alterar, “Percebi a importância de estudar ainda mais e proporcionar para as crianças um aprendizado rico, no planejamento e na prática, propondo atividades que criem novas necessidades” (P. 3); “O contato com uma literatura de qualidade trouxe um novo olhar para mim e para as crianças, vejo teoria na minha prática” (P. 5); “Com a leitura dos textos tenho tido algumas inquietações que me fizeram repensar sobre meu planejamento, principalmente referente à literatura (P. 10)”; “Eu também tive esta inquietude mudei algumas coisas porque percebi que não atribuía sentido as histórias” (P. 12)”.

No decorrer do Grupo de Estudos há um novo olhar para a dualidade entre teoria e prática na fala das professoras, o que era marca presente nos encontros anteriores, neste momento com as problematizações e necessidades instigadas no decorrer dos encontros as docentes começam a apresentar um discurso de que teoria e prática são indissociáveis, estabelecendo desta forma, uma “vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica, que é de fato, aquela teoria que guia a prática” (DUARTE, 2016, p. 19).

Ressaltamos que o discurso das professoras fora exteriorizado nos seus pensamentos e práticas. Desta maneira, nos amparamos nos pressupostos de que “[...] o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo de formação do ser humano” (VIGOTSKI, 2012, p. 58). E assim foi possível observar práticas:

Que traziam a preocupação da garantia do direito ao acesso a literatura de qualidade, e o planejamento em relação ao tempo e espaço destinado a literatura. Houve também a ampliação de repertório das professoras conhecendo novos autores e experienciando a literatura como fonte de deleite e possibilidade de leitura de si, do outro e do mundo no decorrer dos nossos encontros. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Entendemos que o trabalho realizado buscou apresentar uma nova possibilidade de conduzir o trabalho educativo, porém a apropriação da totalidade é um processo em constante desenvolvimento, que não acontece do dia para a noite. Apropriar-se de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética que possibilita ver o conhecimento em todas as suas dimensões, pressupõe a difusão desta concepção de mundo ao longo do processo de escolarização. “Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (DUARTE, 2016, p. 14).

Duarte (2016) explicita que ao apropriar-se de conteúdos elaborados pela experiência social, o ser humano passa a dominar formas mais desenvolvidas de pensamento, utilizando-se das funções psíquicas superiores como sensação e percepção para expressar de forma elaborada a apropriação histórico-cultural.

Enfatizamos que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos. Reafirmando este aspecto, Lima (2005) em seus estudos apresenta que mesmo crianças não “alfabetizadas” são capazes de estar ativas no processo de leitura escutando histórias ou na transposição de seu texto oral, tornando-se escrito.

A partir desta apropriação as professoras compreenderam que a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Considerações finais

*Uma caminha macia, uma canção de ninar, uma
história bem bonita, então, dormir e sonhar...*

*Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!*

RUTH ROCHA, 2014, p. 41-42

Ao finalizar o poema “Os direitos das crianças”, Rocha (2014) faz menção ao direito à felicidade, direito esse negado a muitas crianças, expostas às inúmeras desigualdades sociais e econômicas, como saúde, alimentação, moradia, trabalho infantil, educação de qualidade e acesso ao conhecimento em suas formas mais elaboradas entre essas a literatura. Decretar o “direito a ser feliz” pode parecer uma utopia nos dias de hoje, porém a partir de um direito tão singelo podemos pensar a infância e a criança como sujeito partícipe de uma sociedade.

Conceber a criança como sujeito de direitos pressupõe reflexões sobre as condições concretas em que ela vive e é educada para que possam se desenvolver plenamente. Com esse desafio e perspectiva, desenvolvemos o Grupo de Estudos com 12 professoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil, pensando nas práticas pedagógicas como possibilidade da garantia do direito inalienável a literatura, considerando as especificidades da qualidade estética e seu modo de se relacionar com o mundo e de se desenvolver nos anos iniciais da infância.

O conjunto das tessituras revela que, para além de conhecer os encaminhamentos políticos no que tange à Educação Infantil, torna-se essencial tomar como foco de estudos, reflexões e proposições sobre a criança e seus direitos, ela e suas possibilidades, para que seja concebida e tratada como sujeito socialmente situado numa história que está sendo escrita.

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma possibilidade

Para tanto, partimos da prática social inicial, e percebemos que o acesso a literatura no Centro de Educação Infantil era restrito às crianças.

Percebeu-se, deste modo que o material ofertado às crianças naquele momento, apenas reproduzia relações já estabelecidas no cotidiano. Assim, situações como está direcionam um olhar muitas vezes para a escola como prestadora de serviço ao capital como forma de adaptação dos indivíduos, contraditoriamente, vinculado a formação alienada pelas condições impostas pela sociedade capitalista, orientada por uma literatura utilitária aliada a concepções imediatistas sem promover novos olhares para a criança e seu desenvolvimento.

Porém, ao fundamentar-se em uma perspectiva crítico-dialética, as professoras compreenderam que a prática pedagógica aliada a literatura não pode reduzir-se a um simples meio de reprodução de sua existência, mas que precisa efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social das crianças na Educação Infantil.

Foi necessário pensar na formação humana por meio do trabalho educativo, como ato de produzir direta e, intencionalmente, nas crianças a humanidade produzida historicamente que pressupõe uma fundamentação que eleve a criança a novas experiências.

Neste bojo, inscrevem-se discussões teóricas e o diálogo sobre a realidade vivenciada na instituição sobre avanços e limites relativos a prática pedagógica com a literatura, com a perspectiva de fazer valer a concretização do direito das crianças, na perspectiva de garantia de que cada uma delas vivencie uma educação pública e de qualidade, que potencialize seu desenvolvimento integral desde o começo de suas vidas.

Pode-se dizer que as professoras iniciaram uma travessia ao perceber e potencializar suas práticas frente a educação literária como bases, isto é, como a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente.

Assim a instituição de Educação Infantil a partir da ação docente, dos seus tempos e espaços tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, garantindo o direito a literatura e permitindo que as crianças vivenciem situações reais em que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 171-193.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 113f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Trad. C. N. Coutinho e L. Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G.; TULESKI, S.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vygotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: Eduem, 2009, p. 145-146.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1984.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

ROCHA, R. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil*. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012. p. 251-273.

VIGOTSKI, L. A. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. J. P. Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Global, 1985.

Sobre as autoras

Nathalia Martins Beleze. Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação – UEL, Especialista em Docência na Educação Superior – UEL, graduada em Pedagogia – UEL, formação em magistério nível médio. É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina.

E-mail: nathaliamartins@uel.br.

Sandra Aparecida Pires Franco. Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília – SP (2016). É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. É professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, na área de Didática e professora da Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL. É integrante do Comitê Assessor de Área de Ciências Humanas (CAAs) da Fundação Araucária no período de 2020 a 2024.

E-mail: sandrafranco@uel.br.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM E ESCRITA SIGNIFICATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

LEARNING THEORIES AND MEANINGFUL WRITING IN THE PEDAGOGY COURSE

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA

Caroline Elizabel Blaszkó¹

Najela Tavares Ujiié²

Resumo: Objetiva-se disseminar a proposta que contemplou a leitura e a transposição de teorias da aprendizagem para produções textuais. A metodologia envolveu relato de experiência com abordagem qualitativa. O trabalho possibilitou a construção coletiva e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Teorias da aprendizagem; pedagogia; aprendizagem significativa.

Abstract: The goal is to publicize the proposal which promoted reading and the transposition of learning theories to writing. The methodology involved experience report and qualitative approach. The study enabled collective construction and meaningful learning.

Keywords: Learning theories; pedagogy; meaningful learning.

Resumen: El objetivo es difundir la propuesta que contempló la lectura y la transposición de las teorías del aprendizaje a las producciones textuales. La metodología involucró un relato de experiencia con enfoque cualitativo. El trabajo posibilitó la construcción colectiva y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Teorías de aprendizaje; pedagogía; aprendizaje significativo.

Introdução

Neste artigo é apresentada uma proposta desenvolvida no curso de Pedagogia, na disciplina denominada Psicologia da Educação III, a qual prima por aprofundar questões do desenvolvimento humano, das teorias da aprendizagem e a sua relação com a prática pedagógica escolar. Objetiva-se narrar e disseminar a proposta que contemplou a leitura e a transposição de teorias da aprendizagem para produções textuais.

A proposição tem por intento que os acadêmicos de Pedagogia aprofundem as teorias de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com Piaget (1998, 1975), Vygotsky (1984) e Wallon (1986), para na sequência transpor o conhecimento em escrita significativa a partir de diferentes gêneros textuais: historieta, conto, poesia, narrativa, história em quadrinhos, paródia etc.

No que tange ao enquadramento metodológico da pesquisa temos um relato de experiência de abordagem qualitativa, pautado num processo dialético de ação-reflexão-ação. Sobre a abordagem qualitativa, esta “responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

O texto é apresentado em três seções que se complementam: a primeira, denominada “Teorias sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas considerações”, traz alguns aspectos relacionados à teoria de Vygotsky, Piaget e Wallon; a segunda é intitulada

¹ Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória-UNESPAR/UV; Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador – UNIARP.

² Universidade Estadual do Paraná.

“Resultados”, sendo neste tópico apresentado o relato da experiência envolvendo a transposição do conhecimento construído em escrita significativa a partir de diferentes gêneros textuais; e na terceira seção explicitam-se as ponderações conclusivas do estudo.

Teorias sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas considerações

Dentre as diversas teorias de desenvolvimento humano existentes, neste artigo serão abordadas as teorias elaboradas por Piaget, Vygotsky e Wallon, teóricos interacionistas que consideram a relação sujeito-meio com algumas especificidades, mediante os quais destacam-se as suas respectivas relações com a prática pedagógica docente.

Jean Piaget é o teórico que cunhou a “Epistemologia Genética”, teoria responsável por compreender a evolução do conhecimento da espécie humana, evidenciando estágios do desenvolvimento com ênfase na maturação biológica do sujeito como fonte desencadeadora da aprendizagem.

Conforme Piaget (1998, p. 29), “o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos e fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológica dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares [...]”. Ainda para o autor, desde a primeira infância a transmissão de conhecimento e as interações sociais estabelecidas exercem grande influência no desenvolvimento humano, na constituição de comportamentos e na formação do indivíduo desde que exista o preparo biológico e a maturação necessária como gatilhos da aprendizagem.

A preocupação central de Piaget, segundo Felipe (2001, p. 30), “era descobrir como se estruturava o conhecimento”. Na teoria piagetiana a inteligência, as estruturas mentais e o conhecimento são construídos gradativamente à medida que exista maturação biológica e que o ser humano estabelece interações que oportunizem contato físico e social com o mundo.

Para explicitar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, Piaget destaca que dois processos são fundamentais; são denominados de assimilação e acomodação. A assimilação é compreendida, segundo Piaget (1975, p. 89), como a incorporação de novos elementos e conhecimentos a estruturas e esquemas já existentes. E a acomodação, conforme o referido autor, consiste na modificação dos esquemas de assimilação por influência das situações exteriores assimiladas.

Salienta-se que é possível explicar os processos de assimilação e acomodação separadamente. No entanto, “ambos os processos estão indissoluvelmente unidos. [...] o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o fazem cada vez mais apto à equilíbrio” (PORTILHO, 2011, p. 42).

Também de acordo com a Teoria de Piaget (1975, p. 73), o desenvolvimento pode ser compreendido a partir de quatro estágios de desenvolvimento denominados de: 1º) Sensório-motor: 0 a 2 anos; 2º) Pré-operatório: 2 a 7 anos; 3º) Operatório concreto: 7 a 11 anos; 4º) Operatório formal: 12 anos em diante.

Em linhas gerais, a teoria piagetiana traz contribuições demonstrando que a educação e a prática pedagógica docente precisam contemplar o planejamento e desenvolvimento de ações visando a ensinar o aluno a pensar, apresentar e defender seus posicionamentos, questionar e construir conhecimentos. Davis *et al.* (2012, p. 78) explicam a importância de o professor desenvolver práticas pedagógicas que também possibilitem o trabalho em grupo, condutas cooperativas, exposição de pontos de vistas e conquista da autonomia.

Salienta-se a necessidade de o professor identificar os saberes prévios dos alunos e ouvi-los, para que possa apresentar novos objetos de conhecimento que podem ser assimilados e acomodados pelo sujeito aprendente, em acordo com o estágio de seu desenvolvimento e faixa etária.

Lev Vygotsky desenvolveu a teoria da “Psicologia Histórico-Cultural” a qual evidencia o processo histórico-social e a função da linguagem na formação do sujeito agente de cultura, a aprendizagem é tida como desencadeadora do desenvolvimento a depender das experiências culturais oferecidas pelo meio, que promove a formação do sujeito. No que tange à teoria vygotskiana algumas categorias são consideradas centrais, como a mediação e a relação aprendizagem-desenvolvimento.

Para Vygotsky, “a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central [...]” (FELIPE, 2001, p. 29). Com relação à linguagem, esta possibilita maior intercâmbio entre os sujeitos, via mediação cultural, sendo que por meio da linguagem pode-se abstrair, construir e generalizar o pensamento.

Na teoria vygotskiana é apresentado que o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis, sendo o primeiro nível de desenvolvimento real e o segundo nível de desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (1984, p. 85), o nível de desenvolvimento real consiste nas etapas já alcançadas pela criança, ou seja, constitui-se no conjunto de atividades que ela consegue fazer sozinha sem auxílio de outras pessoas.

E o nível de desenvolvimento potencial compreende o “conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver” (ZANELLA, 1994, p. 98). Este nível de desenvolvimento refere-se à capacidade da criança de realizar as atividades com a mediação e ajuda de outras pessoas.

Ressalta-se que a distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Vygotsky (1984, p. 97) “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

A teoria vygotskiana traz contribuições para a prática pedagógica docente, visto que demonstra a necessidade de o professor conhecer o nível de desenvolvimento real do educando, ou seja, o que o aluno consegue realizar sozinho, para planejar e desenvolver práticas de ensino que impulsionem o desenvolvimento e a criação de novas funções psicológicas superiores (DAVIS *et al.*, 2012).

Complementando, Felipe (2001, p. 30) salienta que o papel do professor consiste em intervir na ZDP, desenvolvendo práticas pedagógicas que provoquem avanços, os quais não ocorreriam espontaneamente, assim é importante o professor propor e desenvolver atividades diversificadas e mediadas que possibilitem ao sujeito construir novos conhecimentos.

Também podem ser organizadas atividades em grupo, oportunizando a interação e o compartilhamento de explicações entre as crianças com diferentes níveis de conhecimentos e habilidades. Pois segundo Felipe (2001, p. 29), “Há atividades que a criança não é capaz de realizar, mas poderá conseguir caso alguém dê explicações, demonstrando como fazer”, neste bojo, a mediação docente é promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Henri Wallon teoriza no campo do desenvolvimento e da aprendizagem, considera como integração entre o organismo e o meio, sendo que o processo de desenvolvimento se dá de forma descontínua, ou seja, a cada fase ou estágio mudam as fases anteriores; ocorre assim uma reorganização dos elementos que estão presentes desde o começo da vida em face das emoções e vínculos que se estabelecem. O desenvolvimento humano é compreendido em correlação com os quatro campos funcionais denominados de: movimento, afetividade, inteligência e pessoa.

Wallon também destaca que o desenvolvimento humano ocorre em cinco estágios intitulados como: 1º) Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano); 2º) Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); 3º) Estágio personalista (3 a 6 anos); 4º) Estágio categorial (6 a 11 anos); 5º) Estágio da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos).

Para o teórico “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal” (Wallon, 1986, p. 169). O meio é compreendido como um conjunto de circunstâncias que “[...] envolvem as existências individuais, ou seja, o meio físico, o meio social, os instrumentos da cultura e as emoções. Os meios são os campos nos quais o indivíduo age, com os recursos de que dispõe no momento” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 72).

De acordo com a teoria de Wallon, a escola constitui-se num meio funcional, visto que possui uma função específica, a de trabalhar o conhecimento da criança. A criança, para Wallon, é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. Assim, teorizou acerca da criança contextualizada, como uma realidade viva e total, no conjunto de suas condições de existência biopsicossocial.

Na teoria walloniana a criança (pessoa) é apresentada como conjunto funcional, formada pela integração entre afetivo-cognitivo-motor e as diversas possibilidades. Compreende-se que o domínio cognitivo possui funções que são responsáveis pela aquisição, preservação e transformação do conhecimento. Em relação ao conjunto afetivo, este é responsável pelas emoções, sentimentos e paixão. E o conjunto motor oportuniza o deslocamento do corpo, expressões corporais e faciais em um determinado espaço e nas diversas situações vivenciadas pelo sujeito (DAVIS *et al.*, 2012).

Destaca-se que as descrições dos conjuntos funcionais podem ser realizadas de maneira isolada, mas os conjuntos estão imbricados, visto que quando um conjunto é mobilizado reflete-se nos outros também. Para Davis *et al.* (2012, p. 74), “A teoria walloniana, ao valorizar emoções e sentimentos, com suporte no ato motor, oferece indicadores visíveis para o professor balizar sua aula [...]”. Assim, a respectiva teoria traz contribuições para a atuação e prática pedagógica docente; possibilita reflexões sobre a importância de considerar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, considerando as suas singularidades, possibilidades, e observando que a criança é ser inteiro formada por cognição, afetividade e movimento, totalidade biopsicossocial.

Ao apresentar aspectos relacionados às teorias interacionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon percebe-se que a prática pedagógica pode contemplar diversificadas perspectivas. Deste modo, os professores são motivados a buscar a teoria, refletir, analisar e olhar de modo crítico, considerando, segundo Davis *et al.* (2012, p. 80), “[...] as múltiplas possibilidades para o fazer pedagógico, para seu refazer e para o transformar”.

Resultados

Primeiramente relata-se que a proposta envolvendo as teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon foi desenvolvida no ano letivo de 2019, em uma universidade pública do Estado do Paraná, no curso de Pedagogia, especificamente na disciplina denominada Psicologia da Educação III, que é ofertada no terceiro ano do referido curso.

Buscando contribuir para a ampliação dos conhecimentos com relação à importância das teorias de aprendizagem e as possíveis relações que podem ser estabelecidas com a prática pedagógica, nesse sentido optou-se por oportunizar o contato com as Teorias e na sequência transpor o conhecimento em escrita significativa a partir de diferentes gêneros textuais: historieta, conto, poesia, narrativa, história em quadrinhos, paródia etc.

O trabalho estrutura-se em três momentos, sendo que o primeiro momento foi de aprofundamento dos pressupostos teóricos, envolvendo estudos, reflexões e discussões de capítulos de livros e artigos abrangendo as Teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon, visando a contribuir para que os acadêmicos de Pedagogia aprofundem as teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Conforme Vygotsky, a organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental e ativo das funções superiores em articulação com o meio. Com relação à teoria de Piaget, o

desenvolvimento das estruturas cognitivas é a ponte que gera a aprendizagem, possibilitando a construção do conhecimento complexo em interação. Para Wallon a aprendizagem se configura por uma interação e processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca, em que a afetividade entre educador e educando é essencial.

Posteriormente aos estudos e às reflexões de cunho teórico, a professora indicou a organização dos acadêmicos em duplas ou trios para as produções escritas, que promovessem a articulação de uma das três teorias (a livre escolha) e situações do dia a dia de escolas e salas de aula.

Na divisão dos grupos em duplas ou trios, o professor pode orientar que escolham seus pares por afinidades e vínculos afetivos, como também pode realizar uma sondagem inicial visando a conhecer os saberes prévios dos acadêmicos e organizar os grupos com intuito de que os participantes realizem a mediação e a construção de conhecimentos de forma conjunta.

A atividade proposta consistiu na escolha de uma das Teorias trabalhadas, ou seja, Teoria de Vygotsky, Piaget ou Wallon, e em seguida orientou-se que fossem realizadas reflexões sobre a articulação da Teoria escolhida com situações do dia a dia de escolas e salas de aula.

Além dos textos discutidos no decorrer das aulas, foi sugerida a leitura do artigo denominado “Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula”, de autoria de Davis *et al.*³. O referido texto traz reflexões de cunho teórico e envolve situações e episódios do contexto da sala de aula englobando o processo de ensino e aprendizagem; os episódios são discutidos pelos autores tendo como base as “perspectivas vygotskiana, walloniana e piagetiana, buscando mostrar que, a despeito de suas diferenças, essas abordagens teóricas podem subsidiar uma prática pedagógica mais atenta à diversidade dos alunos, oferecendo-lhes maior autonomia e habilidades de pensamento [...]” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 01).

Posteriormente, os acadêmicos escolheram um dos diferentes gêneros textuais, podendo variar entre historieta, conto, poesia, narrativa, história em quadrinhos, paródia, entre outros. E utilizando os saberes prévios e a criatividade realizaram a transposição do conhecimento em escrita significativa. No decorrer das aulas, os acadêmicos se reuniram para planejar e realizar a atividade proposta, sendo momentos muito produtivos, em que ocorreu a interação, a mediação dos conhecimentos, a valorização das habilidades e a ampliação de saberes necessários para implementar a futuras práticas educativas visando ao desenvolvimento dos alunos e novas aprendizagens.

Na sequência os acadêmicos socializaram as produções na sala de aula, potencializando novas reflexões e discussões sobre a relevância de os professores conhecerem as Teorias para compreenderem as características do desenvolvimento do educando, bem como para planejar e desenvolver práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos educandos e visem a contribuir para a aprendizagem de forma significativa.

No decorrer das atividades realizadas foram coletados relatos dos acadêmicos, que demonstram a importância de trabalhar a base teórica articulada a situações e vivências do contexto da sala de aula.

Salienta-se que a turma do terceiro ano do curso de Pedagogia era composta por um total de quinze acadêmicas do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina Psicologia da Educação III no ano de 2019. As participantes da pesquisa foram denominadas como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 e A15, respeitando os princípios éticos desta pesquisa, que garantem sigilo e preservação da identidade e da privacidade dos participantes.

Com relação à proposta da atividade a participante A8 afirma: “*Professora, foi muito bom a atividade desenvolvida em grupo, pois possibilitou a interação com os colegas, discussões e reflexões sobre a teoria articulada com situações do contexto da sala de aula*”. Também a participante A1 relata: “*Nossas aulas foram maravilhosas, pois possibilitou contato com o*

³ Publicado na Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n. 34, p. 63-83, 2012.

aporte teórico envolvendo as Teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon, e ampliamos o nosso conhecimento quando foi realizada a aproximação com situações da sala de aula”.

Os relatos evidenciam a relevância da práxis, que é compreendida segundo Frigotto (1990, p. 81) como “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade”.

Nesse enfoque, Ujiie (2014, p. 18) enfatiza a necessidade de o acadêmico “compreender que a teoria e a prática são indissociáveis, e ambas são o sustentáculo da formação do professor e da construção da práxis”. Deste modo os relatos revelam que a prática proposta no decorrer da formação inicial possibilitou às acadêmicas um aprofundamento teórico relacionado com possíveis situações práticas que podem ser advindas de experiências já construídas, por exemplo no decorrer do estágio ou no contato com as instituições de ensino em outras circunstâncias.

A partir do aporte teórico trabalhado no decorrer da disciplina intitulada Psicologia da Educação II, os acadêmicos (as) elaboraram historietas englobando diálogos entre professores e alunos com base nas Teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon.

GRUPOS	HISTORIETAS COM BASE EM TEÓRICOS SOCIOINTERACIONISTAS
A	Profª. – Boa tarde. Hoje trouxe uma atividade que vocês vão adorar crianças. Criança (Cça) 1 – Qual é professora? Profª. – Um jogo de dominó diferente, com personagens da história da aula passada. Lembram qual era? Cça 1 – Os três porquinhos. Cça 2 – Mas eu não sei brincar disso, eu acho que não consigo. Meu pai sempre diz que eu não vou aprender, que ele aposta que eu não sei quanto é dois mais dois. Profª – Mas eu não acho isso. Não concordo com seu pai. Você é esperto, inteligente e não tem medo de perguntar. E aqui na sala faz a maioria das atividades certinhas. Cça 2 – Será que eu consigo brincar professora? Profa. – Claro, você tem capacidade para aprender. Além do mais, todos desta sala são muito, muito inteligentes, por isso, eu adoro todos vocês. (Elaborado pela dupla A2 e A15)
B	Profa. – Olá, crianças. Sabem o que vamos fazer hoje? Cça 1 – Não professora fala para a gente. Profa. – Então vou distribuir conjuntos de blocos lógicos para vocês brincarem e eu circularéi pela sala para que falem o que estão fazendo. Combinado? Crianças em coro responderam – Sim! Cça 2 – Veja, eu separei meus blocos por cor, primeiro amarelo, depois aqui vermelho e por último o azul. Profª. – Legal parabéns! E você, João? Cça 1 – Eu adoro brincar com pecinhas. E estes blocos tão cheios de formas geométricas: quadrados, retângulos e triângulos. Bem legal dá para montar figuras. Oh, meu palhaço. Profª. – Parabéns, João. Com 6 aninhos identifica as formas. Vamos contar o nome delas aos colegas? Professora ergue cada uma das figuras e mostra a turma, João a denomina. As outras crianças observam, enquanto continuam brincando com os blocos. Cça 3 – Oh, profª! Eu estou arrumando as minhas peças das menores para as maiores. Profª. – Hum! Cça 4 – Oh, eu profª estou montando uma casinha. Profa. – Vejo que todos estão se divertindo bastante com os blocos e aprendendo uma porção de coisas. Já sabem categorizar, seriar e estão simbolizando. Ótimo! Cça 1 – Que é isso que se falou professora cate... o que? Profa. – É como você me disse que fez, separar por formas geométricas. (Elaborado pela dupla A6 e A9)

C	C – Após a Contação de História Cça 1 – Professora, eu gostei bastante da história do <i>Mundinho</i>, da autora Ingrid. Cça 2 – É bem legal. Então, mas lá na capa tem um arco-íris e no final da história quando o Mundinho está feliz também tem. Cça 1 – É tem sim eu vi. Cça 3 – Eu já vi um arco-íris quando choveu lá na casa do meu avó. Cça 2 – Eu também já vi arco-íris. Mas professora do que é feito o arco-íris. Cça 1 – Quem faz é os doentes e tem um pote de ouro no final do arco-íris. Eu vi no desenho que passou na tv. Profa. – Então vocês querem saber do que é feito o arco-íris? Parte da turma respondeu sim. Profa. – Vamos iniciar um projeto: Do que é feito o arco-íris? Vou anotar o que vocês sabem e vamos iniciar a pesquisa, em livros, revistas, na internet e perguntando para os pais. No final vamos ter um portfólio bem bacana de nossas aprendizagens Cça 2 – Maravilha! – Encantamento no olhar. (Elaborado pela dupla A8 e A11)

Quadro 01: Historietas produzidas pelos acadêmicos com base em teóricos sociointeracionistas

Fonte: Historietas produzidas pelos acadêmicos, dados da pesquisa 2019

A partir das atividades realizadas do decorrer da disciplina, a participante A11 enfatiza que *“com as aulas, percebi o quanto é importante desenvolver um olhar mais atento à teoria e estabelecer relações com a prática pedagógica, pois assim entendemos melhor o educando e o processo de aprendizagem”*. A participante A9 destaca: *“Sabe, professora, já estudei anteriormente as Teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget, mas somente no decorrer das nossas aulas que compreendi o quanto esses teóricos são importantes para a educação”*.

No que concerne às atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, a participante A3 explica: *“Achei muito positivo a transposição dos conhecimentos em escrita significativa, momento que possibilitou a escolha de um diferente gênero textual e possibilitou a valorização das diferentes habilidades dos integrantes do grupo”*; e a participante A15 menciona: *“As aulas e atividades tiveram sentido e significado, pois participamos das reflexões e discussões, produzimos as atividades de forma conjunta, socializamos, compartilhando e construindo novos conhecimentos que serão levados para as nossas futuras práticas pedagógicas”*.

Os relatos sinalizam que as propostas da atividade proporcionaram que as acadêmicas refletissem sobre algumas questões envolvendo as teorias de aprendizagem, articulando-as com os diferentes olhares para os alunos e a sala de aula.

Considerações finais

Conclui-se que o trabalho demonstrou a importância do desenvolvimento de práticas diversificadas no decorrer das aulas no Ensino Superior, contemplando a teoria articulada a situações do contexto da sala de aula. A proposição de atividade apresentada neste estudo priorizou a interação, a mediação, o compartilhamento e a construção de conhecimentos entre os pares, atingindo o objetivo que teve como foco o aprofundamento das Teorias de aprendizagem de Vygotsky, Piaget e Wallon.

A pesquisa também sinalizou a necessidade do planejamento e desenvolvimento de práticas educativas que envolvam diferentes gêneros textuais e atividades que podem ser desenvolvidas com criatividade, criticidade e envolvimento de todos os alunos.

No que concerne à proposta narrativa ilustrada englobando os gêneros textuais, esta possibilitou o desenvolvimento da criatividade, da reflexão, da construção coletiva e de aprendizagens significativas, sendo inclusive possível a disseminação das obras criadas.

Referências

- DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO, M. P. O.; RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n. 34, p. 63-83, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a05.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-38.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 70-90.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 09-30.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Trad. I. Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PORTILHO, E. *Como se aprende?* estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- UJIE, N. T. A importância do estágio curricular integrativo no curso de pedagogia. In: UJIE, N. T.; ANSAI, R. B. *Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos*. Curitiba: CRV, 2014. p. 17-26.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.
- ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Revista Temas em Psicologia*, São Paulo, n. 2, p. 97-110, 1994.

Sobre as autoras

Caroline Elizabel Blaszkó. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2020). Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2014). Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Graduação em Pedagogia. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Atua como professora no Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Tem experiência na área da docência e Psicopedagogia atuando com a Educação Infantil, Anos Iniciais, Sala de Recursos Multifuncional e na Secretaria Municipal de Educação. Membro do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) vinculado ao Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR). Parecerista da Revista Ensino & Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Centro de Ciências Humanas e Educação.

E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com.

Najela Tavares Ujiie. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Presidente Venceslau (2006), especialização em Habilitação Para Educação Infantil pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP (2005), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009) e doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2020). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Paraná, Membro de corpo editorial do Ensino & Pesquisa, Membro de corpo editorial da Perspectivas Online (Campos dos Goitacazes), Membro do Comitê Científico de Educação da Editora CRV, Membro de corpo editorial da Travessias e Membro de corpo editorial da Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação Continuada, Enfoque CTS.

E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

O SERVIÇO PSICOPEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL NO ESTADO DO PARANÁ

THE PSYCHOPEDAGOGICAL SERVICE IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK IN THE STATE OF PARANÁ

EL SERVICIO PSICOPEDAGÓGICO EN LA RED PÚBLICA MUNICIPAL EN EL ESTADO DE PARANÁ

Caroline Elizabel Blaszkó¹
Evelise Maria Labatut Portilho²

Resumo: Objetiva-se apresentar dados e reflexões sobre o cenário do serviço psicopedagógico no Estado do Paraná. A metodologia é qualitativa de abordagem descritiva. Conclui-se que em 202 municípios do Estado do Paraná há a oferta de serviço psicopedagógico na rede pública municipal de educação.

Palavras-chave: Psicopedagogia; aprendizagem; Paraná.

Abstract: The objective is to present data and reflections on the setting of the psychopedagogical service in the State of Paraná. The methodology is qualitative with a descriptive approach. It is concluded that in 202 municipalities in the State of Paraná there is an offer of psychopedagogical services in the municipal public education network.

Keywords: Psychopedagogy; learning; Paraná.

Resumen: El objetivo es presentar datos y reflexiones sobre el escenario del servicio psicopedagógico en el Estado de Paraná. La metodología es cualitativa con enfoque descriptivo. Se concluye que en 202 municipios del Estado de Paraná se ofrece el servicio psicopedagógico en el sistema de educación pública municipal.

Palabras clave: Psicopedagogía; aprendizaje; Paraná.

Introdução

O presente artigo traz um recorte da tese de doutorado intitulada “O psicopedagogo na rede pública municipal em sete estados brasileiros: cenários e desafios”, a qual foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Salienta-se que, neste artigo são apresentados os dados referentes ao serviço psicopedagógico ofertado na área da educação na rede pública nos municípios do Estado do Paraná, à variação do número de psicopedagogos atuantes em cada município, a formação a nível de graduação e também a área de especialização.

Assim, neste artigo objetiva-se apresentar dados e reflexões sobre o cenário do serviço psicopedagógico no Estado do Paraná. Justifica-se que a pesquisa desenvolvida está atrelada a necessidade eminente de conhecer o panorama do serviço psicopedagógico nas redes públicas municipais no Estado do Paraná.

¹ Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória – UNESPAR/UV; Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Campus Caçador – UNIARP.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Nesta pesquisa a metodologia utilizada é qualitativa de abordagem descritiva. Segundo Minayo (2012, p. 21) a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ainda de acordo com a autora, na pesquisa qualitativa o conjunto de fenômenos humanos é considerado parte da realidade social, possibilitando agir e interpretar as ações a partir de uma realidade.

Neste viés, a metodologia qualitativa norteou a pesquisa apresentada, visto que buscou responder questões particulares da área da Psicopedagogia, com foco no perfil e atuação do psicopedagogo nas redes públicas municipais de educação no Estado do Paraná.

A abordagem da pesquisa é descritiva que conforme Gil (2010, p. 27) explica que tem como propósito descrever “as características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Para o autor, as pesquisas descritivas buscam estudar características de um determinado grupo, como por exemplo: distribuição, nível de atendimento, grau de escolaridade, entre outros aspectos pertinentes ao estudo.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário enviado via *e-mail* às Secretarias de Educação, direcionado aos psicopedagogos atuantes na rede pública de 399 municípios do Paraná. Ressalta-se que o questionário foi enviado em 2019, e os dados coletados foram classificados, descritos e analisados buscando-se compor um panorama de atuação e formação dos psicopedagogos.

Estabeleceram-se como critério de inclusão na pesquisa os psicopedagogos atuantes no cargo específico na área da educação das redes públicas municipais. Como critério de exclusão definiu-se que os profissionais municipais, mesmo que tivessem especialização em Psicopedagogia, porém com atuação em outra função diferente da psicopedagógica, não iriam ser considerados nesta pesquisa.

Salienta-se que o (a)s psicopedagogos(as) que participaram da pesquisa foram denominados através de letras e números diferenciados, respeitando os princípios éticos desta pesquisa, que garantem sigilo e preservação da identidade e privacidade dos participantes. A pesquisa também contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) no 03851312.1.0000.0020.

A estrutura do trabalho é apresentada em três momentos, sendo no primeiro abordados algumas definições sobre a Psicopedagogia. No segundo momento são apresentados os resultados e a análise dos dados da pesquisa. E o terceiro momento engloba as considerações finais.

Psicopedagogia: algumas definições

O conceito de Psicopedagogia é definido pelas Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil como: “uma área de conhecimento, atuação e pesquisa, que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão” (ABPp, 2013a, p. 01).

De acordo com o documento denominado o Código de Ética do Psicopedagogo, “A Psicopedagogia é um campo de conhecimento de ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades” (ABPp, 2019b, p. 01).

Sobre o conceito de Psicopedagogia, Blaszkó (2020, p. 46) explica que é resultado dos estudos, pesquisas, documentos e discussões “que ocorreram ao longo da trajetória histórica visto que, inicialmente, a Psicopedagogia focava o olhar nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar e, atualmente, tem como objeto o estudo do processo de aprendizagem humana”.

Para Almeida e Silva (2018, p. 59), a Psicopedagogia é uma área que tem por objeto de conhecimento “o ser cognoscente e por objetivo fundamental facilitar a construção da

individualização e da autonomia do eu cognoscente identificando e clarificando os obstáculos que impedem que esta construção se faça”. Ainda, de acordo com a autora, o ser cognoscente não é considerado um ser pronto e acabado, mas que está em constante processo de construção e contínuo vir a ser.

Desta forma, para a autora, o ser cognoscente é considerado uma unidade de complexidade, formado pelas dimensões relacional, racional e desiderativa que possuem especificidades próprias, as quais se completam e são regidas pelo princípio do desejo e o princípio da realidade e se articulam na dialética da autonomia e determinação.

Sobre o psicopedagogo, Bock *et al.* (2001, p. 11) explica que é um profissional com formação em Psicopedagogia “que tem habilidades e conhecimento para, a partir de uma atividade aparentemente simples, poder fazer uma leitura abrangente a respeito da relação da criança com o saber e com o processo de aprendizagem”. Desse modo, o psicopedagogo precisa desenvolver a “escuta” e o “olhar” para as habilidades, potencialidades, demandas e dificuldades de cada aprendiz, intervindo de acordo com cada caso.

A ABPp (2019a, p. 01) explica com clareza que o profissional psicopedagogo não é um mero técnico ou profissional “espontaneísta” visto que sua ação implica refletir em relação às situações-problemas que surgem e em “indicar alternativas para a tomada de decisão construída em seu processo de formação pessoal e acadêmica visando à transformação da pessoa rumo à qualidade de vida e enfrentamento de suas dificuldades”.

Resultados

A seguir são apresentados os dados sobre o cenário psicopedagógico no Estado do Paraná, abrangendo o número de municípios que oferecem o serviço psicopedagógico na educação básica, a variação de profissionais atuantes nos municípios, vínculos empregatícios, formação profissional a nível de graduação e pós-graduação.

Foram enviados os questionários via *e-mail* para 399 municípios do estado do Paraná, dos quais 324 participaram respondendo a pesquisa. A partir da análise dos dados advindos dos questionários, constatou-se que em 122 municípios do estado Paranaense ainda não é ofertado o serviço psicopedagógico na área educacional da rede pública municipal. Em outros 202 municípios, constatou-se que é oferecido o serviço psicopedagógico na rede de ensino. Salienta-se que dos 399 municípios, um total de 75 municípios não responderam ao questionário da pesquisa.

Com relação à variação do número de psicopedagogos atuantes na rede pública municipal no estado do Paraná, constata-se que: em 157 municípios atua somente 1 psicopedagogo em cada rede municipal; em 30 municípios atuam 2 psicopedagogos em cada município; em 10 municípios existem 3 psicopedagogos atuando em cada rede municipal; em 2 municípios atuam 4 psicopedagogos em cada município; em 2 municípios atuam 5 psicopedagogos em cada rede municipal; e em 1 município atuam 6 psicopedagogos. Deste modo, os dados revelam que existe uma variação de 1 a 6 profissionais psicopedagogos por município, totalizando 271 psicopedagogos.

Também a partir da análise dos dados coletados via questionário, constatou-se que dos 271 profissionais atuantes no cargo de psicopedagogo na área educacional nos municípios Paranaenses, 270 (99,6%) profissionais são do gênero feminino e somente 1 (0,4%) é do gênero masculino. Observa-se que no estado do Paraná predomina maior número de profissionais do gênero feminino atuando no cargo de psicopedagogo.

No que tange aos vínculos empregatícios dos psicopedagogos atuantes na rede pública municipal de educação no Estado do Paraná, após a análise das respostas, constata-se que o estado do Paraná tem o maior índice de profissionais concursados em outros cargos e designados para atuar na função de psicopedagogo na rede pública municipal de educação,

totalizando-se 225 profissionais. A pesquisa demonstra que no Paraná totaliza-se 26 profissionais que são concursados no cargo específico de Psicopedagogo, 11 são contratados como psicopedagogo e com variações de vínculos empregatícios somam 9 profissionais.

Os dados também indicam que profissionais foram concursados para o cargo de professor, pedagogo, psicólogo e designados para atuar na função de psicopedagogo, exercendo muitas vezes ambas as funções de acordo com as demandas. Como relata a profissional A75 *“aqui devido a contenção de gastos, a gestão exige que atue na função de psicóloga e psicopedagoga, digo que é difícil atender todas os casos encaminhados e realizar as intervenções psicopedagógicas necessárias para que o aluno evolua”*.

Argumenta-se a partir do relato da psicopedagoga A75 que os profissionais que acumulam cargos podem encontrar dificuldades para desempenhar as funções e atribuições de cada função, visto que existe uma demanda de atendimento para serviço psicopedagógico e psicológico, que exige planejamento, tempo, disponibilidade para atender e intervir de acordo com as necessidades de cada caso. Consta-se que na rede pública municipal de educação é recorrente profissionais acumularem funções, o qual ocorre *“quando o trabalhador, além de exercer a função para a qual foi contratado, passa a exercer, concomitantemente, outras de diferentes cargos”* (FONTANELLA *et al.*, 2017, p. 8).

Os dados demonstram que muitos profissionais foram contratados para um cargo e designados para atuar como psicopedagogo, e em algumas situações acumulam funções, fato esse que pode contribuir para a precarização do serviço psicopedagógico na rede pública municipal.

A pesquisa evidencia que existem três fatores que contribuem para o acúmulo de funções, sendo: 1º – falta de concursos públicos para o cargo de psicopedagogo; 2º – escassez de profissionais para atender as demandas provenientes do setor educacional; 3º – necessidade de contenção de gastos na rede pública municipal impossibilitando a contratação de novos profissionais. Fato constatado no relato dos profissionais, a psicopedagoga A35 afirma *“Exerço dupla função, sou psicóloga e passei atuar como psicopedagoga, visto que não tem este profissional ainda concursado e as demandas pelo serviço psicopedagógico são muitas”* e a psicopedagoga A310 menciona *“Aqui no nosso município devido à necessidade de conter gastos, não são contratados mais profissionais e a gestão para amenizar as demandas indica que profissionais assumam outros cargos”*.

Os dados demonstram que no estado do Paraná há 26 profissionais psicopedagogos concursados no cargo. Com relação aos trâmites para a realização do concurso para psicopedagogo, os dados revelaram que os representantes da área educacional da rede pública municipal do estado paranaense tiveram que realizar projeto e solicitar a vaga de psicopedagogo em concurso, sendo o mesmo encaminhado e aprovado mediante sessão na Câmara Municipal, e posteriormente autorizado pelo prefeito.

Nesse sentido, Gonçalves (2015) explica que os projetos que tramitam no Legislativo são enviados à plenária para rejeição ou aprovação e deliberação pelos representantes políticos de cada município. O autor menciona que o projeto precisa ser aprovado pelos vereadores e posteriormente encaminhado para o prefeito para sanção e criação da lei.

A pesquisa também indicou a necessidade de revisão dos critérios para a contratação de psicopedagogos, os quais devem atender aos documentos vigentes, como o Código de Ética do Psicopedagogo, as Diretrizes de Formação de Psicopedagogos no Brasil e os Parâmetros Nacionais para Elaboração dos Concursos Públicos.

No estado do Paraná, fato que chama atenção, é que em 6 municípios houve concurso para o cargo de psicopedagogo, os profissionais foram convocados e efetivados mediante trâmites legais, porém, o cargo não existe no plano de cargos e salários do magistério, impossibilitando o progresso funcional. Como percebe-se na afirmação da psicopedagoga A35

“assumi o concurso para psicopedagogo, mas o cargo não está inserido no plano de cargos e salários, fato que preocupa, pois não existe avanço de nível”.

Pontua-se que a ausência do cargo de psicopedagogo no plano de cargos e salários impossibilita aos funcionários o direito de progressão funcional e o desfrute dos benefícios referentes ao período de atuação na rede pública. Sendo que a falta de um plano de cargos e salários pode contribuir para a desmotivação dos funcionários, em virtude da falta de perspectiva de crescimento profissional.

Assim, entende-se que o enquadramento adequado para atuar no cargo de psicopedagogo seria ser concursado na área específica, aspecto que contribuiria para evitar a precarização da função, das condições de trabalho e o acúmulo de cargos.

Segundo os Parâmetros Nacionais para Elaboração de Concursos Públicos para Psicopedagogos no Brasil (ABPp, 2013b, p. 02), o psicopedagogo “é o profissional, graduado e/ ou pós-graduado que tem como objeto de estudo a aprendizagem. Portanto, justifica-se a abertura de concursos públicos para essa função, nos diferentes âmbitos de atuação”. Sendo assim, a realização de concursos públicos para o cargo de psicopedagogo contribui para a efetivação de profissionais no cargo, os quais terão direito de progressão funcional, a estabilidade profissional, a construção de um plano de carreira e contribui para a construção da profissionalidade e identidade do psicopedagogo.

Com relação à identidade do psicopedagogo, está se forma a partir das experiências vividas e “se constrói a partir do conjunto de necessidades, crenças, teorias e práticas” (RUBINSTEIN, 2017, p. 310). Mas também a identidade do psicopedagogo se constrói com a legitimidade e regulamentação da profissão em todo o território nacional.

Com relação ao contrato temporário de profissionais psicopedagogos, evidencia-se a necessidade de realização de concursos públicos para o cargo de psicopedagogo, visto que não é uma demanda temporária, pois a população está crescendo, os alunos estão em constante processo de escolarização e muitos necessitam de atendimento psicopedagógico para evoluírem nas aprendizagens e superar as dificuldades.

Geralmente a contratação temporária, impossibilita a continuidade do serviço psicopedagógico desenvolvido na rede pública municipal refletindo na precarização do trabalho e na realização do serviço psicopedagógico de qualidade. Como percebe-se no relato da psicopedagoga A6 *“Fui contratada temporariamente no cargo de psicopedagoga, a gestão exige que é preciso fazer a avaliação psicopedagógica e encaminhamento do maior número de alunos, mas o serviço psicopedagógico vai muito além que avaliar e encaminhar”.*

Além do vínculo empregatício, são apresentados dados sobre a formação dos profissionais atuantes na rede pública municipal de educação no Paraná. De acordo com o Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2019b, p. 03), “a formação do psicopedagogo se dá em cursos de graduação e/ou curso de pós-graduação em Psicopedagogia”, os quais habilitam os profissionais atuar na área. Para tanto, buscou-se conhecer a tipologia e os níveis formativos dos profissionais que exercem a função de psicopedagogos.

A pesquisa revela que os psicopedagogos atuantes na rede pública municipal no Paraná possuem formação a nível de graduação diferenciados, sendo: 238 profissionais cursaram graduação em Pedagogia, 8 profissionais realizaram graduação em Psicologia, 15 realizaram cursos em outras áreas e de 10 profissionais desconhece-se a área de formação a nível de graduação.

No que concerne à área de formação a nível de especialização dos psicopedagogos atuantes no Estado do Paraná, tem-se: 95 profissionais realizaram especialização em Psicopedagogia como propõem a ABPp. Um total de 101 profissionais cursaram especialização em Psicopedagogia Institucional, 71 profissionais cursaram especialização em outras áreas diferentes da Psicopedagogia e atuam na função de psicopedagogo e de 5 profissionais

desconhece a área de formação. A pesquisa revela a existência de especializações ofertadas na área de Psicopedagogia Institucional somente, fato que revela que cursos em nível de especialização em Psicopedagogia não atendem os requisitos propostos pela ABPp, pois são oferecidos de forma fragmentada, distanciando o âmbito institucional do clínico.

Conforme Portilho *et al.* (2018, p. 16), “muitos cursos a nível de especialização, fazem referência à Psicopedagogia Institucional e à Psicopedagogia Clínica, como se fossem áreas de conhecimento distintas”.

De acordo com a ABPp (2013a), estarão em condições de exercício da Psicopedagogia os profissionais graduados e/ou pós-graduados em Psicopedagogia. Evidencia-se que a formação de qualidade na área de Psicopedagogia é primordial para atuar no cargo de psicopedagogo, como relata a psicopedagoga A6 *“Cursei Psicopedagogia em uma universidade comprometida com a formação dos profissionais, teve muito estudo, articulação entre teoria e prática, estágios supervisionados, discutimos os casos, aprendi muito e hoje atuo com eficiência”*.

A formação em Psicopedagogia deve “garantir a especialização em aprendizagem humana e a integração dos diferentes contextos nos quais ela acontece” (PORTILHO *et al.*, 2018, p. 16). Destaca-se que o psicopedagogo é um sujeito aprendente, que busca aprender a aprender; sendo assim, o profissional está em um processo contínuo de aprendizagem que se inicia na graduação e na especialização e prossegue ao longo da vida, pois a cada caso, a cada demanda e necessidade são exigidos do profissional novos conhecimentos.

As instituições superiores que ofertam os cursos de especialização em Psicopedagogia precisam ter clareza sobre a indissociabilidade do âmbito institucional e clínico. Stroili (2001, p. 16) aponta que a formação do profissional psicopedagogo “como especialista em questão das aprendizagens, formais e informais, a Universidade é legitimamente indicada como a mais importante agência formadora, em nível de pós-graduação”.

Ainda, os resultados evidenciaram que os profissionais que não apresentam formação na área da Psicopedagogia, mas que atuam na função de psicopedagogos no setor educacional da rede pública municipal, demonstram apresentar pouco conhecimento na área e dificuldades para exercer ações e atendimentos na perspectiva psicopedagógica. Como percebe-se no relato das psicopedagogas A175 *“Sou professora, cursei a pós-graduação em educação infantil e fui designada a atuar no cargo de psicopedagogo, mas preciso fazer avaliação, intervenção e atendimentos psicopedagógicos, sinto falta de conhecimentos na área”* e psicopedagoga A50 afirma *“Fiz a pós-graduação em Neuropsicopedagogia, aprendi muito sobre sistema neurológico, mas sinto que o curso não forma para assumir o cargo de psicopedagogo, senti falta dos estágios e de aprender como realizar serviço psicopedagógico”*.

Os profissionais atuantes no campo da Psicopedagogia precisam compreender a necessidade da busca constante de conhecimentos para atuar perante as demandas que emergem no contexto das escolas. Pois, a formação do profissional psicopedagogo não se finda com o término do curso de especialização em Psicopedagogia, mas é uma formação permanente que conduz a novas aprendizagens e à formação da profissionalidade.

Considerações finais

Conclui-se por meio da pesquisa que um total de 202 municípios do estado do Paraná disponibiliza o serviço psicopedagógico na rede pública municipal de educação, havendo uma variação de 1 a 6 profissionais psicopedagogos por município, totalizando 271 psicopedagogos. Esses dados indicam que o trabalho do psicopedagogo já é reconhecido no cenário Educacional Paranaense. Embora haja esse reconhecimento, a pesquisa também

revelou a necessidade de formação e regulamentação da profissão, também da implantação do serviço psicopedagógico nos demais municípios.

Constatou-se que existe uma variação do número de psicopedagogos atuando em cada município, o que apresenta estreita relação com as demandas de atendimento psicopedagógico da população local, a dimensão do município, a disponibilidade de recursos financeiros para a contratação de profissionais e, ainda, uma visível relação com as propostas das gestões políticas e educacionais.

A maioria dos psicopedagogos possui especialização na área da Psicopedagogia, atendendo os requisitos propostos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) para atuar no cargo de psicopedagogo. No entanto, existe também uma parcela significativa de psicopedagogos que possui formação fragmentada na área da Psicopedagogia, por terem realizado cursos de pós-graduação com ênfase somente no âmbito institucional ou somente no âmbito clínico. E ainda se tem, em menor índice, profissionais com formações distintas da Psicopedagogia, os quais não tem reconhecimento nacional como campo de formação do psicopedagogo.

Os dados obtidos e as reflexões realizadas são de suma importância, visto que contribuem para a leitura do cenário psicopedagógico no Estado do Paraná, e, por conseguinte, vêm oferecer subsídios capazes de fortalecer as ações e pesquisas na área da Psicopedagogia.

Referências

ALMEIDA E SILVA, Maria Cecilia. *Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPq. *Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil*. 2013a. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 24 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPq. *Parâmetros nacionais para elaboração de concursos públicos para psicopedagogos no Brasil*. 2013b. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_parametro_nacional_para_eleboracao_de_concurso_publico_psicopedagogo.html. Acesso em: 15 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPq. *Categorias de associados*. 2019a. Disponível em: https://www.abpp.com.br/seja_associado_categoria_de_associados.html. Acesso em: 29 dez. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPq. *Código de ética do psicopedagogo*. 2019b. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 27 out. 2019.

BLASZKO, Caroline Elizabel. *O psicopedagogo na rede pública municipal em sete estados brasileiros: cenários e desafios*. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* Regulamentação da profissão de psicopedagogo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 04-28, 2001.

FONTANELLA, Gerusa *et al.* *Acúmulo de função: o entendimento jurisprudencial do Tribunal Regional do Trabalho da 12ª Região*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria e métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 09-30.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Marcos Flávio R. *O vereador e a câmara municipal*. Rio de Janeiro: IBAM, 2015.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut *et al.* *A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 310-319, 2017.

STROILI, Maria Helena Melhado. Psicopedagogia: identidade de uma especialidade em construção. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 14-16, 2001.

Sobre as autoras

Caroline Elizabel Blaszkó. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCPR (2020). Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná? UTFPR (2014). Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Graduação em Pedagogia. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Atua como professora no Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Tem experiência na área da docência e Psicopedagogia atuando com a Educação Infantil, Anos Iniciais, Sala de Recursos Multifuncional e na Secretaria Municipal de Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) vinculado ao Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR). Parecerista da Revista Ensino & Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Centro de Ciências Humanas e Educação.

E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com.

Evelise Maria Labatut Portilho. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (1976). Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Mestrado em Educação pela PUCPR (1995). Doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). Pós Doc na Universidade do Porto (2015). Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Educação, do Curso de Pedagogia e licenciaturas da PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente e das pesquisas: Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada de Professores e Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, estabelecendo parcerias com diferentes instituições de ensino no Brasil e no exterior. Conselheira e Sócia Titular da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), onde exerceu diferentes atividades. Coordenadora do Curso de Psicopedagogia da PUCPR desde 1990. Responsável pela tradução e

validação para o Brasil do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA), Coautora do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem para crianças, do Questionário Portilho/Banas de Estilo de Ensino e do CHAEA Junior de Estilos de Aprendizagem para adolescentes. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, estilos e estratégias de aprendizagem e ensino, metacognição, avaliação, formação profissional de professores e psicopedagogos, construção de instrumentos pedagógicos e psicopedagógicos. Autora de livros e artigos científicos na área da Educação. Palestrante em universidades, escolas (rede pública e privada) e eventos científicos.

E-mail: eveliseportilho@gmail.com.

A LEITURA LITERÁRIA DO GÊNERO POEMA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): UMA ANÁLISE DAS TRILHAS DO APLICATIVO AULA PARANÁ, PARA O 6º ANO

LITERARY READING OF THE POEM GENRE IN EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERE): AN ANALYSIS OF THE AULA PARANÁ APP, FOR THE 6TH GRADE

LECTURA LITERARIA DEL GÉNERO POEMA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA (ERE): UN ANÁLISIS DE LA APP CLASE PARANÁ, PARA EL 6º GRADO

Samara Barbosa Carneiro Christovão¹

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva²

Resumo: Este artigo objetiva discutir o ensino da leitura literária realizado por meio do aplicativo *Aula Paraná*, utilizado na rede estadual de ensino paranaense, durante a pandemia do COVID-19, com base nas teorias críticas da leitura. Assim, analisamos as atividades do material didático, trilha de aprendizagem, tendo como *corpus* de investigação a trilha do 6º ano sobre o gênero poema, versando acerca da relação leitura e escola e sobre os papéis dos sujeitos em relação à leitura. Para tanto, este estudo está alicerçado em conceitos e ideias-chaves de alguns autores da teoria crítica da leitura, como Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) e Teresa Colomer (2007). Como resultados, verificamos que a proposta da trilha analisada não conduz o processo de leitura e letramento literário de forma crítica.

Palavras-chave: Ensino; leitura literária; pandemia.

Abstract: This article aims to discuss literary reading teaching carried out through the *Aula Paraná* app, used in the state education network in Paraná, during the COVID-19 pandemic, based on reading critical theories. Thus, we analyzed the activities of the didactic material learning path, having as a corpus of investigation the 6th grade path on the poem genre, dealing with the relationship between reading and school and the subject's roles in relation to reading. Therefore, this study is based on key concepts and ideas by Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) and Teresa Colomer (2007). As a result, we verified that the proposal of the analyzed track does not lead the reading process and literary literacy in a critical way.

Keywords: Teaching; literary reading; pandemic.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la enseñanza de la lectura literaria realizada a través de la aplicación *Aula Paraná*, utilizada en la red estatal de educación en Paraná, durante la pandemia de COVID-19, a partir de teorías críticas de lectura. Así, analizamos las actividades de la ruta de aprendizaje del material didáctico, teniendo como corpus de investigación la ruta de 6º grado sobre el género poema, tratando la relación entre lectura y escuela y los roles de los sujetos en relación a la lectura. Por lo tanto, este estudio se basa en conceptos e ideas clave de Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) y Teresa Colomer (2007). Como resultado, verificamos que la propuesta de la pista analizada no conduce el proceso de lectura y alfabetización literaria de manera crítica.

Palabras clave: Enseñando; lectura literaria; pandemia.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Introdução

O século XXI tem-se apresentado desafiador no que concerne às mudanças estruturais na organização da sociedade em todas as áreas, no ano de 2020, ademais a todos os desafios já enfrentados pelo mundo, lançou-se a nós a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Os desafios trazidos pela pandemia alcançaram todos os setores da sociedade, visto que houve a necessidade de adaptação imediata a uma nova realidade imposta pelas medidas sanitárias necessárias para tentar conter o avanço da pandemia.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 28 de março de 2020, mais de 90% dos estudantes matriculados do mundo foram afetados pelo fechamento das escolas e universidades (UNESCO, 2021). Assim, com o fechamento das instituições de ensino pelo mundo e, particularmente, no Brasil, foi necessária a implantação do que se denominou ensino remoto emergencial³.

No estado do Paraná, a suspensão das aulas foi assegurada pelo decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020⁴. Entretanto, foi implantado um programa de ensino on-line e emergencial como uma forma de garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que determina uma carga horária mínima de 800 horas de atividades letivas e também o cumprimento da Constituição Federal no que tange à educação, conforme determinado em seu artigo 205, como segue: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No que tange às escolas da rede estadual de ensino do Paraná, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio regular e profissional, as aulas aconteceram por meio de um aplicativo denominado *Aula Paraná* e por canais televisivos específicos, os quais ficam disponíveis aos alunos para acessar e responder as aulas e as listas de exercícios sobre os conteúdos estudados.

Embora o significado dos termos remoto ou à distância possa ser semelhante conceitualmente, para a educação, é diferente. O EAD é regido por leis próprias que não se aplicam ao ensino presencial e, conseqüentemente, ao ensino remoto. Nesse sentido:

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, [n. p.]).

Em síntese, o ensino remoto emergencial apresentou-se como única opção para que o processo de ensino/aprendizagem não fosse paralisado e os alunos não fossem prejudicados. Logo, a educação formal e todas as disciplinas que compõem a grade curricular foram afetadas. Neste estudo, vamos nos concentrar no ensino da língua portuguesa, especificamente, no ensino

³ Conforme as normativas, em âmbito nacional, as escolas brasileiras atenderam à portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do governo federal, que suspendeu as aulas presenciais em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

⁴ **Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19, 2020. Disponível em: http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230_COVID19.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

da leitura literária do gênero poema, no sexto ano do ensino fundamental II, no aplicativo “Aula Paraná”, utilizado em escolas da rede pública do estado do Paraná.

Desse modo, temos como objetivo, partindo das concepções atuais do ensino da leitura, que pressupõe a língua como interação e um ensino crítico, ativo e catalisador de subjetividades, analisar como as atividades de ensino de leitura foram abordadas nas trilhas da educação básica, do aplicativo “Aula Paraná”. Nesse sentido, para fins de análise, faremos o recorte de algumas atividades que envolvem o gênero literário poema, desenvolvidas para o 6º ano do ensino fundamental II.

Este artigo está estruturado em duas seções. A primeira, tomando como ponto de partida a concepção interacional da língua, abarca uma breve revisão bibliográfica sobre alguns conceitos-chave de teóricos que fundamentam a nossa análise, como Paulo Freire (2001), Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020) e Teresa Colomer (2007), que versam sobre a relação leitura e escola e acerca dos papéis dos sujeitos em relação à leitura e sobre o conceito da língua como interação. A segunda seção traz uma análise do material didático, propriamente dito, fundamentada no conceito de ensino de língua que tem como foco a interação autor-texto-leitor.

Teorias críticas da leitura: uma breve discussão

Com o advento de novas concepções e contextos de ensino-aprendizagem, principalmente, a partir do século XX, a relação da escola com a leitura também teve que se modificar, distanciando-se de uma perspectiva que presume o sentido como imanente e homogêneo, para pressupostos que valorizam os leitores, suas intersubjetividades e os aspectos socioculturais para a apreensão de sentido.

Assim, esta seção tem o intuito de apresentar uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos-chave selecionados para a compreensão da leitura sob uma visão de ensino crítica e ativa e, também, para uma compreensão dos papéis dos sujeitos quanto à leitura, respaldada nas considerações dos teóricos, Paulo Freire (2001), Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020) e Teresa Colomer (2007).

O professor, segundo Freire (2001), tem uma tarefa criadora. Para ele, o processo de alfabetização, enquanto ato de conhecimento e ato criador, tem no alfabetizando o seu sujeito. A criatividade do educando, bem como a sua responsabilidade na construção da sua linguagem, não pode ser anulada pela tarefa do educador de ajudá-lo.

À vista disso, a leitura, na visão freireana, é entendida como um processo relacionado ao social, superando, por consequência, a ideia de um processo simplificado de decodificação do signo linguístico, pois compreende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001, p. 19-20). Logo, sob esse prisma, a leitura didatizada no contexto escolar não deveria ocorrer por meio de uma ruptura com o mundo externo do discente, mas se inter-relacionam, conforme Paulo Freire (2001), emergindo o conceito de “Palavra-mundo”, uma leitura crítica, dinâmica e consciente.

Annie Rouxel é outra autora que versa sobre a perspectiva crítica de leitura no ambiente escolar. Ela afirma que “estabelecida a responsabilidade da leitura escolar (que se quer, ao mesmo tempo, erudita, objetiva e neutra) devemos, então, transformar a relação com o texto, reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido” (ROUXEL, 2012, p. 14).

Dialogando com essa concepção, Graciela Montes (2020) afirma que existe um dilema entre educar para o funcionamento ou educar para o desenvolvimento humano. Ela propõe ainda que existe um enigma que se constitui fundamentalmente em nosso espaço próprio, o qual deve ser construído e preservado, sendo essas tarefas para a vida toda.

O enigma é fundamental ao ser, ao sujeito e sua subjetividade, porém está o tempo todo sendo ameaçado pelos ditames, diretrizes, imposições sociais. O professor só pode corroborar com o enigma restabelecendo-o, uma vez que este tem sido anulado pelos ditames. Para tanto, a autora convoca o professor a ser um mestre socrático, aquele que apresenta um deslumbramento diante do mundo, que faz mais perguntas, que confere mais paixão ao ofício, que se aproxima da arte e não acredita na automação das coisas, antes, questiona e visita mundos imaginários.

A leitura é fundamental ao enigma, e o professor tem papel fundante em todo esse processo. Num cenário em que o professor está temporariamente substituído pelo material didático, questionamos se esse material tem a mesma capacidade de interferir positivamente no processo do ensino de leitura e, assim, restabelecer o enigma.

A leitura, antes, um exercício ou uma prática incitada senão para prescrição, submissão e coerção, como forma de modelar identidades coletivas, agora, celebrada e compreendida em sua complexidade, fundamental na formação das subjetividades.

Nesse sentido, para Colomer (2007), o leitor competente é aquele que sabe “construir sentido” das obras lidas, para tanto, deve desenvolver competências e possuir conhecimentos que tornem possível a interpretação no seio cultural. Assim, ela afirma que o objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa.

O número de leitores vem caindo. Colomer (2007) adverte para o fato de que as pesquisas apontam a diminuição dos grandes leitores entre os meninos e meninas de todos os setores da sociedade. E, de acordo com Petit (2009), nas últimas duas décadas a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, embora os jovens estejam mais escolarizados. Uma das razões que se cogita para isso é que os jovens consideram o livro ultrapassado.

Segundo Colomer (2007), a partir de sua visão sobre escolarização da leitura na França, esse fato ocorre, entre outros fatores, por causa de (I) metas de leituras utópicas no contexto escolar, (II) uma confusão social sobre as concepções de leitura, (III) uma abordagem de leitura majoritariamente quantitativa e (IV) a falta de formação continuada de professores no que tange à leitura; fatores esses que também podem ser apontados e correlacionados com o contexto brasileiro.

Apesar disso, estudos mostram que o esforço da escola não é em vão, muitos leitores adultos carregam consigo os pilares da educação leitora escolar, como a noção de hierarquia entre os textos, que é transferida para os mecanismos dos fenômenos culturais.

Em contrapartida, o desinteresse pela leitura também se produz na etapa escolar, segundo a autora, dentre outros fatores, por defeitos nos dispositivos didáticos.

Nesse sentido, uma proposta de abordagem escolar de ensino de leitura, conforme Colomer (2007), é ter no ambiente escolar um ensino ativo, de longa duração e que integre o ensino de leitura com projetos de contextos socioculturais maiores. Além disso, a autora pontua que é necessário para um ensino crítico a articulação de quatro eixos de leitura, sendo eles: (I) leitura pessoal e extensiva; (II) leitura partilhada e construção coletiva de significados; (III) leitura literária pautada nos múltiplos objetivos escolares; (IV) aprendizagem leitora pautada em uma progressão orientada.

Diante de tantos paradigmas ao longo dos séculos e mudanças conceituais, a leitura é palco ainda de muitas reflexões devido a sua importância, principalmente, no que concerne à formação das subjetividades. Assim, neste artigo, vamos nos deter sobre o ensino da leitura na escola, conforme análise da próxima seção.

Uma análise da trilha de estudos do 6º ano do app *aula paraná*: o gênero poema

O *corpus* de análise deste artigo é a trilha de estudo (material síntese do conteúdo e as respectivas atividades), do aplicativo *Aula Paraná*, destinada aos alunos dos 6º anos, da rede estadual de ensino do Paraná. As trilhas foram uma forma do estado dar seguimento à

abordagem didática durante o período de pandemia, respeitando os conteúdos básicos e estruturantes para cada ano letivo, conforme o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre as inúmeras possibilidades de trilhas, selecionamos a sequência didática elaborada e aplicada no ano de 2020, cujo conteúdo é o gênero literário poema, para a turma de 6º ano, do ensino fundamental II. Essa escolha se justifica pelo fato de os discentes ainda estarem no início de seu letramento literário, logo, a análise desse material versará sobre a qualidade do material destinado a esse letramento, baseado nos princípios da leitura crítica apresentados na seção anterior.

Conforme o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a abordagem da sequência didática do gênero poema está respaldada nas seguintes normativas:

(PR.EF69LP48.a.6.90) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal, como forma de apropriação desse tipo de texto literário e sensibilização para o estético.

(PR.EF69LP49.a.6.91) Envolver-se na leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento (PARANÁ, 2019, [n. p.]).

Para isso, nas discussões analíticas dessas trilhas e atividades, serão verificadas: (I) qual (is) a(s) principal(is) perspectivas de leitura presente – em especial, se a leitura literária escolar é configurada por um prisma de homogeneidade do signo ou se está embasado em uma perspectiva heterogênea e polissêmica; (II) se o discente tem “voz” e “espaço” na resolução de atividades, ou seja, se é oferecido a ele a possibilidade de descobrir sua alteridade ao contrastar as múltiplas intersubjetividades; (III) se há, com o fim da abordagem literária proposta, a possibilidade de expansão do repertório leitor ao relacionar as obras literárias apresentadas com outras anteriormente trabalhadas; (IV) Se há possibilidade, durante a resolução dos exercícios de leitura presentes na trilha, de o aluno relacionar o texto com sua realidade concreta, proporcionado, conforme Paulo Freire (2001), uma leitura da “palavra-mundo”.

A sequência didática a ser analisada tem o gênero poema como conteúdo estruturante para os alunos do 6º ano, e está dividida em quatro aulas temáticas: Aula 15 – Diferença entre texto em prosa e em versos; Aula 16 – Leitura e interpretação de poema; Aula 18 – Poema; Aula 19 – Poema – flexão dos adjetivos.

Trilha 15 – diferença entre texto em prosa e em versos

Esta primeira trilha da sequência didática de poema traz para o aluno a diferença entre texto em prosa e em versos; contrastando as características estruturais do conto *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, com o poema *Identidade*, de Manuel Bandeira. O gênero conto foi abordado nas trilhas da sequência didática anterior, então, sua inserção para o trabalho analítico-didático com os discentes é fundamental para respeitar e utilizar o repertório de leitura literária do 6º ano. Conforme Colomer (2007), compartilhar as conexões que os materiais literários estabelecem entre si é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades leitoras e a formação de um itinerário de aprendizagem.

Na ausência da figura de um professor mediador do conteúdo, o diálogo entre os textos, ou seja, a interação do aluno com a literatura apresentada decorre das seguintes questões: "Você observou que os textos acima apresentam estruturas diferentes? Qual a diferença entre poesia e prosa? Há mais uma diferença entre os dois textos, sabe qual é?" (PARANÁ, 2020, [n. p.]). Logo, não é apresentada, na trilha, um momento inicial de pré-leitura e discussão acerca dos textos trabalhados, não há questões que dialoguem e indaguem o leitor quanto aos seus conhecimentos prévios da temática.

Assim, o material não comunga com a perspectiva freiriana (2001) de leitura sob o viés emancipatório, uma vez que as vivências subjetivas dos alunos não são consideradas para a abordagem humanizadora de leitura; ao contrário, os exercícios trazem o objetivo de constatar compreensões homogêneas de leitura.

Vamos fazer alguns exercícios sobre os conteúdos estudados?

1. Leia novamente o texto 1 e responda:

a. Que motivos fizeram as pessoas a achar que Paulo era mentiroso?

b. Mesmo sendo castigado, Paulo continua contando à mãe situações inventadas. Por que você acha que isso ocorre?

c. Quando o médico afirma em seu diagnóstico que "– Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia". O médico confirma a ideia de que Paulo é mentiroso? Explique sua resposta.

Figura I: Exercícios propostos na trilha 15 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.])

Não houve nenhuma atividade de interpretação do poema nesta primeira aula da sequência didática de poema, todas as questões foram direcionadas para o conto. Ainda assim, os exercícios de leitura e interpretação do conto presentes nessa trilha também não consideraram o repertório leitor e as suas perspectivas subjetivas para a (re)significação da leitura.

A primeira questão é uma atividade de decodificação da leitura, o fato de ele ser mentiroso já está explicitamente expresso no conto. A segunda pergunta, por mais que de forma aparente convide o leitor a trazer uma opinião, ainda está pautada na perspectiva do texto, logo, é esperado que as respostas pessoais devam convergir para o desfecho do conto, em que Paulo é um caso de poesia. A terceira questão é de compreensão textual, portanto, com a inferência do diagnóstico do doutor — que Paulo é um caso de poesia — é esperado que o estudante, mesmo que em vias opostas, faça a correlação entre mentira e poesia, reproduzindo as características composicionais deste gênero textual apresentadas no início da trilha.

Trilha 16 – leitura e interpretação de poema

A segunda aula da sequência didática sobre o gênero poema tem como recorte o estudo das quadrinhas. A explicação da trilha enfoca os aspectos sonoros e rítmicos do material lírico, a partir da diferenciação entre linguagem conotativa e denotativa, assim como o contraste do binarismo estrutural entre sílabas fortes e fracas. A exposição do conteúdo teórico abordou as perspectivas estéticas e estilísticas do gênero pautada em um método expositivo, sem dialogar com o discente a partir das questões-guia, como ocorreu na aula 15.

Neste momento de período remoto, a falta de diálogo com o discente não recupera o seu repertório literário, fundamental perante a falta de interação com um docente mediador da leitura, e nem a polissemia textual, característica básica do texto literário. Assim, apresenta a leitura sob a ótica

expositiva e fragmentada, não evidenciando o papel do sujeito leitor na (re)significação do texto, corroborando, como pontuou Michele Petit (2009), para uma arcaica concepção de leitura prescritiva.

Quadrinha

Sou jardineiro imperfeito

Pois no jardim da amizade

Quando planto amor-perfeito

Nasce sempre uma saudade

a. O texto acima é uma quadrinha. Escreva as principais características desse tipo de poema?

b. Qual o adjetivo está sendo usado para qualificar o jardineiro?

c. Por que do ponto de vista do literal a expressão “Quando planto amor-perfeito/Nasce sempre uma saudade” não faz sentido?

Figura II: Exercício proposto na aula 16 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.]).

A atividade proposta nesta trilha não proporciona uma leitura crítica do aluno sob a perspectiva de interação com o texto literário. A primeira questão é uma atividade de fixação teórica acerca da estrutura e estilística do gênero, desse modo não é necessário o estudante realizar uma leitura da quadrinha exposta, uma vez que as principais características já estão explícitas no início da trilha, logo, basta o retorno à seção teórica.

Nesse sentido, segundo Montes (2020), podemos estar numa cela ou em um espaço adquirido. A cela refere-se a uma prisão social, que limita a nossa subjetividade, nos reduz a uma condição ou função social pré-estabelecida sócio-historicamente, e quando não nos são oferecidas novas condições que favoreçam a nossa libertação, só nos resta continuar nas mesmas vias estreitas que nos conduzirão irremediavelmente às mesmas ou a novas celas.

Já o espaço adquirido refere-se a uma expansão de mundo, um alargamento das nossas fronteiras pessoais e, apesar de ser isso uma tarefa pessoal, existem situações em que oportunidades nos são dadas ou nos são negadas. A sociedade pode dissuadir alguém de construir seu espaço, mas a Arte, e aqui inclui-se a literatura, levará a construção até o fim.

O ensino da literatura com base nos conceitos modernos sobre o tema, fornece material para a construção dos nossos espaços, são horizontes que se abrem e segundo Montes: “Se alguém quiser educar para o desenvolvimento humano, deveria facilitar e estimular esse “desenvolvimento do espaço próprio”, permitindo que ele se desdobre, como se fosse um tapete infinito, de desenhos infinitos, que se abre para todos os lugares ao mesmo tempo” (MONTES, 2020, p. 49).

A segunda questão evidencia a perspectiva de texto literário como pretexto de ensino de aspectos morfosintáticos da língua, novamente não proporciona uma leitura que dialogue com a subjetividade do aluno. Por fim, a última pergunta traz uma tentativa de diálogo a partir da interpretação do aluno com o texto, todavia a questão já traz uma resposta – que essa relação não faz sentido –, direcionando o aluno a traçar sua linha de raciocínio embasada na asserção pré-determinada.

A terceira questão toma o texto poético, metafórico por excelência, literalmente, induzindo o aluno a refletir sobre o texto em seu sentido denotativo. Segundo Montes (2020), o mestre socrático “visita e leva a visitar mundos imaginários: toda a riqueza da literatura, da arte e da ciência”. A atividade vai na contramão da busca pelo enigma, pela diversidade, daquilo que pode nos ajudar a construir um espaço poético em tempos difíceis.

Ainda segundo a autora, buscar os sentidos no texto, além daqueles denotativos, faz com que possamos expandir nosso mundo e, conseqüentemente, reconstruimos nossa história ou projetamos o futuro e, assim, construímos um espaço próprio.

Trilhas 18 e 19 – poema; poema: flexão dos adjetivos.

A opção por manter essas duas aulas trilhas no mesmo tópico deve-se à semelhança de suas propostas e a utilização do mesmo *corpus* literário, assim, por consequência, as problematizações e as reflexões propostas acerca da apresentação do conteúdo são análogas.

A trilha 18, denominada como “Poema”, traz, na introdução da aula, o texto *Diversidade*, de Tatiana Belinky. O poema foi apresentado ao aluno em fragmentos e aparece presente tanto na trilha 18 quanto na 19, logo, houve um recorte de versos para sua adequação aos objetivos da trilha. O suporte do texto também se alterou, originalmente *Diversidade* é um poema-livro, que abrange múltiplas semióticas, com grande enfoque na linguagem imagética⁵.

Assim, a primeira questão sobre essa trilha recai sobre os recortes do texto literário, os quais, podemos enumerar as seguintes indagações: (I) Não permite que o aluno tenha uma visão sobre o todo, a coesão textual; (II) Danifica o teor artístico do texto literário, pois; (III) Influencia na polissemia textual, já que o aluno terá menos recursos para fazer (re)significações; (IV) Faz com que o texto literário seja utilizado com objetivos que não convergem com a fruição artística.

Colomer (2007) destaca a importância de a leitura ser autônoma, integral e diversa para o letramento literário ser efetivo e coloca, como um dos elementos que contribuem para o fracasso escolar da leitura, a utilização de textos com objetivos meramente quantitativos, ou seja, a quantidade de leitura – e, logo, quanto mais recortes houver, mais textos podem aparecer – é mais relevante do que a qualidade ofertada. Assim, esse recorte do texto literário contribui para o que a autora denomina como uma “confusão social” do que é e quais são os objetivos centrais do ensino de leitura.

Além do recorte do texto literário, outro elemento que ganha ainda mais destaque aqui do que nas trilhas anteriores analisadas é o uso da literatura como pretexto de ensino linguístico. Não foi feito nenhum desenvolvimento acerca do teor artístico do poema, nem se tentou fazer questões-chave que aproximem a leitura ao cotidiano e à subjetividade dos leitores, seu desenvolvimento foi direcionado para a gramática textual, conforme as figuras a seguir:

A autora utiliza-se também de palavras que descrevem as características psicológicas. Exemplo: certinho, nervoso, tranquilo, etc.

A autora utiliza-se também de palavras com significados opostos para descrever as pessoas. Observe:

“Um é feioso/Outro é bonito”

“Um é magrelo/Outro é gordinho”

Chamamos estas palavras, cujo significado se opõe a outras, de antônimos.

Observe as palavras em negrito na estrofe abaixo:

Um é magrelo

Outro é **gordinho**

Um é castanho

Outro é **ruivinho**

Por que será que a autora do poema escolheu esse modo de descrição?

Esse é um caso em que o adjetivo está sendo usado na forma diminutiva, para representar um jeito afetivo de falar.

Figura III: Desenvolvimento pedagógico do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky. na trilha 18

Fonte: Paraná (2020, [n. p.])

⁵ Livro completo disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/paulistinha/images/Geral/Diversidade%20-%20Tatiana%20Belinky.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2021.

Era uma **menina** muito **inteligente**.
Era um **menino** muito **inteligente**.

Agora, leia novamente a estrofe abaixo:
Olho redondo
Olho puxado
Nariz pontudo
Ou arrebitado

O que ocorreria com os adjetivos destacados se colocássemos os substantivos no plural?

Os adjetivos acompanhariam os substantivos e passariam para o plural.

Figura IV: Desenvolvimento pedagógico do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky. na trilha 19

Fonte: Paraná (2020, [n. p.])

A utilização do texto literário como pretexto apenas para o ensino de morfossintaxe também agrava a formação de leitores e o letramento literário. Seus prejuízos, dentre outros, são: (I) ignorar os elementos estético-literários do texto; (II) não proporcionar reflexões sobre o conteúdo artístico; (III) dificultar o letramento literário e a fruição do texto, já que o contato com a literatura como pretexto, reduz o teor artístico aos padrões normativos da língua.

Assim, a prática de leitura literária utilizada com fins estritamente gramaticais não aproveita as características intrínsecas à literatura, conforme Bronckart (*apud* Colomer, 2007, p. 25) a literatura é um patrimônio de “debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades de uso da língua”. Logo, utilizar-se da leitura literária objetivando analisar somente os aspectos linguísticos é, por consequência, não produzir o diálogo sociocultural e reduzir o material a apenas uma faceta de estudo de linguagem.

Percebe-se uma falta de preocupação com o letramento literário em si e, por conseguinte, com a expansão do repertório dos discentes, uma vez que se utiliza fragmentos de um mesmo poema em duas aulas. Deve-se considerar que o repertório literário dos alunos, muitas vezes, é restrito aos textos abordados no material didático.

Os exercícios propostos nas trilhas também recaem na perspectiva de texto literário sob pretexto de ensino gramatical. As atividades da trilha 18 propuseram atividades de morfologia, com enfoque na classificação dos adjetivos presentes no poema. A trilha 19 seguiu a mesma conjectura e não trabalhou nenhuma atividade de leitura e interpretação do poema, apenas exercícios sobre adjetivos e concordância nominal, conforme a figura a seguir:

Vamos fazer alguns exercícios sobre os conteúdos estudados.

1. No trecho “Olho redondo[...]Nariz pontudo” se substituíssemos os termos **olho** e **nariz** por **boca** e **orelha**. Os adjetivos que os acompanham seriam respectivamente:

- A) redonda e pontudo
- B) redondo e pontudo
- C) redonda e pontuda
- D) redondo e pontudo

2. Reescreva esta estrofe do poema, passando os adjetivos para o plural, fazendo as adequações necessárias.

Um é **magrelo**
Outro é **gordinho**
Um é **castanho**
Outro é **ruivinho**

3. No fragmento do poema *Diversidade* “Olho redondo/Olho puxado” qual alternativa abaixo representa os graus superlativo e comparativo, respectivamente, dos versos em destaque:

- a) De olho mais redondo/ De olho mais puxado
- b) De olho redondíssimo/ De olho mais puxado que todos

Figura V: Exercícios propostos na trilha 19 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.])

Em suma, as perspectivas utilizadas nessas trilhas finais acerca da sequência didática do gênero poema não permitem uma real imersão no texto literário, pois se detêm em uma perspectiva utilitarista da leitura literária. Assim, essas trilhas divergem de uma concepção crítica e humanizadora de leitura, pois, conforme Michele Petit (2009), a escola, a partir do trabalho com a leitura, deveria provocar o leitor a imaginar outras realidades, fazendo com que ele acrescente repertórios em sua história leitora ao encontrar abrigo em espaços e tempos diversos.

Considerações finais

Em síntese, as trilhas sobre o gênero poema direcionadas para os alunos do 6º ano, do aplicativo *Aula Paraná*, não conduzem o processo de letramento literário de forma efetiva.

Considerando os conceitos norteadores desta análise, entendemos que, apesar de haver um diálogo com o gênero conto anteriormente estudado numa tentativa de dar continuidade ao conteúdo, não se efetiva o letramento literário em si, uma vez que não basta disponibilizar os textos, muito menos fragmentos dos textos, ou ainda utilizá-los como pretexto, estritamente, para o ensino da gramática, por exemplo. Antes, é preciso conduzir a leitura de maneira a ensinar o aluno a se posicionar subjetivamente diante de cada texto e suas respectivas especificidades, o que não acontece nas trilhas.

As trilhas analisadas demonstraram o aprofundamento de algumas fissuras quanto à perspectiva crítica de desenvolvimento leitor, como: a falta de diálogo com os alunos e, logo, de espaço para expressar suas (re)leituras; a leitura literária como um mecanismo de ensino de morfossintaxe; a dificuldade de expansão do horizonte de expectativa dos alunos, a partir da não abertura para a polissemia textual.

À vista disso, para a abordagem escolar de trabalho com a leitura literária durante o ensino remoto emergencial ter minimizado os danos na formação leitora, era necessário um material que permitisse ao aluno dialogar com o texto, a partir de atividades que fomentassem a exploração do texto por meio da valorização da subjetividade e a possibilidade de descoberta da alteridade discente. Por fim, a falta da figura do docente e uma mediação pedagógica direta de leitura afeta demasiadamente o letramento literário e o desenvolvimento da jornada leitora dos discentes.

Referências

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. *UFRGS/Coronavírus*, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Trad. C. Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da rede estadual paranaense – CREP: língua portuguesa*, ef. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anos finais.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Paraná. *Aula Paraná, 6º ano: língua portuguesa*, 2020a. Disponível em: http://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano2020. Acesso em: 10 jul. 2021.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. S. Murad. *Criação e Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNESCO. *Educação: da interrupção à recuperação*. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

Sobre os autores

Samara Barbosa Carneiro Christovão. Mestranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Formada em Administração de Empresas e Letras – Português, pela mesma universidade. Atualmente, pesquiso, em nível de mestrado, o Ensino da leitura, no ambiente de Ensino Remoto Emergencial.

E-mail: samarabcc@hotmail.com.

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva. Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo programa de pós-graduação em Letras (PLE-UEM). Especialista em Metodologia do ensino de língua portuguesa e em Psicologia educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2018); graduado em Letras: Português/Inglês (UEM) e em História e Pedagogia (UNICESUMAR). Atualmente, é acadêmico do curso de Ciências sociais (UEM) e professor do quadro próprio do magistério da prefeitura de Mandaguaçu-PR. O interesse de estudo abrange as áreas de humanidades, literatura, práticas sociais, ensino e aprendizagem.

E-mail: leonardo_sfordi90@hotmail.com.

LEITURAS PROIBIDAS EM PORTO ALEGRE (1943): A POLÊMICA ENVOLVENDO O LIVRO *O RESTO É SILÊNCIO*, DE ERICO VERÍSSIMO

PROHIBITED READINGS IN PORTO ALEGRE (1943): THE CONTROVERSY ABOUT THE BOOK *REST IS SILENCE* BY ERICO VERÍSSIMO

LECTURAS PROHIBIDAS EN PORTO ALEGRE (1943): LA POLÉMICA EN TORNO AL LIBRO *O RESTO É SILÊNCIO*, DE ERICO VERÍSSIMO

Michele Ribeiro de Carvalho¹

Victor Soares Rosa²

Resumo: Trata da polêmica entre Erico Veríssimo, escritor gaúcho, e Leonardo Fritzen, padre jesuíta redator da revista *Echo do Ginásio Anchieta*, por conta dos temas abordados no livro *O resto é silêncio*, cuja primeira edição é de 1943 e é de autoria do primeiro. Objetiva discutir leituras consideradas perigosas e proibidas em função de temáticas apresentadas no objeto livro. Assume a pesquisa histórica de caráter documental no âmbito do campo da Leitura como método para operacionalizar o estudo. Elege a Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional como fonte para a coleta dos dados, apresentados por meio de notícias publicadas em periódicos no ano de 1943. Sustenta o debate no arcabouço teórico-metodológico da História Cultural a partir de pesquisadores tais como Robert Darnton e Roger Chartier. Considera que as disputas entre o escritor e o sacerdote decorrem das questões relacionadas às práticas e apropriação da leitura, as quais, no que tange ao livro *O resto é silêncio*, podem influenciar os leitores e corrompê-los. Conclui que o medo quanto aos livros e seus efeitos são evidenciados em conteúdos considerados sensíveis para um ator social, em função de sua visão de mundo ou interesses, e que isto acarreta em tentativas de censura ou controle.

Palavras-chave: Erico Veríssimo; *O resto é silêncio*; leituras proibidas.

Abstract: The article is about a controversy between brazilian writer Erico Veríssimo and Father Leonardo Fritzen, Jesuit priest and editor at *Ginásio Anchieta* journal, because of the themes presented in the book *Rest is silence*, first published in 1943 by Veríssimo. It aims to discuss readings considered dangerous and prohibited due to themes presented in books. It is a historical and documentary research. It is developed in the Brazilian Digital Library of the Brazilian National Library Foundation where the data is collected. The data is presented through news published in periodicals in 1943. The debate is realized with the theoretical works on Cultural History by authors such as Robert Darnton and Roger Chartier. It considers that the disputes between the writer and the priest arise from issues related to the reading practices and appropriation which, as far as the book *Rest is silence*, can influence readers and corrupt them. It concludes that the fear of books and their effects are evidenced in content which are considered sensitive for a social actor due to their worldview or interests and that this leads to attempts at censorship or control.

Keywords: Erico Veríssimo; *Rest is silence*; prohibited readings.

Resumen: El artículo trata de una controversia entre el escritor brasileño Erico Veríssimo y el padre Leonardo Fritzen, sacerdote jesuita y editor de la revista *Ginásio Anchieta*, por los temas presentados en el libro *O resto é silêncio*, publicado por primera vez en 1943 por Veríssimo.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Tiene como objetivo discutir lecturas consideradas peligrosas y prohibidas debido a temas presentados en libros. Es una investigación histórica y documental. Se desarrolla en la Hemeroteca Digital Brasileira de la Fundación Biblioteca Nacional de Brasil donde se recopilan los datos. Los datos se presentan mediante noticias publicadas en revistas en 1943. El debate se realiza con los trabajos teóricos sobre Historia Cultural de autores como Robert Darnton y Roger Chartier. Considera que las disputas entre el escritor y el sacerdote surgen de cuestiones relacionadas con las prácticas de lectura y apropiación que, en cuanto al libro *O resto é silêncio*, pueden influir en los lectores y corromperlos. Se concluye que el miedo a los libros y sus efectos se evidencian en contenidos que son considerados sensibles para un actor social por su cosmovisión o intereses y que esto conduce a intentos de censura o control.

Palabras clave: Erico Veríssimo; *O resto é silêncio*; lecturas prohibidas.

Introdução

As práticas de leitura são mutáveis e dinâmicas, próprias às diversas sociedades e aos sujeitos históricos. Nota-se um desejo de controlá-las, tanto no âmbito social quanto no escolar, seja por meio de critérios proclamados por instituições, legislações ou sujeitos considerados os mais capazes para separar os bons dos maus livros, as leituras edificantes daquelas tidas como perigosas. Controvérsias no plano dos temas apresentados em diversos livros ou coleções são produtos de disputas e debates nos âmbitos supracitados, geradas por ideologias, comportamentos morais, entre outros aspectos³.

Neste estudo, busca-se analisar as ideias de leituras recomendáveis e leituras proibidas, ou leituras julgadas como imorais, por meio da rememoração da polêmica entre o escritor e intelectual Erico Veríssimo e o padre jesuíta Leonardo Fritzen⁴, redator da revista *Echo* do Ginásio Anchieta. Tal polêmica diz respeito ao sétimo romance de Erico Veríssimo, intitulado *O resto é silêncio*, que foi publicado em 1943, pela Livraria e Editora do Globo, com propagandas de seu lançamento publicadas na Revista do Globo e outros periódicos de circulação à época.

A abordagem teórico-metodológica está baseada em pressupostos da História Cultural, com destaque para as pesquisas de Robert Darnton (1998), sobre os livros proibidos e os recomendáveis, e Roger Chartier (1990; 2001), com estudos sobre os protocolos de leitura capazes de mobilizar a interpretação dos leitores. No plano específico da metodologia, este é um estudo qualitativo e exploratório-descritivo, alicerçado no método histórico de caráter documental.

Para esta pesquisa, a leitura e fichamento do livro *O resto é silêncio* foi o primeiro passo na busca por entender a dinâmica que sucedeu seu lançamento. O campo empírico para coleta dos dados foi a Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional. Ali, foram operadas buscas por meio do uso da expressão “*O resto é silêncio*”, título do livro, recortado para a década de 1940

³ No plano específico deste debate, diversos trabalhos foram e são produzidos sob diferentes formatos. Recomenda-se, para citar alguns com fins de ilustração, a leitura dos capítulos das coletâneas *Edição e revolução: leituras comunistas no Brasil e na França*, organizada por Marisa Midori Deaecto e Jean Yves-Mollier (2013) e *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política*, organizada por Eliana de Freitas Dutra e Jean-Yves Mollier (2006). Embora as citações se refiram a duas coletâneas, há intensa produção intelectual sobre a temática leituras proibidas e perigosas.

⁴ Padre Leonardo Fritzen S. J. (1885-1965) – Em 1899, ingressou no Seminário dos Jesuítas em Sebastião do Caí, instituição transferida, em 1900, para Pareci Novo. Em 1905, tomou-se noviço jesuíta em Barros, Portugal, aonde realizou seus votos de pobreza, castidade e obediência em 1907. Entre 1907 e 1911, cursou Filosofia em Valkenburg, Holanda. Em 1911, voltou ao Brasil e fixou-se no Ginásio Conceição, de São Leopoldo, onde lecionou até 1912. De 1913 a 1917, trabalhou no colégio Anchieta de Porto Alegre. Ordenou-se sacerdote em 1920. De 1923 a 1930, retornou ao Colégio Anchieta, onde dirigiu a revista *Echo*. A partir de 1931, dirigiu Seminários de diversas Dioceses, e até 1936 exerceu o reitorado no Seminário São José de Santa Maria. De 1942 a 1943, voltou a lecionar no colégio Anchieta. Depois de 1944, foi transferido para Salvador do Sul e para a direção do Seminário de Cerro Largo. [Fonte: LEITE, L. O. A polêmica entre Érico Veríssimo e um padre jesuíta. In: MORETTO, F. (Org.). *Érico e seu tempo*. Porto Alegre: Ediplat, 2005.]

sem discriminação de um periódico específico. As notícias recuperadas foram cotejadas com outras fontes, tais como: a autobiografia de Erico Veríssimo, *Solo de clarineta* (2005); e trabalhos científicos em formato de artigo e/ou dissertação. A leitura e a análise dos textos publicados tanto pelo autor, quanto pelo religioso e os apoiadores de ambos os lados foram de grande importância para a compreensão dos eventos envolvendo o lançamento do livro de Erico Veríssimo.

Notadamente, o trabalho compõe o universo de produções do campo da Leitura, em perspectiva histórica, circunscritas nos domínios da história da educação, dos impressos e dos intelectuais. Conforme os resultados alcançados, o fato trouxe à luz a situação da intelectualidade da época, além de demonstrar que os debates ultrapassaram as questões literária e moral.

O artigo está dividido, além desta *Introdução*, em uma seção de apresentação e exploração biográfica de Erico Veríssimo e de sua obra *O resto é silêncio* e outra para tratamento e debate da polêmica entre o autor e o padre Leonardo Fritzen em relação à obra e seus conteúdos. Por fim, são tecidas algumas considerações em relação a esta polêmica, de modo específico, e seus efeitos no que concerne às práticas de leitura.

O romance de Veríssimo

Se no início da carreira literária Erico Veríssimo precisou se dedicar a outras atividades do meio editorial, como secretário e editor da *Revista do Globo* ou como consultor da casa-editora, seu talento como romancista foi amplamente reconhecido, primeiro pelos ávidos leitores ao publicar suas primeiras obras, e depois pelas malhas do sistema literário culminando com o consagrado *O tempo e o vento*⁵, editado pela mesma casa-editora – Livraria e Editora do Globo – cuja parceria se estenderia por décadas.

Dentre todas as obras do autor gaúcho, o livro *O resto é silêncio* foi publicado pela primeira vez com 422 páginas, capa em brochura, somente com o nome do autor em letras pretas no topo, uma imagem seguida do título em letras vermelhas ao centro da capa e o nome da casa-editora e cidade sede ao final. Uma capa simples, sem muitos adornos, que, ao ser reeditada ao longo dos anos, recebeu tratamentos bastante diferenciados.

Propagandas sobre o livro foram veiculadas por diferentes periódicos, entre eles a *Revista do Globo*⁶ e o jornal *O Dia* (12 jan. 1943, p. 3), do Paraná, que divulgava o novo romance, comparando-o a “uma pedra que tomba num lago calmo... e provoca uma comoção momentânea”, pois abordava o suicídio de uma jovem, que desencadeava reações a sete pessoas que o presenciaram.

⁵ Série literária de Erico Veríssimo, organizada em *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1961), e que conta 150 anos da história do Rio Grande do Sul e do Brasil, vista a partir do Sul.

⁶ Periódico quinzenal ilustrado, editado pela Livraria e Editora do Globo entre 1929 e 1967. Foi um importante instrumento de divulgação da cultura no Rio Grande do Sul, apresentando matérias sobre variedades locais, entre elas, vida social, moda feminina, atualidades esportivas e literatura. Neste sentido, atuou como vitrine para as produções da casa-editora. A qualidade das ilustrações presentes em suas páginas foi um grande diferencial para o magazine, que contou com importantes nomes das artes plásticas sul riograndenses, como Sotero Cosme, Ernest Zeuner, Edgar Koetz, João Fahrion e Francis Pelichek, que através de suas imagens deram impulso significativo para a difusão do Modernismo no sul. [RAMOS, Paula Viviane. *A Modernidade Impressa: artistas ilustradores da Livraria do Globo – Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS EDITORA, 2016.]

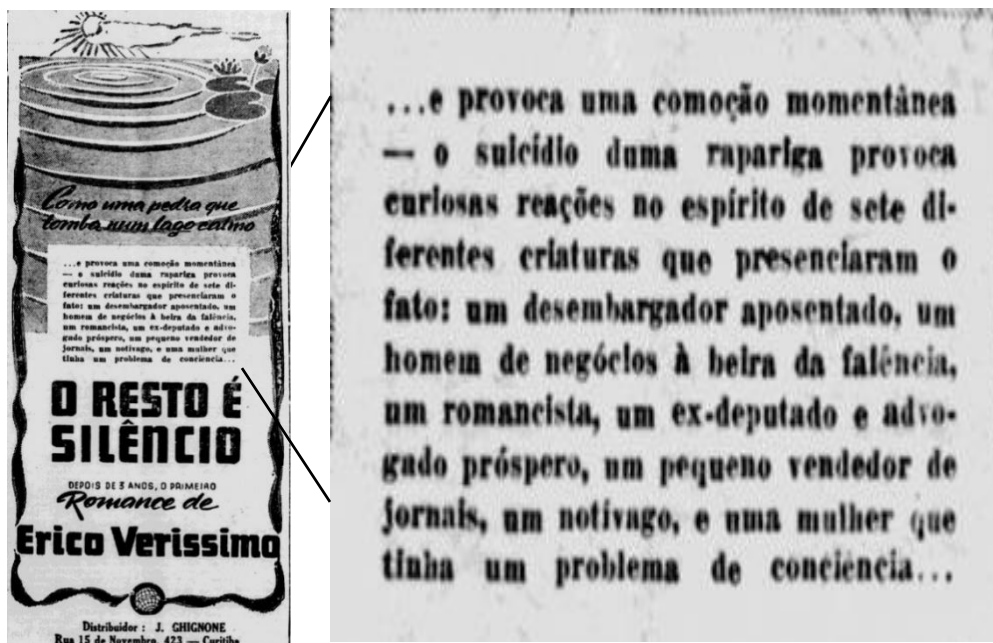


Imagem 1: Propaganda de *O resto é silêncio* (1943), veiculada pelo jornal *O Dia* (PR) em 12 jan. 1943, p. 3.

Fonte: Reprodução de tela pelos autores a partir dos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira.

A obra escrita por Veríssimo conta a história de uma jovem, Joana Karewska, que cai do décimo andar de um edifício localizado no centro de Porto Alegre ao final de uma Sexta-feira da Paixão. Toda a história desenrola-se entre este dia e o seguinte, o Sábado de Aleluia.

Sete pessoas assistem a queda: Doutor Ximeno Lustosa, um desembargador aposentado; Norival Petra, um homem de negócios à beira da falência; Tônio Santiago, um romancista; Aristides Barreiro, um ex-político e rico advogado; “Sete”, um menino pobre, vendedor de jornais; “Chicharro”, um boêmio rabugento e ex-tipógrafo; e Marina, a mulher angustiada de um maestro que se apresentava na cidade.

O texto é formado por uma sucessão de histórias interrompidas e reiniciadas que configuram uma rede de relações entre as personagens, porém, centradas na figura do escritor. Erico Veríssimo analisa o comportamento humano ao descrever as reações dessas testemunhas, que assustadas pelo ocorrido, e ao perceberem a transitoriedade da existência, passam a analisar suas próprias vidas:

sete pessoas presenciam a queda da rapariga, que assim é vista de sete ângulos diferentes. O artifício me pareceu rico de possibilidades. Num romance dessa natureza eu poderia, entre outras coisas, mostrar a falibilidade da prova testemunhal e sugerir, que, em última análise, nós, os seres humanos, sabemos muito pouco uns dos outros (VERÍSSIMO, 2008, p. 20).

Estes sete ângulos diferentes possibilitam ao leitor se deparar com características distintas da sociedade porto-alegrense dos anos 1940, desde a marginalização do menino Sete até a ideologia socialista.

Em texto crítico, intitulado *Capítulo Erico Veríssimo*, publicado no periódico *O Dia*⁷, do estado do Paraná, é atribuído a Erico Veríssimo a função de “intérprete da vida, cuja mensagem não aspira nada mais do que poder exprimir o real em termos do artístico”, e afirma que o livro *O resto é silêncio* “pode se apresentar como a realização mais perfeita desse objetivo, que deve

⁷ Edição de 11 de março de 1943, página 3.

ser, aliaz, a finalidade visada por todo romancista: ‘contar a história do homem na sua luta em prol da sobrevivência e da felicidade...’” (O DIA, 1943, 11 mar., p. 3).

O texto crítico é finalizado com uma defesa do escritor gaúcho, como é possível observar na imagem a seguir, extraída da mesma publicação do periódico *O Dia*:

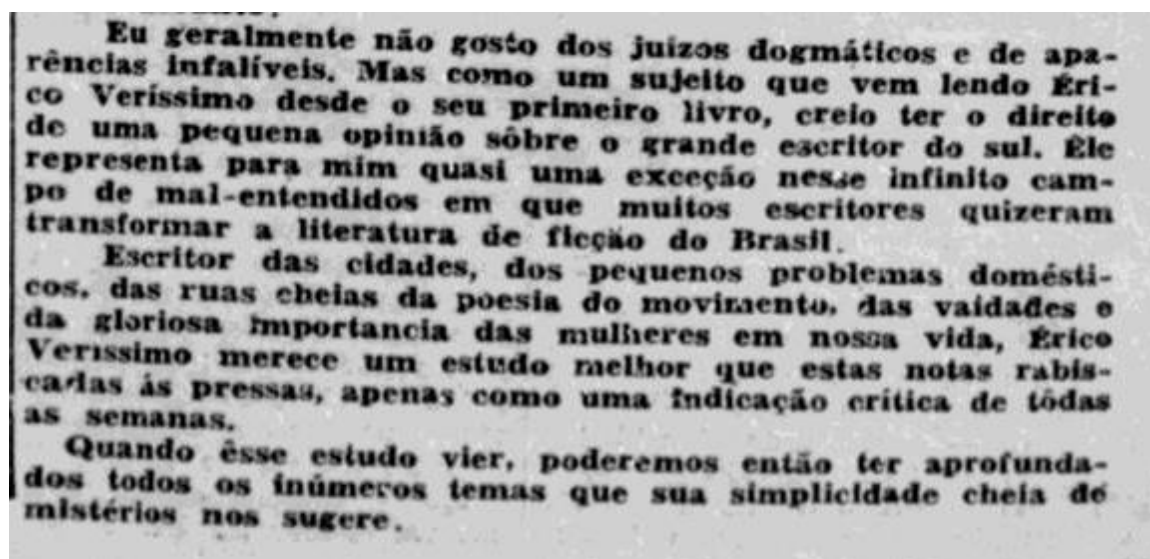


Imagem 2: Trecho extraído do texto *Capítulo Erico Veríssimo*, publicado no jornal *O Dia* (PR) em 11 março de 1943.

Fonte: Reprodução de tela pelos autores a partir dos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira.

Ao longo dos anos de 1943 e 1944, a obra de Erico Veríssimo era divulgada pela Livraria do Globo por meio de propagandas em jornais e revistas de circulação à época. Com a chamada “A Editora do Globo apresenta suas últimas novidades” (O DIA, 11 mar. 1943, p. 3)., a livraria divulgava uma lista de livros recém-lançados ou lançados há pouco tempo. *O resto é silêncio* figurava com o valor de \$16 Cruzeiros e com o complemento: “Nova edição dêste belo romance do aplaudido escritor brasileiro” (O DIA, 11 mar. 1943, p. 3).

A polêmica religiosa e a interdição de livros

Logo após ser publicada, em 1943, a obra foi combatida por um grupo de religiosos conservadores, dentre eles o padre jesuíta Leonardo Fritzen, professor de literatura do tradicional Ginásio Anchieta, que chegou a adjetivar o livro como sujo e imoral em um artigo publicado pela revista do colégio, intitulada *O Eco*⁸, da qual o sacerdote era redator.

O público-alvo da revista *O Eco* era a comunidade escolar e a mocidade católica brasileira, pois, segundo afirmavam os editores, não havia revistas para os jovens estudantes. A revista, de circulação mensal, apresentava cultura geral e valores católicos, por isso era destinada aos jovens católicos. Ela foi veículo para circulação de ideias, valores e comportamentos que se desejava ensinar, ou seja, a prática religiosa e as estratégias políticas e culturais.

O artigo, intitulado “Getulinho Vargas”, oferece uma breve homenagem ao filho de Getúlio Vargas, ex-aluno do Ginásio Anchieta. Contudo, logo o texto se volta para o romance de Erico Veríssimo, considerado um “veneno” para os jovens. Destaca, ainda, a popularidade

⁸ Primeiro intitulada *O Echo*, a revista foi editada pelo Colégio Anchieta, por meio da Typographia do Centro, localizada em Porto Alegre, no período de abril de 1914 a dezembro de 1931. A partir de 1932, a revista passa a ser denominada *O Eco*, devido à reforma ortográfica, fruto de acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, no sentido de ser adotado um único sistema ortográfico no Brasil e em Portugal.

da obra ao afirmar que “muita gente a entrar... e muita gente a sair... com o veneno na mão”. Em seguida, pode-se ler um ataque ao escritor:

E o resto não é silêncio – E como silenciar se autor e editor fazem mal?!... E como silenciar se ambos, com reclame barato aviltam nossa juventude, nosso caráter de brios nobres?! E como silenciar se tais publicações perante os demais Estados rebaixam o conceito do nível moral e intelectual da nossa gente? Mas também aparece quem de nome é rico, veríssimo, apresenta, porém, livro que é pobre, falsíssimo, sujo. Até é questão de a Liga e a higiene intervirem (FRITZEN, 1943, ALEV 03c0782-1943⁹).

Toda a preocupação girava em torno dos possíveis malefícios que a publicação poderia gerar para o Rio Grande do Sul, o que fica evidente em outro trecho do artigo:

Que juízo iriam fazer de nós, se isso fosse fruto de expoente máximo de nossa mentalidade! Não! Salvemos a honra gaúcha! Convenhamos! Não é de tais publicações que Getúlio precisa para a formação da juventude sadia, alegre e forte, pronta para as árduas tarefas do amanhã. Não é de tais obras que nobilitamos o nosso cabedal moral, nem o renome mundial da nossa raça e da nossa gente! Com vilezas não se gera nobreza! Com veneno não se robustece uma nação! (FRITZEN, 1943, ALEV 03c0782-1943).

O artigo da revista *O Eco* vedava a leitura do livro de Erico Veríssimo pelos alunos do Ginásio Anchieta. Tal restrição remete ao controle sobre as leituras exercido por figuras de prestígio, tais como o professor do colégio e redator da revista. Além da busca por se enquadrar em um modelo de sociedade considerada “sadia, alegre e forte, pronta para as árduas tarefas do amanhã”. Para tanto, via a escola como aliada “imprescindível para a formação de cidadãos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 31), e esta deveria zelar pelas leituras oferecidas aos estudantes, para que não se desviassem desse ideal.

Na autobiografia *Solo de Clarineta*, Erico Veríssimo (2005), ao rememorar o episódio, afirma que o padre Leonardo Fritzen não havia lido a obra e apenas a condenava por trechos considerados “eróticos”, além de analisá-la a partir de uma moral católica. Neste sentido, as pesquisas de Robert Darnton (1998) sobre os livros proibidos e os recomendáveis, e de Roger Chartier (1990; 2001), com estudos sobre os *protocolos de leitura* ou marcas inscritas na obra capazes de mobilizar a interpretação dos leitores, conferindo sentidos ao que é lido para além das palavras impressas, possibilitam refletir acerca dessa disputa entre Erico Veríssimo e o Padre Leonardo Fritzen, que movimentou os periódicos e a opinião pública.

O temor do religioso e professor do Colégio Anchieta era que os jovens se apropriassem da leitura de *O resto é silêncio* e se desviassem do caminho idealizado para os jovens católicos, ou seja, da moral, da caridade, do catolicismo.

Erico Veríssimo moveu, então, uma queixa-crime contra o padre jesuíta. Periódicos publicaram notícias sobre a polêmica envolvendo o escritor e o padre do Colégio Anchieta:

⁹ Atualmente, o Acervo Literário Erico Veríssimo – ALEV – se encontra sob a guarda do Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro. É possível localizar tais documentos no sítio eletrônico <https://acervos.ims.com.br/portals/#/search?filtersStateId=7>.

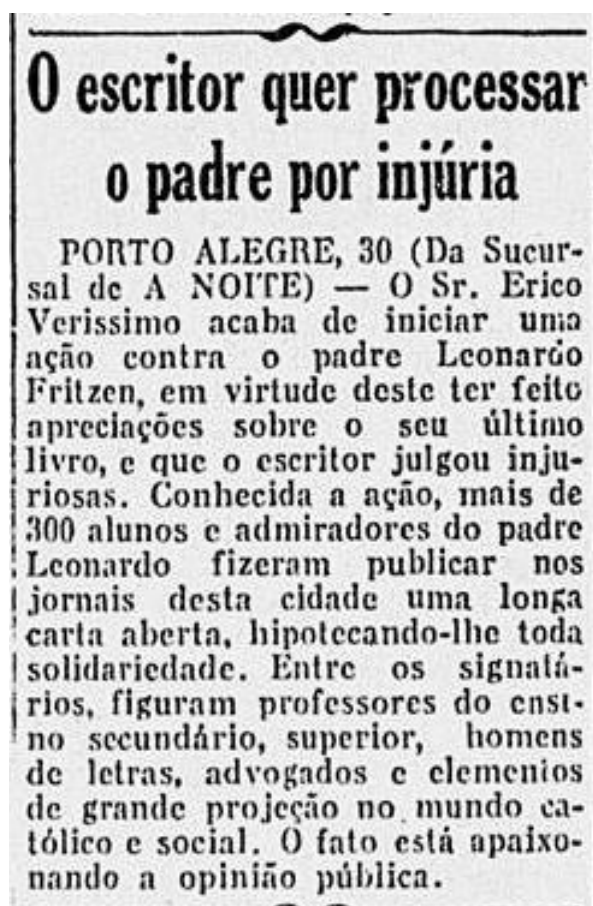


Imagem 3: Notícia sobre o início do processo movido pelo escritor Erico Veríssimo publicada pelo periódico *A Noite*, em 30 de abril de 1943, p. 3. – Fonte: Reprodução de tela pelos autores a partir dos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira.

O jornal *A Noite*¹⁰ (30 abr. 1943, p. 3) divulgou a matéria “O escritor quer processar o padre por injúria”, no qual destacava a vontade do escritor de acionar judicialmente o padre por suas afirmações contra o livro *O resto é silêncio*. O periódico assume um discurso que parece tentar minimizar as opiniões duras do religioso, ao tratá-las como “apreciações” que foram “julgadas como injuriosas” por Erico Veríssimo.

Outro ponto destacado pela notícia é que o padre Leonardo Fritzen recebeu a solidariedade de mais de 300 alunos e admiradores, entre esses últimos, professores, advogados e “homens de letras”, com grande “projeção” nos espaços católicos e sociais.

Alguns dias depois, em 5 de maio de 1943, o mesmo jornal informa que a “queixa do escritor Erico Veríssimo contra o padre Fritzen” foi aceita pelo 1º promotor público, conforme imagem a seguir.

¹⁰ Periódico carioca, de publicação vespertina diária. Circulou entre junho de 1911 a dezembro de 1957.



Imagem 4: Notícia veiculada pelo jornal *A Noite*, de 5 de maio de 1943, p. 3.

Fonte: Reprodução de tela pelos autores a partir dos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira.

Intelectuais simpatizantes dos dois lados manifestaram-se por meio da imprensa, oferecendo apoio e garantindo repercussão nacional. O manifesto em apoio ao padre Leonardo Fritzen foi publicado em 30 de abril de 1943 e contou com a assinatura de 345 intelectuais e professores universitários católicos¹¹. Tal manifesto foi publicado no periódico *Diário de Notícias* em abril de 1943.

Já o *Manifesto de solidariedade ao escritor Erico Veríssimo* foi assinado por “700 intelectuais, médicos, advogados, industrialistas, comerciantes, acadêmicos e elementos destacados de todas as classes” (MANIFESTO... 1943 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 138). Tal manifesto foi publicado em 2 de maio de 1943 e contou com 650 assinaturas.

Os defensores de Erico Veríssimo posicionaram-se contra a forma de crítica escolhida pelo religioso e seus apoiadores, aproximando-os das atitudes típicas de regimes de exceção:

Agora, que Érico Veríssimo acaba de enobrecer a literatura brasileira, consagrando-se fora das fronteiras do país, e a propósito de seu último romance, uma onda sectária de intolerância, desvirtuando o real sentido de princípios morais e religiosos assás respeitáveis, levantou-se contra o escritor patricio, solidarizando-se com o autor de uma sugestão que apregoa a necessidade de efetivar algo muito semelhante as fogueiras de livros marcados pelo index do ditador de Berlim; revivescência, por sua vez, das fogueiras medievais de homens, sete anos atrás. É um contra-senso que uma tal coisa esteja acontecendo precisamente no país que foi, na América do Sul, o pioneiro da participação armada na luta contra o nazismo (MANIFESTO, 1943 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 138).

Ainda que o manifesto à favor de Erico Veríssimo aproximasse o Padre Fritzen e seus apoiadores de regimes autoritários, o manifesto escrito por estes últimos defendia a formação

¹¹ Uma página de crítica literária e os que com ela se solidarizam – *Diário de Notícias*. Porto Alegre, 30 de abril de 1943 (ALEV 03c007-43). Atualmente, o Acervo Literário Erico Veríssimo – ALEV – se encontra sob a guarda do Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro. É possível localizar tais documentos no sítio eletrônico <https://acervos.ims.com.br/portals/#/search?filtersStateId=7>.

católica de seus alunos e consideravam válido o ato do Padre Leonardo Fritzen de censurar o conteúdo da obra *O resto é silêncio*, visto que “não bastava ensinar aos alunos a religião católica, era importante que eles julgassem a obra de um não católico sob o prisma da Igreja” (TRINDADE, 1984, p. 56). Segundo o Manifesto escrito pelo grupo em torno do Padre Fritzen:

Aos sacerdotes, a lei eclesiástica prescreve que advirtam os fiéis acerca do dano e perigo advenientes dos livros maus – *Opportune moneant fideles de periculo et damno lectionis librorum pravorum*. Aos professores, acaso será lícito manterem-se indiferentes à íntima formação do caráter dos alunos? Ninguém negará, estamos tranquilos, o direito e o dever que assistem aos professores, de orientar sadiamente em tal matéria os jovens confiados à sua capacidade de educadores (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 30 abr. 1943, p. 2).

A polêmica sobre o livro *O resto é silêncio* foi encerrada com a absolvição do padre Leonardo Fritzen, acusado de injúria por Erico Veríssimo. Desgastado com a contenda e desejoso de afastar-se do Brasil para “respirar ares mais livres e descansar de toda aquela choldra estado-novista” (VERÍSSIMO, 2005, p. 280), Erico Veríssimo aceita o convite do Departamento de Estado para dar um curso de literatura brasileira na Universidade da Califórnia.

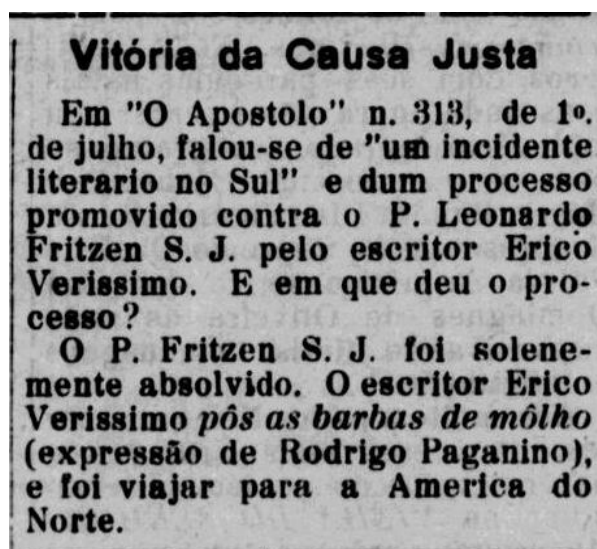


Imagem 5: Notícia publicada no periódico *O Apostolo* – Órgão da Congregação Mariana Nossa Senhora do Desterro (SC), de 15 de setembro de 1943, p. 3.

Fonte: Reprodução de tela pelos autores a partir dos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira.

Os periódicos católicos anunciaram o desfecho da contenda jurídica com textos que beiravam a comemoração. Um deles foi *O Apostolo*¹², de 15 de setembro de 1943, que anunciou a “Vitória da Causa Justa”, indicando o motivo do processo contra o Padre Fritzen e o resultado, uma “solene absolvição”, que levou o escritor Erico Veríssimo a “pôr as barbas de molho” e viajar para a América do Norte, precisamente, os Estados Unidos.

Decorridos mais de vinte anos desde a sua publicação, em 1966 a oitava edição de *O resto é silêncio* chega ao público, e com um prefácio que chama atenção por seu tom quase

¹² O periódico se apresentava como um Órgão do Apostolado da Oração. Tratava-se de uma publicação quinzenal, cuja primeira edição data de 28 de julho de 1929. A partir de fevereiro de 1930, passou a ser uma publicação mensal e em março de 1931 passou a ser um Órgão da Congregação Mariana Nossa Senhora do Desterro e filiado à Associação dos Jornalistas Católicos. [Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira].

confessional, oportunidade em que o autor faz declarações a respeito do personagem escritor, que teria sido inspirado no próprio Erico Veríssimo.

Para que se tenha uma ideia de como ao tempo que escrevi *O resto é silêncio* eu já estava sendo solicitado por outros temas, basta prestar-se atenção às reflexões de Tônio Santiago nas últimas páginas do volume, quando [...] pensa nos primeiros povoadores do Rio Grande, nas suas lutas com os índios, as feras e os castelhanos; na solidão das fazendas e ranchos perdidos nos escampados; nas mulheres de olhos tristes a esperarem os maridos que tinham ido para a guerra ou para a áspera faina do campo; nos invernos de minuano. Nas madrugadas de geada, nas soalheiras de verão e na glória das primaveras; nas lendas que iam surgindo nos matos, nas canhadas, nos socavões da serra, nos aldeamentos dos índios e nas missões; nas povoações que surgiam e nas antigas que cresciam, transformando-se em cidades; nos imigrantes europeus e nas povoações que eles criaram e assim por diante, até aquele momento ali no teatro, onde, numa espécie de milagrosa soma, se via aquela rica diversidade de tipos humanos, nomes e almas. Não seria acaso tudo isso uma espécie de trailer de *O tempo e o vento*? (VERISSIMO, 2008, p. 22).

Neste prefácio, o autor questiona se não estaria refletindo sobre questões que o levariam alguns anos mais tarde a escrever a obra aclamada pelo público e pela crítica *O tempo e o vento*¹³. Ao personagem Tônio Santiago cabe a reflexão sobre os primeiros povoadores do estado do Rio Grande do Sul, seus embates e solidão, como o próprio Erico Veríssimo faria anos mais tarde, dando mais um indício de que a personagem fora inspirada no escritor da obra.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se discutir elementos próprios ao campo da Leitura, em perspectiva histórica, no plano específico de compreensão das leituras consideradas perigosas e proibidas em função de temáticas apresentadas no objeto livro. Com este propósito, abordou-se a polêmica entre o escritor Erico Veríssimo e o padre jesuíta Leonardo Fritzen devido ao conteúdo do livro *O resto é silêncio*, que tem como ponto de partida o suicídio de uma mulher presenciado por sete pessoas, não obstante passagens consideradas eróticas, as quais caracterizam a obra como imoral pela ótica de sacerdote jesuíta.

A reação do Padre Fritzen pode revelar o medo de que livros com temáticas consideradas impróprias por intelectuais religiosos da época pudessem corromper os jovens, disseminando ideias perigosas, que os afastariam dos ideais pregados pela igreja. A partir deste tópico, refletiu-se sobre os aspectos relativos às disputas quanto às práticas de leitura e à apropriação do lido por jovens, evidenciados na imprensa periódica consultada que registra os embates entre os intelectuais, o escritor e o padre professor, evidentemente, circunscritos no âmbito das ideologias e morais de cada um.

Não surpreende que os livros fossem, como ainda são hoje em dia, passíveis de controle e censura por parte de figuras que ocupam lugar de destaque na sociedade. Tal objeto, considerado como capaz de moldar comportamentos e formar identidades e subjetividades. A contemporaneidade, notadamente, tem apresentado outros elementos analíticos, seja pela via de dois personagens homens que se beijam em histórias em quadrinhos ou do filho super herói

¹³ Série literária de Erico Veríssimo, organizada em *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1961), e que conta parte da história do Brasil vista a partir do Sul.

que revela sua orientação sexual. Estas questões não são apenas atuais, são históricas, moldadas pelas ideologias e morais de cada tempo e de cada sociedade.

Referências

A NOITE. *O escritor quer processar o padre por injúria*. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1943, p. 3.

A NOITE. *Aceita a queixa do escritor Erico Veríssimo contra o padre Fritzen*. Rio de Janeiro, 5 de maio de 1943, p. 3.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-106.

DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

O DIA, 12 de janeiro de 1943, Paraná, p. 3.

O DIA, 01 de março de 1943, Paraná, p. 3.

O DIA, 11 de março de 1943, Paraná, p. 3.

DIÁRIO de Notícias. *Manifesto*. Rio Grande do Sul, 30 de abril de 1943, p. 2.

FRITZEN, Leonardo. Getulino Vargas. *O Echo*, Porto Alegre, n. 2, p. 42-46, fev. 1943.

MONTEIRO, Lorena Madruga. O resto não é silêncio: controvérsia e polarização do campo intelectual em Porto Alegre nos anos 1940. *Perspectivas*, São Paulo, v. 40, p. 121-143, jul./dez. 2011.

O APOSTOLO. *Vitória da causa justa*. Santa Catarina, 15 de set. 1943, p. 3.

VERÍSSIMO, Erico. *Solo de clarineta*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

VERISSIMO, Erico. *O resto é silêncio*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

Sobre os autores

Michele Ribeiro de Carvalho. Pedagoga da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora dos cursos de Pedagogia FEBF, Matemática FEBF, Geografia FEBF; Medicina e Medicina Social. Professor II no Município do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd-UERJ. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio

Janeiro – ProPEd-UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL).

E-mail: mmichelerj@gmail.com.

Victor Soares Rosa. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de março a agosto de 2021. Graduado em Biblioteconomia pela Escola de Biblioteconomia (EB) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL).

E-mail: victor.soares.rosa@gmail.com.

COMO COMPREENDER AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO?

HOW TO UNDERSTAND DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR POTENTIAL CONTRIBUTION TO TEACHING

¿CÓMO COMPRENDER LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y SUS POTENCIALES CONTRIBUCIONES EN LA ENSEÑANZA?

Daniel Castro¹

Ana Lúcia Horta Nogueira²

Resumo: Os impactos da pandemia do Covid-19 na Educação levam à necessidade de refletir sobre a exclusão provocada pelas desigualdades sociais. A discussão apresentada neste artigo integra pesquisa em andamento sobre a apropriação das TDIC na escola, a partir da perspectiva histórico-cultural.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural; tecnologias digitais; desigualdades sociais.

Abstract: The impacts of the Covid-19 pandemic on Education raise the need to reflect on the exclusion caused by social inequalities. The discussion presented in this article integrates ongoing research on the appropriation of DICT in school, from a cultural-historical perspective.

Keywords: Cultural-historical perspective; digital technologies; social inequalities.

Resumen: Los impactos de la pandemia Covid-19 en Educación plantean la necesidad de reflexionar sobre la exclusión provocada por las desigualdades sociales. La discusión presentada en este artículo integra la investigación en curso sobre la apropiación del TDIC en la escuela, desde una perspectiva histórico-cultural.

Palabras clave: Perspectiva histórico-cultural; tecnologías digitales; desigualdades sociales.

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Escola e busca contribuir com a discussão a respeito da adequação do uso dessas tecnologias às necessidades e interesses da comunidade escolar. A pesquisa em andamento³ parte da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da educação do trabalho de Freinet, para pensar a importância da apropriação do uso de ferramentas tecnológicas como prática cultural historicamente estabelecida.

A ampla adoção de ferramentas tecnológicas durante a pandemia do Covid-19 impactou a pesquisa de dois modos: por um lado confirmou nossos argumentos sobre a importância de que o uso seja acompanhado por uma base teórica sólida; por outro ampliou nossa atenção para com as desigualdades sociais. Aparentemente, mesmo com a ampla adoção de ferramentas digitais, de plataformas de ensino e de aulas remotas mediadas pelo computador, a tecnologia por si só não parece ter produzido um impacto positivo na efetividade do ensino, mesmo entre

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

³ Pesquisa de mestrado intitulada: O desenvolvimento dos jovens na era digital - busca por uma apropriação crítica das tecnologias pela educação.

os alunos com maior condição de acesso a computadores de qualidade e à internet banda-larga. Para esses alunos, o principal problema, talvez, tenha sido a falta de mediação provocada por condições concretas como a distância do professor e a ausência do contato social.

Já para os alunos das escolas públicas, a dificuldade de acesso se colocou como um problema anterior ao da mediação. Além disso, o uso de ferramentas prontas de uso comercial, mesmo quando acessível a todos os alunos, possibilitava pouca autonomia e liberdade criativa. Nossa reflexão busca, então, pensar sobre as possíveis razões para a baixa efetividade das TDIC atualmente e pensar as condições para um uso mais proveitoso.

A pandemia e as tecnologias digitais de informação e comunicação

A pandemia do Covid-19 mostrou a fragilidade do argumento de que diversos problemas da Educação seriam resolvidos pela ampliação do uso das TDIC na Escola. Embora acreditemos na possibilidade (necessidade?) de uso dessas ferramentas como forma de apropriação cultural e instrumental, propomos discutir algumas condições para uma utilização mais apropriada do ponto de vista da aprendizagem. Por hora, vamos analisar, a partir da percepção de professores e pesquisadores, por que a desatualização tecnológica da Escola não é a principal dificuldade ou o principal problema que enfrentamos.

De março de 2020 a dezembro de 2021 o uso de plataformas digitais teve um aumento considerável. Enquanto as escolas estaduais de São Paulo seguiram um modelo de transmissão de aulas gravadas de forma centralizada, criando seu próprio centro de mídias, as prefeituras e escolas particulares elegeram plataformas diversas para oferecer o acesso à Educação. A prefeitura de Campinas, assim como muitas escolas particulares adotou rapidamente a plataforma *Google* e selecionou a ferramenta Sala de Aula, para postar materiais e atividades, e a ferramenta *Meet*, para a comunicação em tempo real com os estudantes. Mesmo sendo uma das dez ‘cidades-motor’ do Brasil, com uma alegada vocação para as áreas de ciência e tecnologia, a estratégia e as tecnologias adotadas não garantiram o acesso de todos os alunos da rede pública municipal.

Em duas escolas municipais de ensino fundamental de Campinas, acompanhadas por nosso grupo de pesquisa, os professores precisaram intensificar o uso de aplicativos de mensagens e se comunicar com alunos e famílias fora do horário de trabalho convencional. Enquanto os professores dos anos finais se conectaram diretamente com vários de seus alunos, que já têm celular próprio, os professores dos anos iniciais se comunicaram com as famílias para combinar os horários, notificar as decisões institucionais e orientar sobre atividades e acesso às plataformas. Depois de combinados os horários e a forma de acesso às atividades e encontros ao vivo, a adesão às aulas foi baixíssima. Em uma das escolas, localizada em uma região mais próxima ao centro da cidade, em que os domicílios têm mais acesso à internet e a um computador, os professores relataram uma presença entre 40% e 60% dos estudantes. Na outra escola, em região mais periférica da cidade, a presença dos estudantes nas aulas remotas oscilou entre 20% e 30%.

Desse modo, as plataformas e as ferramentas específicas para encontros *online* acabaram não atingindo todos os alunos e, mesmo com variados tipos de oferta e de horários – várias professoras marcaram aulas à noite, porque era o único horário em que os alunos poderiam se conectar com os celulares dos pais —, foram pouco acessadas pelos alunos, tornando o *whatsapp* a principal ferramenta de comunicação entre professores e alunos ou famílias. Essa intensificação do contato por *whatsapp*, bem como a dificuldade dos alunos para acessar as plataformas e aulas *online*, se justifica pelo perfil de uso de internet e de computadores no Brasil. Muitos dos planos de celular, mesmo os pré-pagos, que oferecem pacote de dados possuem alguma parceria com o

*whatsapp*⁴ ou o *facebook* para oferecimento de acesso ilimitado a esses aplicativos. Dados coletados em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostram a presença de computadores nos domicílios brasileiros.

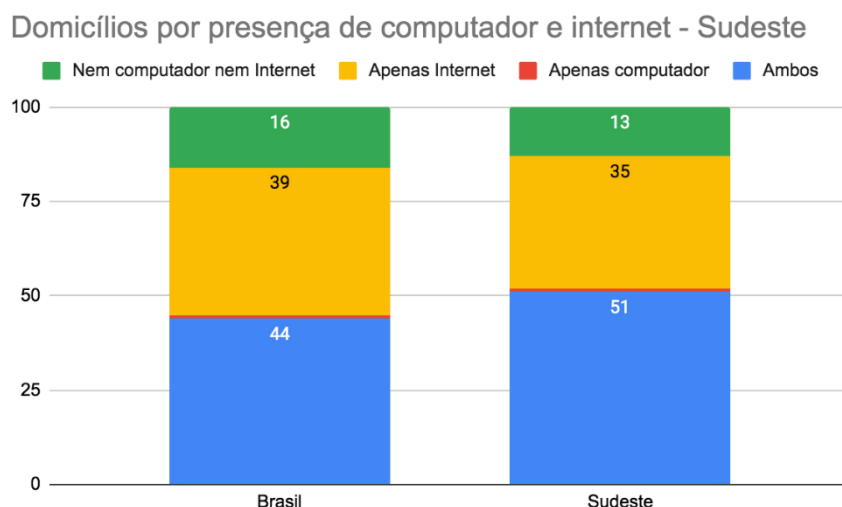


Gráfico 1: Comparativo sobre o acesso a computadores e internet no Brasil e na Região Sudeste

Fonte: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A4B/>

Mesmo com um maior percentual de acesso, 13% das famílias não têm nem computador nem internet e 35% delas têm acesso somente à internet. Isso significa que pelo menos metade da população não têm equipamento adequado para acompanhar aulas *online* e para realizar e postar atividades nas plataformas selecionadas. A referida pesquisa não detalha a qualidade da internet ou a quantidade de celulares com acesso em cada domicílio, mas conhecendo os planos de dados das operadoras e sabendo que mesmo os planos pré-pagos oferecem dados móveis limitados, é pouco provável que a internet da maioria das famílias seja suficiente para assistir às aulas síncronas durante uma hora por dia. Em uma das escolas já mencionadas neste texto, algumas famílias relataram que os filhos não participaram das aulas porque o celular que poderia acessar a internet estava sendo utilizado pelos pais no trabalho.

Os relatos condizem com os dados apresentados pela Profa. Dra. Andrea Lapa, na 40ª Reunião Nacional da Anped⁵ (LAPA *et al.*, 2021) e com a pesquisa realizada com professoras e professores alfabetizadores de dezoito estados brasileiros pela Profa. Dra. Maria do Socorro Macedo. Isso mostra que, apesar das diferenças regionais e da adoção de tecnologias diversas, os problemas encontrados foram parecidos e estão relacionados à desigualdade social. Macedo destacou a intensificação do trabalho dos professores que tiveram que alterar seu planejamento, modificar as estratégias e, além de preparar os materiais para seus alunos, também precisaram orientar as famílias sobre como mediar a realização das atividades. Ponderou, também, que parte da estrutura para o ensino remoto e tecnológico foi financiada pelas professoras e

⁴ Claro retoma promoções de redes sociais com acesso grátis - G1 - Globo.com. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/06/claro-retoma-promocoes-de-redes-sociais-com-acesso-gratis.html>. Acesso em: 25 out. 2021. TIM passa a oferecer WhatsApp ilimitado a todos os planos – Estadão. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,tim-passa-a-oferecer-whatsapp-ilimitado-a-todos-os-planos,10000029471>. Acesso em: 25 out. 2021.

⁵ Mesa 2: Andrea Lapa – UFSC; Lalo Minto – Unicamp; Alfredo Veiga Neto – UFRGS; Coordenação: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PZXuU0Gwyfo>. Acesso em: 25 out. 2021.

professores que tiveram que comprar computadores e celulares melhores, assinar planos de internet banda-larga e se dispor a conversar com pais e alunos fora de seu horário de trabalho.

Para possibilitar o acesso remoto de seus estudantes, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), desenvolveu uma estrutura própria e um aplicativo para as aulas *online*: o Centro de Mídias de São Paulo⁶ (CMSP). Com o subsídio do acesso ilimitado dos estudantes ao aplicativo, a Seduc parece ter se preparado para resolver o problema de acesso dos educandos, mesmo os das classes mais pobres. A implantação desse subsídio demorou bastante, mas, considerando as dificuldades de acesso, a decisão foi acertada. Outro acerto da secretaria foi a integração de diversas ferramentas em um único aplicativo de modo a facilitar sua utilização.

A Seduc, porém, parece não ter considerado a qualidade ou a quantidade de equipamentos em cada domicílio. Como já relatamos, alguns alunos das classes D e E, só podiam usar os celulares dos pais quando estes se encontravam em casa, antes ou após seu horário de trabalho. Novamente, as famílias mais pobres foram as mais prejudicadas. Se por um lado as decisões por um aplicativo único e por uma parceria com as operadoras favoreceram o acesso, por outro lado a adoção de um modelo de aulas gravadas centralizado dificultou a interação dos alunos com seus professores. Assim, apesar de ter construído uma estrutura bastante avançada do ponto de vista tecnológico, sua decisão pedagógica impossibilitou as relações sociais e a mediação, demonstrando que a tecnologia sozinha não consegue garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos até aqui, mesmo com a adoção de tecnologias por Estados e Municípios, a desigualdade de renda provocou uma disparidade grande no acesso às ferramentas e ao ensino como um todo, prejudicando sobretudo os estudantes das escolas públicas que geralmente pertencem às classes menos favorecidas. Observando outro gráfico a respeito do acesso à internet no Brasil, a partir da estratificação por renda, vemos novamente como as dificuldades enfrentadas pelo ensino tiveram menos a ver com uma desatualização tecnológica ou com uma resistência por parte dos professores e mais a ver com a desigualdade social.

Presença de computador e internet por Renda Familiar

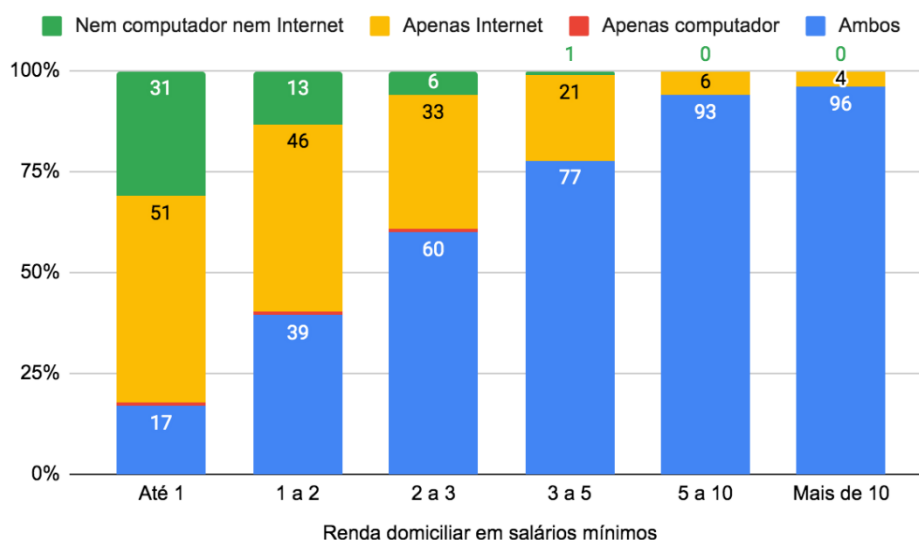


Gráfico 2: Acesso a computador e internet separados por renda familiar

Fonte: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A4B/>

⁶ CMSP. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/aprenda-acessar-o-aplicativo-centro-de-midias-sp/>. Acesso em: 25 out. 2021.

Devido à desigualdade, os celulares foram a principal forma de acesso às aulas remotas, representando 54% dos acessos, especialmente nas classes D e E. Considerando que os celulares sozinhos já oferecem dificuldades à execução de algumas tarefas, que os planos de dados não são ilimitados e que os equipamentos provavelmente não são os modelos de última geração ou com maior capacidade de processamento, poderíamos concluir que a mudança para um modelo de ensino *online* se apresentou mais como uma barreira do que como um meio de acesso à educação no período da pandemia.

A revolução da informação e a crescente desigualdade

Com os crescentes avanços tecnológicos, poderíamos perguntar: por que ainda existem desigualdades se somos capazes de produzir mais, em menos tempo e com menos esforço?

Castells (1999) aponta que, a partir de 1970, uma crise do Capitalismo promoveu grandes mudanças na organização social contemporânea. A era do capitalismo democrático que criou um desenvolvimento estável no pós-guerra atingiu um limite de crescimento econômico. O pacto social entre trabalho e capital, que havia apaziguado a luta de classes, assegurando a existência simultânea do lucro, para os proprietários dos meios de produção, e da democracia, da seguridade social e de uma constante melhoria nos padrões de vida para os trabalhadores terminava. Para retomar o lucro, a burguesia buscou uma reestruturação baseada em privatizações e em uma desregulamentação dos mercados, gerando uma financeirização do capital e um acirramento da desigualdade. As iniciativas que possibilitaram a globalização e a concentração de renda e de poder político por alguns grupos, foram bastante facilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação que estavam em ampla expansão. Uma estratégia importante que possibilitou essa globalização dos mercados foi a transferência das redes e das tecnologias de informação ao capital privado.

Pode-se afirmar que, sem a nova tecnologia da informação, o capitalismo global teria sido uma realidade muito limitada: o gerenciamento flexível teria sido limitado à redução de pessoal, e a nova rodada de gastos, tanto em bens de capital quanto em novos produtos para o consumidor, não teria sido suficiente para compensar a redução de gastos públicos. Portanto, o informacionalismo está ligado à expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo, como o industrialismo estava ligado à sua constituição como modo de produção (CASTELLS, 1999, p. 55).

Embora o desenvolvimento da computação e da internet tenha ocorrido graças aos esforços colaborativos da comunidade acadêmica internacional, a transferência dessas tecnologias a pequenos grupos, possibilitou que desfrutassem sozinhos de seus avanços. Nem mesmo o fato de terem se originado do financiamento público pôde garantir sua democratização. A privatização da rede ocorreu nos anos 90, quando a internet já era uma tecnologia bastante desenvolvida e globalizada, o que possibilitou a exploração comercial de um sistema já maduro e uma distribuição seletiva da tecnologia pelos grupos que passaram a controlá-la.

A comunidade *hacker*, originada de um rompimento com a lógica da exploração comercial, produziu e compartilhou muitos sistemas, mas a exclusão digital persiste. Ainda que a tecnologia não seja boa nem ruim, como ensinou o professor de história da tecnologia Melvin Kramberg (CASTELLS, 1999), ela tampouco é neutra. As TDIC são ferramentas que servem aos propósitos de seus detentores. Desde a crise de 1970, a lógica do capital tem sido: aprofundar a busca de lucro nas relações com os trabalhadores, aumentar a produtividade, globalizar a produção, conseguir o apoio dos governos para que suas demandas sejam atendidas, ainda que às custas da proteção social. Nesse

contexto, a comercialização de ferramentas de tecnologia digital, mesmo aquelas produzidas para apoiar a Educação, não está focada nos interesses e necessidades específicas dessa área.

A pesquisa acadêmica avançada e um bom sistema educacional são condições necessárias, porém não suficientes, para que os países, as empresas e os indivíduos ingressem no paradigma informacional. Assim, a globalização seletiva da ciência não estimula a globalização da tecnologia. O desenvolvimento tecnológico global precisa da conexão com a ciência, a tecnologia e o setor empresarial, bem como com as políticas nacionais e internacionais. Existem mecanismos de difusão, com seus próprios vieses e restrições. As empresas multinacionais e suas redes de produção são, ao mesmo tempo, instrumentos de domínio tecnológico e canais de difusão tecnológica seletiva (CASTELLS, 1999, p. 167).

O financiamento público continua apoiando o desenvolvimento tecnológico e beneficiando poucos grupos, enquanto o acesso a essas tecnologias é negado em nome da competitividade e do lucro. O resultado é a crescente exclusão de diversos grupos, ainda que existam tecnologias e recursos financeiros suficientes para possibilitar a participação de todos na produção, na cultura e na vida. Até mesmo as tecnologias oferecidas para a área de Educação dão mais ênfase aos interesses comerciais de geração de lucro e de formação de mão de obra. As soluções para as questões de exclusão, portanto, não estão restritas à questão tecnológica e demandam uma discussão mais ampla: para formulação de políticas públicas de redução de desigualdade e para a garantia de acesso ao conjunto da população.

A história do desenvolvimento tecnológico digital e seu caráter colaborativo

As tecnologias digitais de informação e comunicação, segundo Castells (2000-2003), se desenvolveram a partir de uma iniciativa estatal estadunidense que organizou e investiu na pesquisa acadêmica e em empresas privadas, buscando superar os avanços científicos da União Soviética. Preocupado com o lançamento do satélite Sputnik pelos soviéticos em 1957, o governo norte-americano se lançou na corrida espacial e elaborou uma estratégia descentralizadora para o desenvolvimento tecnológico e científico de modo geral. Fez aportes financeiros consideráveis para universidades e empresas inovadoras, além de criar agências que pudessem organizar e decidir para onde o dinheiro seria destinado.

O investimento pesado teve papel importante em diversos setores, mas foi o compartilhamento de alguns sistemas e a criação de protocolos de comunicação e interação entre dispositivos que possibilitou um desenvolvimento incremental das tecnologias de informação. Os novos dispositivos, linguagens de programação e aplicações, desenvolvidos por empresas ou por grupos de pesquisa nas universidades, sempre avançavam a partir das descobertas e criações anteriores. Castells destaca essa organização governamental e reconhece a importante contribuição de diversas empresas privadas e de grupos de pesquisa norte-americanos, mas também desvela a importância da colaboração acadêmica internacional e de inúmeros desenvolvedores independentes não remunerados que acabaram criando uma cultura *hacker*, responsável pela popularização e pela distribuição de *softwares* livres e de código aberto.

A relação entre as empresas e a pesquisa universitária era uma premissa das agências reguladoras e possibilitou que algumas criações fossem amplamente utilizadas pelas duas comunidades. Estudantes de computação de várias universidades se tornaram peritos nos sistemas e linguagens compartilhados e criaram tecnologias a partir deles. Um desses sistemas, compartilhado para fins educacionais, foi o Unix – criado pela Bell Labs, que depois se tornaria a AT&T. A partir

do sistema operacional Unix e da linguagem de programação desenvolvida por seus criadores, muitas versões foram desenvolvidas para atender às necessidades específicas de cada grupo acadêmico. Diferentes grupos acadêmicos e de estudantes criaram os protocolos de comunicação de rede, o modem, o hipertexto e até a *world wide web*. É interessante notar que a comunidade *hacker* e a ideia de uma licença de uso não comercial surgiram a partir da indignação de desenvolvedores com a proposta de exploração comercial de inovações criadas de forma colaborativa.

A crise do capitalismo trouxe diversas iniciativas a partir dos anos 70, incluindo a proposta de privatização da agência responsável pelas redes nos EUA. Quando a AT&T tentou reclamar os direitos de copyright do sistema operacional Unix, um desenvolvedor chamado Richard Stallman escreveu um manifesto. A partir do manifesto, Stallman criou um sistema operacional livre baseado no Unix, criou a Free Software Foundation e a licença *copyleft*⁷ para se contrapor aos direitos de *copyright*. Enquanto as licenças comerciais versavam sobre os direitos de exploração comercial a partir da autoria de seus detentores, a licença de Stallman tratava das liberdades de uso e compartilhamento de softwares, estabelecendo princípios que garantiam o acesso ao código fonte e o compromisso de compartilhar quaisquer melhorias. Isso possibilitou que a comunidade hacker produzisse alternativas gratuitas e abertas para quase todos os tipos de ferramentas digitais comercialmente distribuídas. Quanto maiores as contribuições e melhorias em softwares, maior era o status de seus desenvolvedores na comunidade.

Os maiores avanços e as principais ferramentas que possibilitaram o surgimento da internet, a transmissão de dados e a comunicação entre diferentes modelos de computador e de sistema operacional foram resultado, portanto, de processos de desenvolvimento colaborativo, principalmente de comunidades acadêmicas, de desenvolvedores independentes e de empresas financiadas pelo Estado.

Afinal, como utilizar as TDIC no contexto escolar?

Muitos defendem o uso das TDIC em Educação, mas, como vimos, o interesse comercial das ferramentas oferecidas não parece alinhado com os interesses e preocupações dos especialistas da área. Mesmo os defensores que apontam os efeitos benéficos das TDIC nas crianças e jovens, reconhecem um hiato em termos de capacidade crítica e de reflexão (PRENSKY, 2007). Outros dados apontam que o uso recreativo indiscriminado parece ter ampliado os níveis de ansiedade, distração e até de depressão nas novas gerações (DESMURGET, 2021). Não seria pelo fato de que essas tecnologias, focadas no lucro, deixam de lado certos princípios e necessidades do desenvolvimento infantil?

A pesquisa em andamento, amparada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na educação do trabalho de Freinet, defende uma apropriação consciente e crítica das ferramentas tecnológicas digitais para o desenvolvimento dos estudantes, já que “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da Psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY, 1994, p. 41). Além disso, essa apropriação poderia agilizar e ampliar o desenvolvimento conceitual pela fácil reproduzibilidade dos trabalhos dos alunos, pela maior precisão de muitas ferramentas e mesmo pela possibilidade de visualizar e interagir virtualmente com características geográficas de regiões muito distantes, elementos microbiológicos, subatômicos ou astronômicos de difícil visualização e modelos teóricos diversos. As ferramentas digitais de informação e comunicação poderiam, também, facilitar a comunicação entre estudantes de diferentes regiões e aumentar a produção de trabalhos autorais como *podcasts*, *blogs*, vídeos e

⁷ A licença *copyleft*, além de colocar o código em domínio público, exige que sua distribuição ainda que com modificações mantenha a liberdade do usuário. Fonte: <https://www.gnu.org/licenses/copyleft.pt-br.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

jornais relacionados a conceitos científicos diversos. Isso não significa uma adoção completa das ferramentas ou uma substituição dos recursos existentes por equipamentos digitais, mas a inclusão de atividades que possibilitem a reflexão e o desenvolvimento de conceitos científicos.

Para Vygotsky (2000), a escola é o lugar que induz a percepção generalizante e possibilita o desenvolvimento conceitual decisivo para a conscientização do processo mental. Portanto, é fundamental discutir como os recursos tecnológicos podem e devem se integrar à proposta de trabalho e ao planejamento do professor como recursos facilitadores do desenvolvimento de conceitos científicos e não como capacitação tecnológica por si só. O uso de tecnologias para produzir, armazenar e apresentar grandes quantidades de aulas expositivas, como fizeram o governo de São Paulo no Centro de Mídias ou muitas escolas particulares, sem prever formas de interação entre os estudantes e os professores, não favorece o desenvolvimento e a elaboração conceitual própria, não substitui a riqueza das aulas presenciais e não considera os princípios de mediação e da elaboração conjunta, a importância do contato, do afeto e do aprendizado social.

A necessidade de mediação, por exemplo, aparece de forma velada em uma entrevista feita por uma consultoria educacional com pais de estudantes de escolas particulares. Mesmo com maior acesso a computadores e a banda larga, 66% dos pais entrevistados alegaram dificuldades com os recursos tecnológicos e 48% relataram que passaram a valorizar mais os professores, depois de tentar mediar as atividades escolares de seus filhos (EY-PATHERNON; EDUCA INSIGHTS, 2020). No caso das oficinas e dos laboratórios de fabricação, Valente e Blikstein (2019) refletem sobre o aprendizado e afirmam que nem sempre quem produz um artefato compreende os conceitos envolvidos em sua produção. Para desenvolver os conceitos científicos e reconhecer as regras de funcionamento de suas produções, vinculando a fabricação a uma compreensão mais profunda e conceitual de princípios físicos, matemáticos, sociológicos, entre outros, os usuários e estudantes precisariam da mediação de colegas e instrutores mais experientes e conhecedores de tais conceitos. A simples construção poderia estar associada à elaboração de conceitos, mas para Valente e Blikstein (2019) esses conceitos, sem mediação, estariam mais próximos dos conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 2000) – aqueles desenvolvidos nos espaços cotidianos – do que dos conceitos científicos, desenvolvidos de modo sistemático e intencional na escola, com a ajuda de alguém mais experiente e a partir de um esforço próprio de elaboração.

A pesquisa em andamento já buscava refletir sobre as formas de apropriação, compreendendo que a simples adoção das TDIC na Educação é insuficiente para possibilitar uma melhoria na aprendizagem. É preciso considerar as intenções de quem comercializa, o modelo de plataforma, as formas de mediação e os problemas políticos de acesso da população, além da seletividade da difusão tecnológica. Considerando que nós, seres humanos, somos nascidos da cultura, que a transformamos e somos transformados por ela continuamente e que as relações sociais que estabelecemos constituem nossas funções psicológicas superiores, essa apropriação, na escola, não pode ficar à mercê de interesses comerciais que não tenham o desenvolvimento científico como prioridade. Como destaca Vygotsky (2000) a criança chega à consciência reflexiva por meio dos conhecimentos científicos.

Para problematizar essa questão, iniciamos o acompanhamento de algumas turmas de uma escola pública de Campinas, nos anos finais do ensino fundamental. Com a proposta de buscar aplicativos e ferramentas que possibilitassem uma ampliação dos conceitos científicos e vinculando sua utilização a situações concretas da vida (FREINET, 1998), elaboramos atividades com sistemas de coordenadas, números negativos e mapas geográficos.

O desenvolvimento da pesquisa, porém, nos levou inevitavelmente à questão da desigualdade. Com a pandemia do Covid-19, as dificuldades de acesso impossibilitaram a participação dos alunos trazendo à tona a necessidade de refletir sobre o problema da desigualdade social. Destacamos a necessidade de aprofundar esse tema, de ampliar a discussão

sobre as políticas públicas e de pensar uma forma de apropriação e um desenvolvimento tecnológico na Escola mais parecido com o modelo colaborativo e plural que possibilitou a aceleração do desenvolvimento tecnológico digital.

Conclusão

A desigualdade social e os esforços do capital para desregular mercados e obter apoio governamental em diversos países, assim como a busca de uma globalização do lucro em detrimento da seguridade social, colocam em xeque o argumento bem-intencionado da atualização tecnológica da Escola. Se os esforços do mercado se dirigem à precarização do trabalho ou ao ganho de competitividade e de lucro, por que deveríamos acreditar nas boas intenções das ferramentas digitais comerciais?

A pandemia do Covid-19 mostrou diversos problemas da adoção de ferramentas comerciais e a incapacidade dos governos de assegurar, por meio das TDIC o acesso à Educação. Até mesmo as escolas particulares que se mostraram mais ágeis na adoção de ferramentas digitais, tiveram problemas quando selecionaram ferramentas comerciais sem pensar uma mudança de paradigma e sem considerar princípios básicos como mediação e necessidade de elaboração conceitual.

Longe de questionar o uso das TDIC na Educação, nossa ideia é utilizar a própria história das tecnologias digitais de informação e comunicação, com a construção de ferramentas próprias, com a presença do trabalho criativo e das iniciativas estatais e individuais, como modelo a ser estudado para possibilitar uma apropriação crítica e autônoma dessas ferramentas. Essa história mostra a relevância da colaboração, da construção de instrumentos e do compartilhamento de informações como caminho para o desenvolvimento científico e tecnológico. Uma proposta de uso das TDIC, portanto, deve prever a apropriação das linguagens tecnológicas e a produção de conteúdos e ferramentas pela comunidade escolar, associada a políticas públicas de garantia de acesso e de redução das desigualdades.

Referências

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EY-Parthenon; EDUCA Insights. *Impacto da Covid-19 no ensino básico privado no Brasil*. 2020. Disponível em: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/pt_br/releases/eyparthenon-educa-insights.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

LAPA *et al.* Desafios, oportunidades e consequências do ensino remoto no ensino superior, na educação básica e na alfabetização/família. In: 40º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 2021, 1 vídeo (140 min.). *Mesa Redonda*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PZXuU0Gwyfo>. Acesso em: 25 out. 2021.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. 3. ed. Paragon House, 2007.

TIC Educação – 2020: Domicílios. A4B – domicílios, por presença de computador e internet. *Cetic.br*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A4B/>. Acesso em: 25 out. 2021.

VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. Maker education: where is the knowledge construction? *Constructivist Foundations*, v. 14, n. 3, p. 252-262, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Sobre os autores

Daniel Castro. Mestrando na Faculdade de Educação da Unicamp no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, com bacharelado em Ciências da Computação pela Unesp e licenciatura em Matemática pela faculdade Claretiano.

E-mail: dnlcastro.dc@gmail.com.

Ana Lúcia Horta Nogueira. Professora doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (Faculdade de Educação – UNICAMP).

E-mail: alhnog@unicamp.br.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL¹

AESTHETIC EXPERIENCE IN ACTION RESEARCH WITH STUDENTS AND TEACHERS IN A PUBLIC FULL-TIME HIGH SCHOOL

EXPERIENCIA ESTÉTICA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON ALUMNOS Y PROFESORES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA INTEGRAL

Denise Stefanoni Combinato²

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa-ação que teve como objetivo geral investigar os impactos da articulação da arte literária com o audiovisual no processo ensino-aprendizagem. Fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a pesquisa contou com a participação de professoras de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa – contempladas com bolsa FAPESP de Aperfeiçoamento Pedagógico – e de alunos do Ensino Médio Integral de uma Escola Estadual do interior paulista, ao longo de três anos (2017 a 2019). Neste artigo, serão descritas e analisadas duas experiências estéticas envolvendo literatura e audiovisual desenvolvidas no último ano da pesquisa-ação, com professoras bolsistas e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados demonstram que a experiência estética impacta o processo ensino-aprendizagem e a formação dos sujeitos envolvidos e, nesse caso, contribuiu especialmente para a apropriação e valorização da identidade pessoal e profissional.

Palavras-chave: Arte; ensino médio; pesquisa-ação.

Abstract: This article introduces an excerpt from an action research whose objective was to investigate the impacts of the articulation of literary art with audiovisual in the teaching-learning process. Based on historic-cultural psychology and historic-critical pedagogy, the research involved the participation of teachers of Art, Geography, History and Portuguese Language – contemplated with a scholarship FAPESP for Pedagogical Improvement – and Full-time High School students from a School State in the countryside of São Paulo, over three years (2017 to 2019). In this article, will be described and analyzed two aesthetic experiences involving literary and audiovisual developed in the last year of action research, with scholarship teachers and students of the 3rd year of high school. The results demonstrate that the aesthetic experience impacts the teaching-learning process and the formation of the subjects involved and, in this case, contributes specially to the appropriation and valorization of personal and professional identity.

Keywords: Art; high school; action research.

Resumen: Este artículo presenta un recorte de una investigación-acción cuyo objetivo general fue investigar los impactos de la articulación del arte literario con el audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basada en la psicología histórico-cultural y en la pedagogía histórico-crítica, la investigación involucró la participación de profesoras de Arte, Geografía, Historia y Lengua Portuguesa – contempladas con la beca FAPESP de Perfeccionamiento Pedagógico – y de alumnos de la Enseñanza Secundaria Integral de una Escuela Estatal del interior de São Paulo, a lo largo de tres años (2017 a 2019). En este artículo, se describirán y

¹ Pesquisa realizada com auxílio FAPESP, na modalidade Ensino Público: Processo n.2014/50841-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

² Instituto Tecnológico de Aeronáutica / Departamento de Humanidades.

analizarán dos experiencias estéticas involucrando literatura y audiovisual desarrolladas en el último año de la investigación-acción, con docentes becados y alumnos del 3º año de la enseñanza media. Los resultados demuestran que la experiencia estética impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de sujetos involucrados y, en este caso, contribuyó especialmente para la apropiación y valorización de la identidad personal y profesional.

Palabras clave: Arte; enseñanza secundaria; investigación-acción.

Introdução

A partir de revisão da literatura, Camargo e Bulgacov (2008) sintetizam que a estética é uma "'forma de conhecimento sensorial', em contraposição ao conhecimento intelectual", ligada não apenas ao belo, mas "à unidade, à integridade e à harmonia", ou seja, uma forma de apreensão da realidade, sob diversos ângulos, que integra "o múltiplo, o diferente" (p. 470).

A inserção da estética no processo ensino-aprendizagem tem como objetivo, dentre outros aspectos, promover o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a percepção, o pensamento, a imaginação e o sistema afetivo: "[...] através das atividades expressivas das artes, o sujeito está promovendo a ressignificação e reorganização de seu estado emocional; ou seja, ele 're-sente' a emoção e lhe confere um novo significado" (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 471).

Fundamentadas em Vigotski, as autoras explicam que existem a atividade reprodutora e a atividade criadora e que o processo de aprendizagem não se restringe à atividade reprodutora:

Não sendo reduzida a atividade reprodutora e imitativa, a aprendizagem torna-se uma atividade de enorme complexidade que se vincula à imaginação e à afetividade. A aprendizagem concebida como atividade criadora supõe mudança na proposta pedagógica: mudança de uma prática que nega, reprime, exclui, censura, subordina, marginaliza a imaginação e a vida afetiva dos alunos, para uma prática que transforme a imaginação e a afetividade em ações mobilizadoras da atividade (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 473).

Daí a necessidade e a função da escola de valorizar a atividade criadora, expondo os sujeitos à diversidade de obras de arte, sejam textos, imagens ou audiovisuais e promovendo análises críticas e expressões artísticas. Entende-se a experiência estética como necessária para a formação sensível e crítica do sujeito, seja ele aluno ou professor. Não se trata apenas de promover uma sensação de prazer ou desprazer.

Além de auxiliar no desenvolvimento de funções psíquicas, como a imaginação, o pensamento e a linguagem, a arte possibilita a descoberta de múltiplas formas de percepção da realidade (CAMARGO; BULGACOV, 2008), promove o "redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer do sujeito", uma "formação ética" (ZANELLA et al., 2006, p. 14) e humanizadora (CANDIDO, 1988).

Para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico se realizou uma pesquisa-ação intitulada *Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio* que contou com a participação de professoras bolsistas de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa³ e de alunos do Ensino Médio Integral de uma Escola Estadual do interior paulista, ao longo de três anos (2017 a 2019), em um acompanhamento longitudinal.

A pesquisa-ação caracteriza-se pela unidade investigação-intervenção, ou seja, a análise da realidade acontece simultaneamente a uma ação com participação ativa dos atores

³ Em função do envolvimento na pesquisa, as professoras foram contempladas com bolsas FAPESP de ensino público.

envolvidos, com vistas à transformação social (TOLEDO; JACOBI, 2013). Nesse sentido, um dos princípios da pesquisa-ação é o “envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade” e não apenas uma “simples consulta popular” (p. 156).

Essa pesquisa-ação incluiu duas atividades paralelas: 1) a formação docente com o grupo de professoras, a fim de planejar e avaliar os trabalhos de ensino-pesquisa/pesquisa-ação realizados com os alunos; e 2) a execução do ensino-pesquisa/pesquisa-ação com os alunos, em um diálogo interdisciplinar, articulando a arte literária e o audiovisual.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se a articulação da arte literária com o audiovisual causava impactos no processo ensino-aprendizagem e quais eram esses impactos. Os objetivos específicos foram: 1) compreender como se dá a participação dos alunos e dos professores nas atividades de ensino que articulem arte literária e audiovisual e 2) analisar as consequências da articulação da arte literária com o audiovisual no comportamento de estudo (engajamento nas atividades escolares).

Os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram a pesquisa foram a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1992; GASPARIN, 2005), a psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999; 2003) e a pesquisa-ação (TOLEDO; JACOBI, 2013).

A partir desses referenciais, entende-se que o desenvolvimento humano depende da apropriação daquilo que o gênero humano produziu historicamente. De acordo com Saviani (1992), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 21). Isso significa que, através do trabalho educativo, o aluno deve apropriar-se daquilo que foi produzido historicamente pela humanidade.

Se a arte é uma produção humana, então ela é parte do saber sistematizado e, portanto, deve ser transmitida pela Educação Escolar.

Orientado pela pedagogia histórico-crítica, Gasparin (2005) propõe cinco momentos para a prática educativa, sendo eles: prática social inicial (apresentação do objetivo da aula e levantamento de conhecimento prévio sobre o tema); problematização (levantamento de questões a fim de mobilizar o engajamento na discussão); instrumentalização (exposição teórica com base no saber historicamente acumulado, com as devidas articulações à prática social inicial e à problematização); catarse (síntese e avaliação); prática social final (retorno à prática social inicial de maneira enriquecida, com a integração de novos saberes).

Apropriando-se de um termo cunhado por Aristóteles, Vigotski (1999) também se utiliza da terminologia catarse para explicar o processo de recepção estética. De acordo com o autor, a catarse caracteriza-se como uma reação explosiva de emoções e uma transformação e solução criativa dos sentimentos, podendo motivar atos e atitudes na vida. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (p. 320).

Assim, tanto no processo final da prática educativa como na recepção estética, a catarse envolve uma transformação do sujeito provocada pelo acesso a novos conhecimentos e/ou afetos.

Neste artigo, serão descritas e analisadas duas experiências estéticas envolvendo literatura e audiovisual desenvolvidas no último ano da pesquisa, com professoras bolsistas e alunos do 3º ano do Ensino Médio, a fim de explicitar a catarse ocorrida ou alguns impactos no processo ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

A apropriação não apenas do conteúdo (enredo), mas da forma e de suas diferentes linguagens, presentes nas obras literárias e audiovisuais no processo ensino-aprendizagem, pode promover a ampliação de vivências, afetos, questionamentos, reflexões de professores e alunos.

Conforme discutem Berti e Carvalho (2013), com base em Alain Bergala, o cinema promove uma experiência de alteridade: “o cinema permite ser o outro, viver em outro território, flunar por diferentes espaços e tempos” (p. 183).

Para Fresquet e Migliorin (2015), o encontro do cinema com a escola possibilita vários aprendizados que extrapolam os conteúdos. Esse encontro promove “ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo” (p. 16).

Da mesma maneira acontece com literatura. Para Candido (1988), a combinação entre forma e conteúdo existente na arte das palavras organizadas amplia “nossa capacidade de ver e sentir” (p. 179).

Nesse sentido, Couto e Tullio (2020) afirmam que “a inter-relação entre as obras literária e cinematográfica amplia a construção de sentidos e significados, aumentando, assim, a capacidade de desenvolvimento crítico e reforçando o caráter emancipatório” (p. 164).

Apesar disso, em revisão de documentos curriculares (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Orientações Curriculares Nacionais – OCEM) realizada por Veloso (2018), o potencial dessas artes ainda não é valorizado na educação escolar para além do discurso: “a especificidade do texto literário é subestimada e o cinema aparece como sinônimo de entretenimento” (p. 62).

Entretanto, para uma experiência mais ampla, é preciso ir além das repetições e dos clichês veiculados pelo cinema e pela literatura comercial. Essa foi a ideia da pesquisa *Nós e os nossos nós*.

Ao longo dos três anos de estudo, foram definidas temáticas gerais para a condução da pesquisa com os alunos. Após a abordagem da *cultura* em 2017 e do *trabalho* em 2018, para 2019, último ano da pesquisa-ação com os alunos, elegemos a categoria *identidade* como norteadora do trabalho.

Embora não tenha sido planejada desde o início a sequência temática que seria adotada, pela própria especificidade da pesquisa-ação e da arte, a categoria *identidade* fez todo sentido para o encerramento desse ciclo da pesquisa, incorporando e sintetizando os temas anteriores.

Dentro de uma perspectiva dialética, a identidade é constituída pela atividade e pelas relações sociais e culturais estabelecidas, movimentadas e transformadas pelos sujeitos. Daí a terminologia adotada por Ciampa (1994) da identidade como “metamorfose”.

Para a realização da pesquisa-ação com os alunos, paralelamente eram desenvolvidas atividades de formação docente, buscando um diálogo interdisciplinar entre Ciências Humanas e Linguagens e uma articulação entre a arte literária e o audiovisual. Dado o objeto de estudo da pesquisa *Nós e os nossos nós*, essa formação visava garantir a experiência estética dos professores, incluindo a dimensão estética e expressiva, tendo em vista o planejamento e a avaliação coerentes das atividades de pesquisa-ação com os alunos dentro dos referenciais teórico-metodológicos adotados.

Nesse trabalho, foi feito um recorte para apresentação e discussão de uma experiência estética realizada com as professoras vinculadas ao grupo de pesquisa e uma experiência com os alunos. Tal escolha se deve à riqueza das experiências, após anos de estudos e práticas na instituição escolar, envolvendo literatura e audiovisual.

Experiência estética com professoras

A razão instrumental, discutida por Camargo e Bulgacov (2008), também está presente na formação inicial dos professores e no cotidiano escolar. Isso porque entendemos que não é possível isolar a prática pedagógica e o contexto escolar da realidade social mais ampla – o que não significa entender a escola como reprodutora da sociedade, conforme as teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2012). Daí a necessidade de garantir um espaço de estudo, reflexão e formação de professores durante a prática profissional.

Entendemos que esses espaços, além de possibilitar a formação *in loco* e a condição para o planejamento da atividade escolar, promovem uma formação do olhar do professor:

Se aprendemos a olhar, se o 'olho' é um produto da história, é sempre possível olhar de outro modo, por outros ângulos e planos, e aí está o cinema. Aí está a genuína contribuição da arte cinematográfica à formação de professores [...] o cinema 'ajuda a olhar'. Por ser assim, porque abre novas perspectivas e luminosidades – novos horizontes de visão, de compreensão e entendimento do mundo –, outros pontos dos quais se avista, o cinema é muito bem-vindo à formação dos educadores (TEIXEIRA; GRAMMONT; AZEVEDO, 2014, p. 126).

Uma das experiências estéticas realizadas com as professoras bolsistas sobre o tema *identidade*, a fim de capacitá-las e sensibilizá-las para o desenvolvimento da pesquisa-ação com os alunos, envolveu a leitura e a discussão do poema *Identidade*, de Mia Couto (2018), e a exibição/percepção do curta-metragem *O paraíso são os outros*, de Miguel Gonçalves Mendes (2017)⁴, baseado na obra *O paraíso são os outros*, de Valter Hugo Mãe (2014)⁵.

Inicialmente, fizemos uma introdução sobre a categoria *identidade* (CIAMPA, 1994) e discutimos algumas funções da escrita de si: entender a história pessoal e ampliar a conhecimento de si, preservar a memória de experiências vividas e lutar contra a descontinuidade, apropriar-se e elaborar ideias e afetos, (re)descobrir o prazer da escrita, compartilhar experiências (SILVEIRA; KORTLANDT, 2010; MORAIS; ARAÚJO, 2013).

Após a leitura do poema e a exibição do curta, fizemos uma discussão sobre como havia sido a experiência estética de cada uma. Um dos relatos de uma professora, a partir do texto de Mia Couto (2018), foi “*Eu vejo o poema em imagens*”.

Em seguida, cada uma teve a oportunidade de escrever sobre a experiência estética, articulando-a à identidade. Seguem trechos de algumas professoras: “*Sou a pipa no céu, que o menino dá linha; e por isso a pipa se sente livre, pode subir à vontade, sentir o vento, o sol. Mas a linha está ali. E se o menino puxar, decidir recolher... a pipa vai ter que voltar*”; “*Quanta misturança e riqueza, pois EU sou o outro e o Outro sou EU.*”

A partir dos relatos verbais e escritos imediatos à atividade e ao longo do ano, durante supervisão da pesquisa-ação, verificou-se que a experiência estética se caracterizou como uma oportunidade de apropriação da identidade pessoal e profissional das professoras. Conforme salienta Vazquez (1977, p. 159-160), “os educadores também devem ser educados”.

Experiência estética com alunos

⁴ O PARAÍSO são os Outros. Direção: Miguel Gonçalves Mendes. Porto: Porto Editora; JumpCut, 2017. 1 filme (14 min), streaming, son., cor. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/05/05/video/sotaques-que-celebram-a-lingua-portuguesa-20170505-010539>.

⁵ MÃE, Valter Hugo. *O paraíso são os outros*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Como não é possível olhar para si sem olhar para o outro, optamos por iniciar a discussão sobre a identidade com os alunos a partir da exibição e discussão de filmes que retratam a história e vida de personagens históricos como Olga (2004)⁶ e textos literários que tivessem como temática a constituição da identidade de um personagem, por exemplo, Morte e Vida Severina (MELO NETO, 2010)⁷.

Assim como faz Severino em Morte e Vida Severina (MELO NETO, 2010), alguns alunos mergulharam nas adversidades e conflitos que envolvem a vida pessoal e social para se apresentarem poeticamente.

*[...] Meu nome é complicado
Afim, nem sempre fui desejado
Fruto de um pecado
Hoje em dia sou muito amado*

(Trecho de texto de apresentação de aluno do 3º ano do Ensino Médio, 2019).

Essa apresentação e outros exercícios de escrita e reflexão sobre a identidade promoveram a apropriação, a elaboração e a ressignificação da vida desses alunos: “[A pesquisa] contribuiu para o enfrentamento [da homossexualidade], na busca da liberdade. Ajudou na minha autoaceitação” (Relato de aluno em entrevista no final do 3º ano do Ensino Médio, 2019).

Ao longo de uma disciplina eletiva ministrada pelas professoras bolsistas no segundo semestre de 2019⁸, os alunos tiveram a oportunidade de assistir aos filmes *Bohemian Rhapsody* (2018)⁹, *Com amor, Van Gogh* (2017)¹⁰ e *Elis* (2016)¹¹.

Cada grupo escolheu assistir e discutir um dos filmes. Ao longo das semanas seguintes, sob orientação das professoras e inspirados pelas obras audiovisuais e literárias, em pequenos grupos, os alunos foram incentivados a recordar as próprias trajetórias de vida, relatando lembranças e sentimentos que a experiência estética promovia em cada um.

O envolvimento dos alunos nas atividades foi intenso. Isso se explica se considerarmos que:

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-los com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

⁶ OLGA. Direção: Jayme Monjardin. Produção: Marc Beauchamps *et al.* Rio de Janeiro: Nexus Cinema e Vídeo *et al.*, 2004. 1 disco de DVD (141 min), son., cor.

⁷ MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 102-145.

⁸ No Plano de Ensino da disciplina Laços de Nós, elaborado pelas professoras bolsistas, constam os seguintes objetivos e justificativa: “OBJETIVOS: Busca do autoconhecimento para compreender a si e ao outro e ressignificar as experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas. Desenvolver a empatia e fortalecer os vínculos a partir do conhecimento da história do outro. JUSTIFICATIVA: Como fruto da formação e ações desenvolvidas ao longo dos dois anos e meio da pesquisa-ação “Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio”, elaboramos a proposta da eletiva pela perspectiva da identidade, pois é uma forma de subjetivação particular a maneira que o psiquismo tem de marcar a nossa individualidade”.

⁹ BOHEMIAN Rhapsody. Direção: Bryan Singer. Produção: Jim Beach *et al.* Hollywood: Twentieth Century Fox *et al.*, 2018. 1 disco de DVD (133 min), cor., son.

¹⁰ COM AMOR, Van Gogh. Direção: Dorota Kobiela; Hugh Welchman. Produção: Claudia Bluemhuber *et al.* Polônia: Breakthru Productions *et al.*, 2017. 1 disco DVD (94 min), cor., son.

¹¹ ELIS. Direção: Hugo Prata. Produção: Hugo Prata *et al.* Rio de Janeiro: Bravura Cinematográfica; Globo Filmes, 2016. 1 disco de DVD (110 min), cor., son.

Alguns resultados relatados pelos alunos a partir dessa eletiva foram as mudanças nos comportamentos envolvendo as relações interpessoais com colegas e familiares: maior aproximação, mais diálogo e valorização da rede de afetos foram alguns dos depoimentos coletados.

No encerramento da eletiva, como síntese do processo de reflexão sobre a constituição e transformação da identidade, os alunos apresentaram produções artísticas individuais feitas em bolsas de algodão.

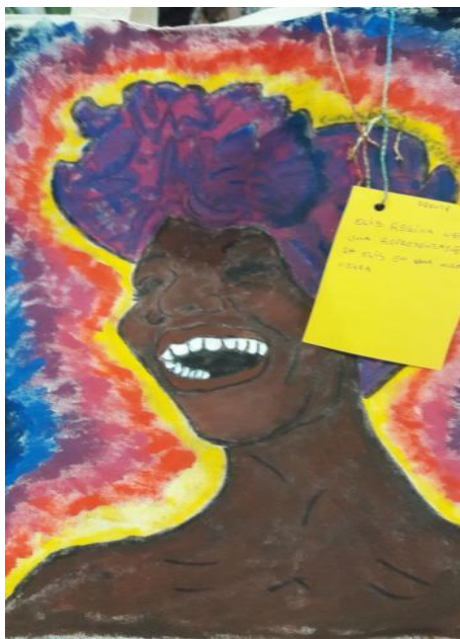


Imagem 1: Pintura em sacola de aluno (“Elis negra”) – Fonte: Elaboração de aluno



Imagem 2: Pintura em sacola de aluna (frente e verso)¹² – Fonte: Elaboração de aluna

A produção dos alunos parece ter proporcionado uma síntese, uma superação ou um desenlace dos nós por eles acumulados, de maneira crítica e autêntica. “*Aprendi muito [com a*

¹² Na etiqueta rosa em que a aluna apresenta sua produção, ela faz referência ao passado “confuso” (lado esquerdo) e à “plenitude” atual (lado direito), fruto de um processo de autoconhecimento a partir da arte.

pesquisa], aliás, aprendi melhor porque envolveu participação, entrega de corpo e alma". "[A pesquisa] aflorou ainda mais minha visão poética. Enquanto o mundo valoriza o racional, o projeto [de pesquisa] valorizou o poético" (Relatos de alunos em entrevista no final do 3º ano do Ensino Médio, 2019).

De acordo com Vigotski (2003), a reação estética consiste em uma catarse das emoções e uma transformação da condição inicial do sujeito, por isso o autor relaciona o “milagre” da arte à transformação da água em vinho: “a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (p. 233).

Ainda segundo o autor, a arte permite ir além da expressão emocional: “a arte não só exprime as emoções, mas sempre as resolve” (VIGOTSKI, 2003, p. 243). Isso porque, através da lei da realidade da fantasia que, independentemente de ser ou não realidade aquilo que nos afeta, “o que sentimos sempre é real” (VIGOTSKI, 2003, p. 242).

Considerações finais

Conhecer o outro para se reconhecer, entender o contexto histórico-cultural e a maneira como ele participa da construção da identidade pessoal, organizar e elaborar memórias e histórias pessoais que afetam a construção de projetos profissionais e de vida, trazer a arte para a vida foram alguns dos impactos obtidos nessa pesquisa.

Entendemos que as experiências estéticas relatadas, integradas a uma pesquisa-ação que articulou arte literária e audiovisual, impactaram o processo ensino-aprendizagem e a formação dos sujeitos envolvidos. Alguns impactos observados em relação aos alunos foram o maior engajamento nos estudos e a ampliação da capacidade crítica, sensível, leitora, interpretativa e textual. E, em relação aos professores, observou-se a valorização e inserção da educação estética no processo ensino-aprendizagem.

Se a arte afeta o desenvolvimento das funções psíquicas – pensamento, linguagem, memória, imaginação, por exemplo, e afetividade e cognição não são processos dissociados, então, a partir dos dados obtidos nessa pesquisa, defendemos que a arte esteja presente na formação inicial e contínua dos professores e nos conteúdos escolares dos alunos ao longo do Ensino Médio.

A educação estética pode ampliar a visão de si, de homem e de mundo e, conforme nos ensina Vigotski (2003), a beleza da arte passa a ser uma exigência para a vida cotidiana, que deve estar presente não apenas nas obras artísticas, mas também nas palavras, nos olhares, nas relações humanas.

Referências

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O cine debate promovendo encontros do cinema com a escola. *Pro-Posições*, v. 24, n. 3, p. 183-199, set./dez. 2013.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

COUTO, Gilberto Giovani; TULLIO, Cláudia Maris. A literatura como mudança das práticas sociais: elo entre a literatura e cinema. *Revista Gatilho*, v. 19, n. 2, p. 156-172, 2020.

COUTO, Mia. Identidade. In: COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. 7. ed. Alfragide, PT: Editorial Caminho, 2018. p. 13.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 10, p. 134-148, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, Helena; KORTLANDT, Adriana. *Fios da memória: um guia para escrever de si*. Brasília: Thesaurus, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; GRAMMONT, Maria Jaqueline; AZEVEDO, Ana Lúcia. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores (as). *Educação em Foco*, v. 17, n. 24, p. 123-143, 2014.

TOLEDO, Renta Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: Compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/579/412>. Acesso em: 17 abr. 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, Marli Maria. O lugar da literatura e do cinema na escola. *Cadernos Cajuína*, v. 3, n. 2, p. 61-70, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 225-248.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; MAHEIRIE, Kátia; DA ROS, Sílvia Zanatta; URNAU, Lílían Caroline; TITON, Andréa Piana; WERNER, Francyne Wolf; SANDER, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre

a formação de professores(as). *Cadernos de Psicopedagogia*, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>. Acesso em 13 jun. 2014.

Sobre a autora

Denise Stefanoni Combinato. Graduada em Psicologia com Doutorado em Saúde Coletiva. É servidora pública federal vinculada ao Departamento de Humanidades do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

E-mail: denisecombinato@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PERSONAGEM LOBATIANA EMÍLIA EM *MEMÓRIAS DA EMÍLIA* (1936)

CONSIDERATIONS ABOUT LOBATO'S CHARACTER EMÍLIA IN *MEMÓRIAS DA EMÍLIA* (1936)

CONSIDERACIONES SOBRE EL PERSONAJE LOBACIANO EMILIA ATRAVÉS DE *MEMÓRIAS DA EMÍLIA* (1936)

Valéria Cordeiro Oliveira¹
Patrícia Aparecida Beraldo Romano²

Resumo: A literatura infantil e juvenil detém um importante espaço em nossa formação e construção leitora, servindo como base para futuras descobertas que permeiam a vida de um leitor adulto. A afeição com a leitura desenvolvida através desse gênero se dá, entre outras coisas, pela afinidade que costumeiramente manifestamos com algumas personagens capazes de manter vivo o interesse pela obra lida, tornando-se um ícone que sempre associamos a determinado texto. Monteiro Lobato contribuiu como um importante precursor para a popularização deste gênero ao criar os personagens da saga do "Sítio do Pica-Pau-Amarelo", entre eles a icônica personagem Emília que, com seu carisma e "asneirices" conquistaria boa parte do público infantil se tornando uma referência na obra lobatiana. A essa personagem que obteve significativo destaque em sua produção infantil, Lobato dedica um livro intitulado *Memórias da Emília* (1936) que nos ajuda a conhecer melhor as opiniões e pensamentos da famosa bonequinha. Este texto tem por objetivo fazer considerações acerca de como a personagem lobatiana é apresentada nessa obra e acerca de sua evolução no sentido de compreendermos quem é a boneca em *Memórias da Emília* (1936).

Palavras-chave: Emília; Monteiro Lobato; *Memórias da Emília*.

Abstract: An infantile and youth literature holds an important space in our training and reading construction, serving as a pillar for future discoveries that will permeate the life of an adult reader. The affection for reading developed through this genre is due, among other things, to the affinity we usually manifest with some characters capable of keeping alive the interest in the work read, becoming an icon that we will always associate with a given text. Monteiro Lobato contributed as an important pioneer to the popularization of this genre by creating the characters in the saga of the "Sítio do Pica-Pau-Amarelo", among them, the iconic character Emília who, with her charisma and "foolishness" would conquer a good part of the children's audience, becoming a reference in the novel of Lobato. Lobato dedicates a book entitled *Memórias da Emília* (1936) to this character, who was significantly highlighted in his children's production. The book helps us to better understand the opinions and thoughts of the famous little doll. This text aims to make considerations about how the Lobato's character is presented in this work and also, its evolution in order to understand who the doll is in *Memórias da Emília* (1936).

Keywords: Emília; Monteiro Lobato; *Memórias da Emília*.

Resumen: La literatura infantil y juvenil ocupa un espacio importante en nuestra formación y construcción lectora, sirviendo de base para futuros descubrimientos que impregnarán la vida de un

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil.

² Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil.

lector adulto. El cariño con la lectura desarrollado a través de este género está dado, entre otras cosas, por la afinidad que solemos manifestar con algunos personajes capaces de mantener vivo el interés por la obra leída, convirtiéndose en un icono que siempre asociaremos con un determinado texto. Monteiro Lobato contribuyó como importante precursor a la popularización de este género creando los personajes de la saga de la "Sítio do Pica-Pau-Amarelo", entre ellos el icónico personaje Emilia que, con su carisma y "asneírces" conquistaría gran parte del público infantil convirtiéndose en un referente en la obra Lobatiana. A este personaje que obtuvo un importante protagonismo en su producción infantil, Lobato le dedica un libro titulado *Memórias da Emilia* (1936) que nos ayuda a conocer mejor las opiniones y pensamientos de la famosa dollquinha. Este texto pretende hacer consideraciones sobre cómo se presenta el personaje lobatiano en esta obra y sobre su evolución con el fin de entender quién es el muñeco en *Memórias da Emilia* (1936).

Palabras clave: Emilia; Monteiro Lobato; *Memórias da Emília*.

Introdução

Atualmente a literatura para a infância e juventude têm ocupado cada vez mais destaque no cenário literário, gerando pesquisas e discussões compatíveis com a contemporaneidade leitora, que abrange não apenas a narrativa como também personagens que contribuíram para a popularização do gênero. Entre obras, autores e personagens que marcaram a literatura para as infâncias, é inegável a contribuição de Monteiro Lobato, com sua série de livros do famoso "Sítio do Pica-pau Amarelo" e sua icônica personagem Emília, tão querida pelos leitores lobatianos.

Para Lobato, Emília parece que sempre teve um papel de destaque e autonomia, sendo inclusive denominada por Edgard Cavalheiro (1962, p. 159), o primeiro biógrafo de Lobato, como "a grande personagem lobatiana". Com suas falas irreverentes e peraltices divertidas, a boneca garantia não apenas um protagonismo dentro das histórias como também fora delas, sendo responsável por diversas cartas de crianças que se diziam encantadas pela boneca-menina. Em uma delas, publicada por Lobato, uma fã dizia: "Adoro a Emília e desafio quem diga que a ama mais" (LOBATO, 2010, p. 555).

Diante de tanto sucesso da personagem perante o público, Lobato supre, de forma inédita, a ânsia das crianças pelas aventuras dela ao lhe preparar um livro de memórias, algo nunca feito a outro personagem do autor. Nessa obra é possível que o leitor conheça um pouco mais dos "pensamentos" da boneca (que se humanizaria em *A chave do tamanho*³, de 1942) e de sua evolução como personagem.

Para Magno Silveira (2017, p. 192), ler "*Memórias da Emília* é fundamental para entender a boneca", pois é onde sua personalidade é definida, tanto pelos personagens do Sítio como por ela mesma. Desta forma, através deste texto, buscamos fazer algumas considerações que apontam aspectos da evolução da personagem dentro da obra, bem como analisar a autonomia conferida à personagem pelo autor, apresentando a importância da obra para compreendermos os "pensamentos" e as atitudes de Emília, acompanhando seu desenvolvimento como personagem complexa através de suas reflexões em suas memórias.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico se desenvolve a partir de uma leitura prévia da obra *Memórias da Emília*⁴ (1936) e de sua análise, na qual se procurou destacar os pontos que ressaltam reflexões sobre Emília buscando demonstrar, através de exemplos, como se dá o desenvolvimento dela na obra, com o respaldo teórico de estudiosos da obra lobatiana como Edgard Cavalheiro, Socorro Acioli e Marisa Lajolo.

³ LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1942.

⁴ LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

A análise será realizada a partir de três sessões, na primeira será feita uma apresentação da personagem mediante discursos do próprio Lobato, evidenciando a autonomia conferida por ele à Emília; em seguida será feita uma apresentação da obra a ser analisada e, por fim, será abordado como a personagem demonstra considerável evolução e complexidade a partir do texto que registra suas memórias.

Emília segundo Lobato

A personagem da boneca-menina é apresentada pela primeira vez ao público na obra *A menina do Narizinho Arrebitado* (1920), que marcou o início da série de aventuras da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Nessa apresentação inicial, Emília é descrita pelo autor com traços muito peculiares, muito diferente da boneca que conhecemos hoje:

[...] a Excellentíssima Senhora Dona Emília, uma boneca de pano, [...] e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobranceiras tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa. Mas apesar disso Narizinho quer muito bem á Sra. Dona Emilia, vive a conversar com ella e nunca se deita sem primeiro accommodal-a numa rêdinha armada entre dois pés de cadeira (LOBATO, 1920, p. 4)⁵.

Ao refletir sobre a personagem e como é inicialmente apresentada ao leitor, Lobato chega a dizer que no começo Emília era apenas uma boneca feia que poderia ser comprada com pouco valor de dinheiro, mas que rapidamente se transformou, “evoluiu cabritamente – cabritinho novo – aos pinotes” (LOBATO, 2010, p. 551). De coadjuvante, Emília, a cada obra, passa a ter mais protagonismo, alcançando a proeza única de ter publicadas suas memórias, algo que não foi conseguido por nenhum outro personagem da série.

Emília é apontada pelo escritor como sendo tão independente que nem ele próprio seria capaz de domá-la. Em carta ao seu amigo de longa data, Godofredo Rangel, Lobato fala a respeito da personagem: “Quando escrevo um desses livros, ela me entra nos dois dedos que batem as teclas e diz o que quer, não o que eu quero. Cada vez mais, Emília é o que quer ser, e não o que eu quero que ela seja. Fez de mim um ‘aparelho’, como se diz em linguagem espírita” (LOBATO, 2010, p. 551). Para o autor, Emília é tão dona de si, que ele a define em suas memórias como sendo “a independência ou morte”. (LOBATO, 2017, p. 150). De fato, a personalidade da boneca é demonstrada por sua sinceridade, que algumas vezes precisa ser podada por Dona Benta. Por sua irreverência diante de tudo e de todos e por suas opiniões francas e diretas, como apontado por Lobato, Emília é o que é, não o que outros querem que ela seja. Para Edgard Cavalheiro (1962, p. 159), “Emília nasceu como nascem as válvulas de segurança. Ou a sessão livre dos jornais”, suas palavras jorram soltas, livres, sem amarras, assim como sua personalidade, tornando-a única em toda a sua impertinência e ousadia.

Através dos personagens do Sítio, Lobato reafirma a autonomia e a liberdade da boneca, um exemplo disso pode ser visto pelas falas do Visconde que, ao escrever (ou ser obrigado a isso) as memórias da bonequinha, admite: “Na realidade, o que Emília é, é isso: uma independenciazinha de pano [...] aqui no sítio quem manda é ela. Por mais que os meninos façam, no fim quem consegue o que quer é a Emília com seus famosos jeitinhos” (LOBATO, 2017, p. 150-151). Algo semelhante é dito por Lobato em carta a Godofredo Rangel, na qual o autor afirma ser governado pela boneca, que é quem manda no Sítio, para ele, Emília é quem “põe e dispõe”. (LOBATO, 2010, p. 552). De fato, Emília se portava como queria e expressava suas ideias como bem entendia, a boneca exalava independência.

⁵ A ortografia foi mantida de acordo com a primeira edição da obra do ano de 1920.

Em entrevistas concedidas ao longo de sua vida, Lobato, ao falar de Emília, lhe confere vida e opiniões próprias. Ao ser entrevistado por Mário da Silva Brito, para o Jornal de São Paulo, o autor é questionado sobre o que Emília achava do Brasil, e prontamente responde: “Emília [...] têm ideias muito sérias a respeito do Brasil [...] que este “gigante deitado em berço esplêndido” seja como o Sítio de Dona Benta, esse lugar onde todos vivem felizes, contentes uns com os outros, e onde há plena liberdade de pensamento” (LOBATO, 1956, p. 286). Em outra ocasião, em entrevista à Celestino Silveira, que o questiona sobre como Emília havia recebido a notícia do convite feito à Lobato pela Academia, para que ocupasse a cadeira de Alcides Maya, o autor responde de forma lúdica: “Emília olhou para mim com aquele terrível olharzinho emiliano: – ‘você viveu até aqui sem lata nenhuma pendurada ao peito. Agora querem que também traga uma. Os acadêmicos vão enlatá-lo. é isso’ Assim falou Emília, concluiu Monteiro Lobato” (LOBATO, 1956, p. 203).

Para o autor é quase como se Emília existisse de fato, por vezes atribuindo a si mesmo algumas características da boneca, como, por exemplo, a falta de modéstia, Lobato diz: “Que pedantismo o meu no começo! Topete incrível. Emília pura” (LOBATO, 2010, p. 22). É inegável a relação de carinho e proximidade entre autor e sua criação, Emília, de certa forma, possuía muito de Lobato, seu carisma e autenticidade eram reflexos do autor. Para Socorro Acioli (2014, p. 75) “os dois são geniais” em suas respectivas posições, um como autor incomparável e precursor de um gênero em ascensão e Emília como inesquecível personagem do imaginário brasileiro.

Considerações sobre a obra *Memórias da Emília* (1936)

A obra *Memórias da Emília* teve sua primeira edição lançada no ano de 1936 pela Companhia Editora Nacional, com tiragem de 10.571 exemplares, alcançando um grande êxito na tiragem dos livros (MENDES, 2009, p. 343).

Na narrativa Emília se propõe a contar sua própria história e aventuras e confere (praticamente impõe) ao Visconde o papel de escrevê-las. Emília dá início às suas memórias nos apresentando alguns aspectos de sua vida, como seu nascimento, ou sua criação a partir de macela. Sua mudez inicial será resolvida com as pílulas do Doutor Caramujo quando começa a falar uma torrente de palavras e expressões. Em seguida, Emília dá ordens a Visconde que comece a contar sua inédita aventura com o anjinho de asa quebrada, que por ela foi caçado em suas peripécias na Via Láctea. O enredo segue a contar o que se passou no sítio diante da ilustre presença do anjinho. Na parte final de suas Memórias, Emília se dedica a fazer reflexões sobre coisas desagradáveis no mundo e sobre os personagens do sítio, a boneca demonstra muita clareza ao tratar de assuntos como as injustiças, todo o sofrimento que é característico do mundo ao seu redor e como apenas no Sítio se pode encontrar a verdadeira paz e felicidade.

A personagem nos mostra ao longo da obra muita ternura abrindo seu coração, que se revela ser muito caloroso, conseguimos perceber os verdadeiros sentimentos da boneca e suas emoções se tornam transparentes à medida que ela mesma responde a perguntas intrigantes, até mesmo para os leitores, tais como: Emília tem um coração? Quais são seus verdadeiros sentimentos em relação à Tia Nastácia com quem é tão malcriada? Aos poucos a personagem se revela aos olhos do leitor, em toda sua dualidade e complexidade, demonstrando, neste processo, ser mais menina do que boneca, o que se concretizará em *A chave do tamanho* (1942) quando o leitor descobrirá que Emília se humaniza.

Assim como era característico da personagem, em suas memórias, não poderia faltar doses cavalares de ironia e franqueza, fatos esses que não passaram despercebidos aos críticos conservadores da época. Trechos nos quais a boneca afirma ser a verdade apenas uma mentira bem contada, ou ressalta que quem escreve memórias não pode se valer da verdade e que sempre deve mascarar o que de fato é, não foram bem vistos pela Liga Universitária Católica Feminina,

que encaravam a obra como “carregada de conceitos inadequados e pessimistas para a ‘boa’ formação humana” (CAVALHEIRO, 1962, p. 169).

Apesar dessa avaliação negativa, a obra, de modo geral, é bem recebida tanto pelos críticos como por leitores. Em entrevista concedida ao Jornal *Folha de São Paulo*, algumas décadas depois, Otavio Frias Filho (1988) tece comentários e críticas muito positivas à obra, assegurando que nela contém o episódio mais exemplar de afirmação de literatura nacionalista para crianças feito por Lobato. O crítico se refere à vitória de Pedrinho na luta contra Popeye⁶, famoso personagem estadunidense conhecido mundialmente, que aparece no Sítio com a má intenção de roubar o anjinho de asa quebrada, que estava aos cuidados da turma do Sítio e levá-lo a Hollywood, sendo derrotado por Pedrinho, um menino brasileiro do interior paulista. Desta forma, tal ato de heroísmo e valentia contra o vilão americano, se torna um grande exemplo de nacionalismo. Outro importante aspecto sobre a obra se refere à metalinguagem presente em toda narrativa. Emília reflete sobre o quão complexo e árduo é pensar no que escrever ou como é difícil começar uma história, segundo ela: “Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. [...] Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos” (LOBATO, 2017, p. 14-15).

Apesar do difícil começo, Emília segue sua narrativa sob as orientações de Visconde, que lhe serve como espécie de *ghost-writer*, pois escreve as memórias da boneca sem receber os créditos por isso. Emília faz questão de esclarecer o Visconde ao constatar: “Quem é que está escrevendo as Memórias? Você. Quem vai ganhar nome e fama? Eu...” (LOBATO, 2017, p. 128). A esperteza da boneca lança luz sobre uma questão importante, como, por exemplo, quem de fato é o autor? Quem tem a ideia da escrita ou quem a põe em prática? Para Marisa Lajolo (2009, p. 22), a obra é formatada por questões de caráter metalinguístico tais como “a noção de autoria e caminhos e descaminhos da produção de livros”.

De fato, são muitas as possibilidades de leituras e análises da obra, que nos ajuda não apenas a compreender aspectos importantes da escrita de Lobato, como também, conhecer de forma completa Emília, em todo o seu esplendor, nos mostrando que tem um coração que, “definitivamente, não é de macela, mas igualzinho o da gente” (SILVEIRA, 2017, p. 193).

Emília em suas memórias

A boneca mais querida do Sítio do Pica-pau Amarelo sempre foi conhecida por suas “asneirices” e traquinagens, exercendo um papel de destaque em boa parte das aventuras dentro e fora do Sítio. Mas não apenas de asneiras e peraltices vive uma boneca, Emília demonstra em suas *Memórias*, além de muita esperteza, um desenvolvimento muito grande como personagem.

Um dos pontos que evidenciam a evolução da boneca na obra se dá quando ela decide revelar seus verdadeiros sentimentos ao leitor, deixando um pouco de lado sua face de moleca e demonstrando ter muita sensibilidade permeada por dualismos. Em primeiro lugar, Emília deixa bem claro que, diferente do que suas ações e falas possam transparecer ou do que muitos possam pensar, ela tem sim um lindo coração, mas ao revelar seu lado mais frágil, não deixa de pontuar que suas emoções não são facilmente acessadas, afinal “coisinhas à toa não o impressionam” (LOBATO, 2017, p. 182), mas que seu coração doía quando via injustiças. A fala da boneca demonstra um aspecto de sua personalidade muitas vezes ocultada por ela. Suas ações consideradas por muitos como egoístas e insensíveis dão lugar a um espaço de empatia e altruísmo. Emília não gosta de injustiças, sejam cometidas contra ela ou contra outras pessoas, pois segundo ela: “Quando vejo certas mães baterem nos filhinhos, meu coração dói. Quando vejo trancarem na cadeia um

⁶ Popeye nasce um vilão, embora os brasileiros hoje o conheçam como um personagem herói.

homem inocente, meu coração dói” (LOBATO, 2017, p. 182-183). Tais injustiças não aconteciam no Sítio, muito menos com a boneca, mas ela imaginava, refletia sobre dores que nunca sentiu ou sentiria, mas sabia que eram tão reais como qualquer uma das alegrias que experimentara no Sítio e compreendia que no mundo, injusto como era, nem todos tinham tanta sorte quanto ela.

Continuando suas reflexões, a boneca mostra ao leitor, de seu modo “emiliano”, sua percepção sobre a vida, demonstrando compreender a efemeridade dos processos que a configuram. Para Emília:

A vida das gentes neste mundo, [...], é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscar é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre. [...] Depois que morre vira hipótese (LOBATO, 2017, p. 19).

Para a personagem a vida passa tão rápido quanto um piscar de olhos, todos os processos naturais culminando em um fim inevitável: a morte! Mas e depois? O que vem depois da morte? Para Emília nada além de hipóteses, teorias criadas pela mente humana que inconscientemente se rebelam contra a morte. Diante da incerteza do que de fato há além da vida, seria tão incompressível a ânsia de Emília diante de tantas aventuras, tantos mundos e eras para desbravar? Se a vida passa tão brevemente, Emília viveria mil vidas em uma.

Um outro momento em que a boneca faz considerações sobre temas abstratos se dá quando questionada por Dona Benta sobre o que ela entendia por verdade, a matriarca afirma que nem mesmo Cristo respondeu a Pilatos sobre o que era a verdade, a fim de deixar clara a complexidade da existência de tal conceito, mas Emília, de forma muito astuta, responde sem titubear que “verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso” (LOBATO, 2017, p. 12). Ao questionar a própria existência de uma verdade que fosse absoluta, a personagem leva o leitor a refletir se o que acreditamos e temos como verdade já não foi um dia algo diferente, uma mentira talvez? Algo que o tempo e a vontade humana moldaram a fim de sanar as lacunas criadas por nossas incertezas.

Mais adiante, provando novamente ter uma opinião para tudo, Emília fala sobre o que segundo ela, seria a causa das calamidades do mundo, ela diz:

Eu penso que todas as calamidades do mundo vêm das línguas. Se os homens não falassem, tudo correria muito bem, como entre os animais que não falam. As formigas e as abelhas, por exemplo. Esses bichinhos vivem na maior ordem possível, com suas comidinhas a hora e a tempo – e que comidas! [...] E qual é o segredo da felicidade desses animaizinhos? Um só: não falam. No dia em que derem de falar, adeus ordem, adeus paz, adeus mel! A língua é a desgraça dos homens na terra (LOBATO, 2017, p. 27-28).

A boneca reflete que não seriam os conhecimentos bélicos, as revoltas, a política ou quaisquer outras origens óbvias, as responsáveis pela calamidade humana, mas sim a língua, a fala dos homens, que se constituía como poderosa arma, uma fonte de maldade. Com uma simples fala o homem é capaz de decretar uma guerra, propagar mentiras, alimentar o ódio e causar rebeliões. Diferente dos grandes animais que poderiam ser domados, a língua, apesar de ser um pequeno órgão, é diferente, indomável, e continuaria, com seus efeitos danosos para a humanidade, a ser a origem de todo o mal que vemos ao nosso redor.

Diante de todo este mal, Emília revela ao leitor sua vulnerabilidade, não permanecendo incólume diante de tudo o que vê, se mostra triste e afetada pela realidade do mundo, que se contrasta de forma tão nítida com as alegrias vividas no Sítio, para ela:

Eu era uma criaturinha feliz enquanto não sabia ler e, portanto, não lia os jornais. Depois que aprendi a ler e comecei a ler os jornais, comecei a ficar triste. Comecei a ver como é na realidade o mundo. Tanta guerra, tantos crimes, tantas perseguições, tantos desastres, tanta miséria, tanto sofrimento... Por isso acho que o único lugar do mundo onde há paz e felicidade é no Sítio de Dona Benta (LOBATO, 2017, p. 184).

Apesar de ser conhecida por sua alegria e peraltice, Emília se mostra atenta com a realidade do mundo, uma leitora de jornais, que apesar de viver no "único lugar do mundo onde há paz" não é alienada do resto dele, consciente de que existe muito mais do que só brincadeiras e aventuras no mundo, e que a realidade da grande maioria das pessoas não é tingida de cores tão vibrantes quanto a sua é.

Outro ponto notável sobre a personagem, exposto na obra, é a consciência que tem sobre si mesma, a singularidade de seus pensamentos não lhe passa despercebida, admitindo que suas falas são carregadas não apenas de humor, mas também de filosofia. A seu próprio modo, Emília demonstra ter conhecimento não apenas da palavra, definindo, inclusive, o que segundo ela, seria um filósofo: "É um bicho sujinho, caspento, que diz coisas elevadas que os outros julgam que entendem e ficam de olho parado, pensando, pensando. Cada vez que digo uma coisa filosófica, o olho de Dona Benta fica parado e ela pensa, pensa..." (LOBATO, 2017, p. 18).

Emília, de um jeitinho todo seu, define o papel do filósofo, que é de dizer e pensar em coisas elevadas, apesar de nem sempre serem compreendidas. Eles exercem a função de questionar o mundo. Comparando esse ofício de forma lúdica, com um bichinho "caspento", a boneca conduz o leitor a uma analogia muito peculiar e apropriada. Seguindo a linha de raciocínio da personagem, somos levados a perceber que a caspa é algo que traz considerável incômodo na cabeça de quem a carrega, o qual só pode alcançar algum tipo de alívio imediato com uma ação: de coçar, assim como as ideias dos filósofos, que por não serem tão compreendidas por todos, geram um incômodo em quem as ouve, ao mesmo tempo que os conduz a uma ação: a de pensar. A personagem percebe que é justamente esse o efeito que suas palavras exercem em seus ouvintes, desde Dona Benta ao Visconde, considerado o sábio do Sítio, que reflete diante da definição de Emília: "O Visconde enrugou a testinha e ficou-se uns instantes de olho parado, pensando, pensando. Aquela explicação era positivamente filosófica" (LOBATO, 2017, p. 19).

Outro aspecto interessante da personalidade da boneca, que ela faz questão de deixar explícito, são seus sentimentos em relação à Tia Nastácia, personagem com quem se mostra muito malcriada. Algumas de suas falas, consideradas hostis por muitos, são destinadas a essa personagem. Emília foi criada por Nastácia, era remendada por ela quando voltava de suas aventuras. Então por que não gostava da cozinheira? Era de fato assim que suas ações poderiam ser interpretadas? Não era tão simples entender Emília, nem compreender por que se comportava de um jeito em vez de outro, mas suas falas elucidam um pouco suas ações: "Eu vivo brigando com ela e tenho-lhe dito muitos desaforos – mas não é de coração. Lá por dentro gosto ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos" (LOBATO, 2017, p. 186). Emília pode ser compreendida como uma personificação de antíteses, comportando em si a sanidade e a insanidade, a bondade e a maldade, o que lhe confere um lugar acima do que é superficial e do estereótipo da personagem que é sempre boa e razoável, modesta e justa.

Sobre tal complexidade presente em alguns personagens, Beth Brait (2017, p. 50), ao tratar do ser fictício na narrativa, à luz das ideias de Forster, classifica como redonda as personagens que apresentam qualidades ou tendências que levam o leitor ao convencimento, por apresentar dinamismo, por serem multifacetados a ponto de constituir imagens totais e ao mesmo tempo muito particulares do ser humano, tais personagens permanecem como uma espécie de janela aberta nos permitindo averiguar a complexidade do ser humano. Em se tratando de Emília, está presente em

sua personalidade os dualismos que são típicos da natureza humana, pois ninguém é sempre bom ou sempre mau, somos constituídos de contradições, e são estas oposições que nos tornam indivíduos, humanos, não autômatos com uma só funcionalidade previamente programada, e é justamente essa característica que permite a Emília tamanha evolução como personagem.

Ainda sobre o comportamento dela em relação aos outros moradores do Sítio, vale lembrar que Emília apresenta uma irregularidade em seus sentimentos muito peculiar, rapidamente oscilando entre amorosidade e hostilidade. Antônio Candido *et al.* (1976) aponta que as personagens de natureza exibem traços que vão além do que é superficial, sendo apresentadas ao leitor pelo seu modo íntimo de ser, o que as impede de ter a regularidade dos outros. No caso de Emília, suas falas são afiadas e por vezes inoportunas, mas apesar disso ela não é má, muitos diriam que é malcriada com todos, mas apesar disso se mostra muito companheira e revela em suas *Memórias*, pela primeira vez, o quanto ama todos, o que pode ser notado em suas falas em relação a Narizinho e Pedrinho:

Narizinho eu quero muito bem, porque é uma espécie de minha mãe. Brigamos bastante [...]. Mas já vi que briga é prova de amor. E Pedrinho? Um excelente rapaz. Muito sério, de muita confiança, menino de palavra. Também temos brigado bastante, e havemos de brigar ainda, mas que ele é um menino que vale a pena, isso é (LOBATO, 2017, p. 188).

Emília ama e quer bem a todos, briga e diz desaforos em seguida, mas demonstra em suas *Memórias* ter um coração capaz de comportar todas as suas irregularidades e inconstâncias. Embora demonstre algumas atitudes egoístas, também sabe ser empática e compassiva, apesar de suas peraltices e molecagem, percebe e reflete o que se passa no mundo, captando o que ele tem de colorido e de cinzento, de coisas que vão além dos muros do pequeno Sítio de Dona Benta.

Considerações finais

Através de algumas considerações, presentes em suas *Memórias*, Emília demonstra ser um poço sem fundo, não apenas de “asneirices”, mas de pensamentos, imaginação e sentimentos, e que dentro das histórias de Lobato é bem mais que uma boneca, sendo para todos os leitores uma boneca-menina, um pouco de gente adulta e muito de criança.

De fato é inegável a carga de complexidade que a personagem carrega, pois Emília, com suas falas, “invencionices” e carisma, abriga em si tanto a capacidade de fazer grandes críticas e reflexões sobre o mundo, até a de comandar as mais impensáveis traquinagens, o que fica comprovado em suas *Memórias*, na qual conhecemos um pouco mais de seus pensamentos e podemos ver em primeira mão o quão “cabritamente” a boneca evolui e se desenvolve.

Referências

ACIOLI, Socorro. *Emília: uma biografia não autorizada da marquesa de Rabicó*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

BRAIT, Beth. *A personagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato: vida e obra*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1962.

FILHO, Otavio Frias. Rememórias de Emília. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1998. Poder, p. B1.

LAJOLO, Marisa. Linguagens *na e da* literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (Org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 15-29.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920.

LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1956.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010.

LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 5. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MENDES, Emília. Memórias da Emília. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (Org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 341-351.

SILVEIRA, Magno. Emília em todo o seu esplendor. In: LOBATO, M. *Memórias da Emília*. 5. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017. p. 191-194.

Sobre as autoras

Valéria Cordeiro Oliveira. graduada em Letras-Português (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará) Mestrado em andamento em Letras (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará) com pesquisas nos seguintes temas: Literatura Infantil e Juvenil e produção Infantil de Monteiro Lobato, com destaque à personagem Emília, a partir da obra *Memórias da Emília*. Membro do Grupo de estudos e pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ).

E-mail: valeriacordeirooliveira@gmail.com.

Patrícia Aparecida Beraldo Romano. Graduada em Letras-Português (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Teoria e História Literária (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie). É professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Literatura Infantil e Juvenil que dialoguem com processos de Mediação de Leitura e Formação do Leitor Literário, com pesquisa nos seguintes temas: a obra infantil de Monteiro Lobato, Literatura e Ensino e Literatura Infantil e Juvenil e sua materialidade. Coordena o grupo de estudos e pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ).

E-mail: paberaldo@yahoo.com.

HORROR DIGITAL: CREEPYPASTAS E SUA HERANÇA DA LITERATURA DE TERROR

DIGITAL HORROR: CREEYPASTA AND ITS INHERITANCE FROM HORROR LITERATURE

HORROR DIGITAL: CREEYPASTAS Y SU HERENCIA DE LA LITERATURA DE TERROR

Henrique Dombosco Dentzien¹

Resumo: A pesquisa teve o objetivo de elucidar as características das *creepypastas* e sua relação com a literatura de horror. Após uma análise bibliográfica e documental, elas foram classificadas como um subgênero do horror literário.

Palavras-chave: Creepypasta; horror; gênero literário.

Abstract: The research aimed to elucidate the characteristics of the *creepypastas* and their relation to horror literature. After a documentary research, they were categorized as a subgenre of literary horror.

Keywords: Creepypasta; horror; literary genre.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo dilucidar las características de las *creepypastas* y su relación con la literatura de terror. Después de un análisis bibliográfico y documental, fueron clasificadas como un subgénero del horror literario.

Palabras clave: Creepypasta; horror; género literario.

Introdução

A palavra *creepypasta* é derivada de *copypasta*, termo que denomina textos que são disseminados por meio da internet ao serem “copiados” e “colados” inúmeras vezes. Dessa forma, *pasta* vem do inglês “*paste*”, que significa “colar”. *Creepy*, por sua vez, significa “arrepiaante”. Assim, a etimologia já fornece um breve resumo do que são as *creepypastas*: textos difundidos *on-line* com o objetivo de amedrontar e perturbar. Esta é a definição descrita na *Wiki Creepypasta Brasil*, site brasileiro que reúne *Creepypastas* em português (O QUE, [201-]).

Há então uma notável diferença entre as *creepypastas* e os contos de horror tradicionais, que é a forma como se difundiram em ambientes digitais, tendo se popularizado em fóruns como o *4chan* a partir do final da década de 2000, ampliando seu campo para as redes sociais e outras plataformas digitais. A *creepypasta* mais recente a tornar-se viral, isto é, ser compartilhada em grande volume e visualizada por um elevado número de pessoas, foi “Momo”², que começou como uma lenda urbana no aplicativo *WhatsApp* e logo tornou-se um assunto muito discutido no Facebook e no YouTube.

Por pertencerem ao meio digital, com as novas formas de interação disponibilizadas entre milhões de usuários e um número incalculável de autores, as *creepypastas* abrangem diferentes formatos, não se limitando aos modelos tradicionais de narrativa. Podem aparecer como textos em primeira ou terceira pessoa, mas também como áudio-diários, imagens com personagens sobrenaturais, diálogos em caixas de comentários, charadas e instruções para rituais.

¹ Faculdade Cásper Líbero.

² Personagem de Creepypasta criado a partir de escultura do artista Keisuke Aiso. Boatos sugeriam que estaria aparecendo em vídeos infantis do Youtube Kids (ELER, 2019).

Apesar disso, também herdam elementos dos contos de ficção da cultura popular. Uma das prováveis razões está no gosto do público por histórias de ficção que já lia e ouvia antes das transformações causadas pelas novas tecnologias. Pois nas comunidades de *creepypastas*, os usuários podem levar o papel de consumidores como também de autores, contribuindo com a publicação de novos contos ou conteúdo em outros formatos. Assim, as comunidades de *creepypasta* criam um ambiente de estímulo à criatividade para produção de novas histórias.

Esses elementos fazem das *creepypastas* um fenômeno único da comunicação digital. No entanto, ainda são pouco exploradas no campo acadêmico. Isso não reflete, porém, a atenção que atraíram recentemente, tendo sido pautadas pela imprensa em 2018 com o lançamento do filme *Slender Man: O Pesadelo sem Rosto*³. A palavra *Slender Man* refere-se a um personagem de *creepypasta* criado como uma lenda urbana na internet, caracterizado pela imagem de um homem alto e esguio, sem rosto. É certamente a mais popular entre todas as *creepypastas*, tendo sido a única a ser adaptada para o cinema. O longa-metragem, embora não tenha agradado à crítica, ficou em quarto lugar na bilheteria dos Estados Unidos da América logo na primeira semana de sua exibição nos cinemas, arrecadando 11 milhões de dólares (PRADO, 2018). Antes do cinema, já havia sido adaptado para jogos eletrônicos, mais especificamente no jogo *Slender*. Dessa forma, um personagem criado por uma comunidade on-line⁴ se expandiu para outras mídias e outros mercados.

Apesar desse ineditismo do fenômeno das *creepypastas*, ainda há pouco material acadêmico sobre o tema. Não há muitos estudos que definam ou classifiquem as *creepypastas*, e evidentemente não há um consenso. Dariusz Brzostek, por exemplo, as classificou como “um subgênero da ficção de horror contemporânea”⁵ (BRZORSTEK, 2016 *apud* SERWOTKA, STWORA, 2018, p. 12), enquanto a argentina Sandra Sánchez sugere que não são um novo gênero e sim “reescrituras de uma obra clássica (conto tradicional infantil, mito, lenda, lenda urbana)”⁶ (SÁNCHEZ, 2018, p. 6).

Por isso, buscou-se por meio desta pesquisa elucidar que características das *creepypastas* são inéditas, e quais são herdadas da literatura tradicional, podendo assim esclarecer se elas podem ser consideradas um novo gênero ou somente a reprodução de gêneros pré-existentes. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, caracterizada pela análise das características gerais das *creepypastas*; de seu aspecto narrativo, com base na tipologia de Norman Friedman (2002); e da temática abordada nas histórias, considerando as definições de Fantástico, Estranho e Maravilhoso segundo Tzvetan Todorov (1981), sempre levando em consideração as diferentes fórmulas de *creepypasta* conforme definidas no site *Creepypasta Wiki* (CREEPYPASTA..., [201-]a).

É importante ressaltar que diferentes sites que servem como acervos de *creepypastas* publicadas utilizam diferentes divisões de categorias. A *Wiki Creepypasta Brasil* as separa em cinco categorias. A *Creepypasta Wiki* o faz em três. Foi considerada a classificação da *Creepypasta Wiki*, por ser um acervo maior e internacional, conseqüentemente, mais acessível e mais relevante para a comunidade de *creepypasta* como um todo. Enquanto a *Creepypasta Wiki* tem mais de 12.400 páginas (CREEPYPASTA..., [201-]a), a *Wiki Creepypasta Brasil* tem somente 2.999 (PÁGINA..., [201-]). Por isso, foram consideradas as seguintes fórmulas:

³ SLENDER MAN: Pesadelo sem Rosto. Direção: Sylvain White. Produção: Andrea Ajemian *et al.* [S. l.]: Screen Gems *et al.* 2018, 1 DVD (93 min.), son. cor.

⁴ *Slender Man* foi criado em uma brincadeira feita em site de humor, que consistia em criar fotomontagens de seres paranormais para posteriormente tentar divulgá-las como autênticas. Sua história voltada para o terror foi construída depois por ação coletiva da comunidade (FREITAS, AMARO, 2016. p. 36-38).

⁵ Dariusz Brzostek classifies creepypastas as a sub-genre of contemporary horror fiction (BRZORSTEK, 2016 *apud* SERWOTKA, STWORA, 2018, p. 12).

⁶ “El *creepypasta* es una reescritura de una obra clásica (cuento tradicional infantil, mito, leyenda, leyenda urbana)” (SÁNCHEZ, 2018, p. 6).

Anedotas. O narrador comenta uma lenda assustadora, história noticiosa, ou evento de seu próprio passado.

Rituais. Uma lista de instruções para o leitor, afirmando que se ele for a um certo lugar a uma certa hora, e realizar ações específicas algo memorável e/ou horripilante vai acontecer.

O “Episódio Perdido”. O narrador conta a história de um episódio ou cena nunca antes vista de um famoso programa de TV, tipicamente uma comédia ou desenho infantil, onde o áudio e o vídeo são fortemente distorcidos e personagens começam a agir de forma estranha ou violenta, matando a si mesmos ou uns aos outros⁷ (CREEYPASTA..., [201-]a).

Na tabela 1 estão dispostos os títulos de todas as 32 *creepypastas* analisadas, tal como suas respectivas fórmulas. Nota-se que a imensa maioria é categorizada como “anedota”, pois esta é a fórmula mais comumente utilizada.

Título	Fórmula usada	Observações
Slender Man	Anedota	
Smile Dog	Anedota	
Jeff the Killer	Anedota	
The Russian Sleep Experiment	Anedota	
Eu vi	Anedota	
Lollita Slave Toys	Anedota	
I Found a Laptop Connected to the Deep Web	Anedota	
Username: 666	Anedota	
Please DO NOT add Bryan B. Westbay on Facebook. It's Not a Person	Anedota	
The Rake	Anedota	
Squidward's Suicide	Episódio Perdido	
Persuaded	Anedota	
O Devorador	Anedota	
Psychosis	Anedota	
BEN Drowned	Anedota	
Annie's Diary	Anedota	
The Fourth Wish	Anedota	Apresenta narrador em segunda pessoa.
Your Subconscious Doesn't Want to Click This	Anedota	Apresenta narrador em segunda pessoa.

⁷ Anecdotes. The narrator remarks on a scary legend, news story, or event from their own past. Rituals. A list of instructions for the reader, claiming that if they go to a certain place at a certain time, and perform specific actions, something remarkable and/or horrifying will happen. The "Lost Episode." The narrator tells the story of a never-before-seen episode or scene from a famous TV show, typically a comedy or children's cartoon, where the audio and video is heavily distorted and characters begin acting strangely or violently, killing themselves and/or each other.

Skip This Creepypasta	Anedota	Apresenta narrador em segunda pessoa.
Annie96 is Typing...	Anedota	Não possui narrador, é completamente reproduzida na forma de mensagens de texto.
The Portraits	Anedota	
Normal Porn for Normal People	Anedota	
Lightning	Anedota	
The Couch	Anedota	
Candle Cove	Anedota	
Clever	Anedota	
How I Tried to Beat the Devil's Game	Anedota	
Devoted to Darkness	Ritual	
Dark Reflection Ritual	Ritual	
The Midnight Game	Ritual	
Dead Bart	Episódio Perdido	
Chaves – O Macabro Episódio que Espantou a Televisa	Episódio Perdido	

Tabela 1: Creepypastas consideradas na análise

Fontes: Creepypasta Wiki [201-]⁸, Wiki Creepypasta Brasil (PÁGINA..., [201-])⁹, Creepypasta.com¹⁰ [20--], DeviantArt¹¹ [ALAPANAMO, 2012].

A seguir, serão identificadas as características comuns das *creepypastas*. Depois, será explicada a análise com base nos teóricos pesquisados. O foco narrativo das *creepypastas* foi comparado com as formas já conhecidas de narrativa por meio da tipologia de Norman Friedman (2002), pois esta diz respeito a aspectos relevantes para a pesquisa, como ponto de vista e função do narrador. Já tratando de temática e conteúdo, foram observados os principais elementos das *creepypastas* como histórias de terror, o que levou ao papel do Fantástico em suas narrativas. Devido a isso, foram de grande importância conceitos de Tzvetan Todorov (1981), autor que serviu de base para a maior parte da pesquisa devido a seu estudo dos gêneros literários, sobretudo os gêneros do Fantástico e do Estranho, aos quais as *creepypastas* pertencem.

Para encontrar o que seria especificidade ou herança de narrativas passadas, *creepypastas* foram comparadas com outras histórias, o que incluiu contos de terror famosos, de autoria de Edgar Allan Poe e Howard Phillips Lovecraft, os quais possuem papéis importantes na história do horror e trouxeram inovações que, conforme será explicado mais à frente influenciam as tramas das *creepypastas*.

Uma vez que o tema é da área dos estudos literários, tratando de um objeto de estudo fora da literatura tradicional, é importante destacar que, embora a definição exata de literatura não seja um consenso, o conceito considerado aqui é o mesmo disposto no dicionário Aurélio: “Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (LITERATURA, 2010).

Características básicas

⁸ https://creepypasta.fandom.com/wiki/Creepypasta_Wiki. Acesso em: 30 out. 2021.

⁹ https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Creepypasta_Brasil. Acesso em: 30 out. 2021.

¹⁰ <https://www.creepypasta.com/>. Acesso em: 30 out. 2021.

¹¹ <https://www.deviantart.com/alapanamo/art/Lightning-328733591>. Acesso em: 5 out. 2019.

Primeiramente, é preciso esclarecer quais são as principais características das *Creepypastas*, que se manifestam nas diferentes fórmulas. A primeira diz respeito ao seu meio de origem: uma *creepypasta* é uma *copypasta* feita com o objetivo de causar medo ou perturbação. Logo, deve ser criada e compartilhada na internet. Sendo compartilhada por meio das funções “copiar” e “colar”, normalmente o autor é desconhecido, ou conhecido somente por um pseudônimo que utilizou como seu nome de usuário na publicação original. Há, no entanto, exceções. Embora o criador do *Slender Man* tenha feito as primeiras publicações on-line com o personagem sob o pseudônimo Victor Surge, hoje se sabe que seu verdadeiro nome é Eric Knudsen.

Quanto ao intuito de amedrontar, os recursos usados isso dizem respeito a uma característica do gênero do Estranho, e consequentemente do horror clássico. Esta seria a representação de tabus, conforme explica Todorov, utilizando como exemplo um famoso conto de Edgar Allan Poe:

Em *A Queda da Casa de Usher*, é o estado extremamente doentio do irmão e da irmã que perturba o leitor. Em outras partes, serão cenas de crueldade, o gozo no assassinato, que provocam o mesmo efeito estranho. Esse sentimento parte pois dos temas evocados, os quais se ligam a tabus mais ou menos antigos (TODOROV, 1981, p. 158).

A exploração de temas tabus que perturbam o leitor tem uma forte presença nas *creepypastas*, indicando que o escritor norte-americano, tido como um dos mais importantes escritores do gênero do horror, continua tendo influência nas histórias de terror que circulam na rede. *Slender Man*, por exemplo, trata do assassinato e desaparecimento de crianças (CREATE..., 2009). A história de *Jeff the Killer* é sobre um garoto de 13 anos que fica desfigurado após um episódio violento de *bullying*, o que leva ao seu enlouquecimento e transformação em um assassino em série (JEFF..., 2012), sendo assim marcada pela crueldade e pelo “gozo no assassinato”. *The Russian Sleep Experiment*, por sua vez, é uma *creepypasta* contextualizada durante a Guerra Fria, e trata de tortura, experimentação humana, insanidade e automutilação. Faz, inclusive, uma descrição detalhada do estado dos personagens:

As rações alimentares após o dia cinco não haviam sido muito tocadas. Havia nacos de carne das coxas e peito das cobaias mortas no ralo ao centro da câmara, bloqueando o ralo e permitindo que quatro polegadas de água se acumulassem no chão. Nunca foi determinado precisamente quanto da água no chão era sangue. Todas as quatro cobaias ‘sobreviventes’ também tinham grandes porções de músculo e pele arrancadas de seus corpos. A destruição da carne e ossos expostos nas pontas de seus dedos indicavam que os ferimentos haviam sido infligidos à mão, e não com dentes como os pesquisadores pensaram inicialmente. Exames mais próximos da posição e ângulos dos ferimentos indicavam que a maior parte, se não todos eles, eram autoinfligidos¹² (THE RUSSIAN..., [201-]).

¹² The food rations past day five had not been so much as touched. There were chunks of meat from the dead test subject's thighs and chest stuffed into the drain in the center of the chamber, blocking the drain and allowing four inches of water to accumulate on the floor. Precisely how much of the water on the floor was actually blood was never determined. All four 'surviving' test subjects also had large portions of muscle and skin torn away from their bodies. The destruction of flesh and exposed bone on their finger tips indicated that the wounds were inflicted by hand, not with teeth as the researchers initially thought. Closer examination of the position and angles of the wounds indicated that most if not all of them were self-inflicted.

Dando ênfase ao aspecto potencialmente desconcertante da descrição, o texto ainda vem acompanhado de uma imagem que ajuda o espectador a imaginar o estado físico desses pacientes. O uso de figuras de aspecto que possa ser julgado desagradável é algo comum em *creepypastas*.



Figura 1: Foto atribuída ao “Experimento Russo de Privação de Sono” – Fonte: Imgur¹³

A figura é na verdade a foto de um enfeite animado feito para o Halloween, mas não se espera que o leitor saiba disso. Assim, a imagem cumpre seu papel de ilustrar o conto (RUSSIAN..., 2016).

Por apresentar alguns elementos críveis, se estabelecer em um período histórico passado e não apresentar fenômenos identificados como obviamente sobrenaturais, *The Russian Sleep Experiment* é às vezes compartilhada como se fosse um relato de acontecimentos reais, algo que também é característico de muitas *creepypastas*. Esta, porém, chegou a ser associada a outra, que sugeria a existência do “Hospital Psiquiátrico de Sadovich”. O seguinte trecho foi retirado do blog “Mundo Tentacular”: “Alguns sugerem que foi em Sadovich que a notória Experiência de Privação do Sono pode ter sido realizada no todo ou ao menos em parte” (KING IN YELLOW, 2016). Discussões feitas pela rede em torno do suposto hospital psiquiátrico levaram alguns sites de *fact checking*, como o norte-americano *Snopes* (MIKKELSON, 2013) e o brasileiro E-Farsas, a desmenti-la como ficção (FAUSTINO, 2019).

Porém, caso mais polêmico relacionado a pessoas que acreditaram que o conteúdo de uma *creepypasta* fosse verídico foi o de um crime real cometido em 2014. Anissa Weier e Morgan Geyser, de 12 anos, esfaquearam a amiga Payton Leutner em uma tentativa de assassiná-la em sacrifício ao *Slender Man*. Embora seja questionável se a *creepypasta* pode ser considerada a causa do crime, levando em conta o quadro psicológico das garotas, enviadas para uma instituição psiquiátrica após julgamento, é evidente que elas acreditavam na existência do personagem, uma das razões tendo sido explicada pela psicóloga forense Melissa Westendorf, que avaliou Anissa: “Assim que você encontra esse personagem na internet, você pode ler todas essas histórias que parecem reais. Elas se parecem com artigos de jornal. É difícil para muita gente diferenciar... muito menos alguém de 12 anos”¹⁴ (DOOLEY, WHIPP, ROBINSON *et al.*, 2018).

¹³ SPRITZEE. The Russian Sleep Experiment. **Imgur**. 2013. Disponível em: <https://imgur.com/8GHZOV0>. Acesso em: 30 out. 2021.

¹⁴ “Once you find this character on the internet, you can read all these stories that look real. They look like newspaper articles. It’s hard for a lot of people to differentiate... let alone a 12 year old”.

Um dos traços das *creepypastas* que as torna mais críveis é que as histórias sempre ocorrem em um cenário idêntico ao mundo real, onde a presença do sobrenatural não é conhecida. Isso é algo também característico do horror de Lovecraft, como exposto por Guilherme da Silva Braga no prefácio de *Os Melhores Contos de H. P. Lovecraft*:

Assim, o que encontramos nos contos de Lovecraft é uma descrição, sem nenhum juízo de valor, do estado de coisas no mundo fictício habitado por seus personagens – mundo este que, à exceção do momento em que o horror sobrenatural aparece, é perfeitamente igual ao ‘mundo real’, conforme Lovecraft deixa claro no breve ensaio ‘Notas sobre a escritura de contos fantásticos’ (BRAGA, 2013).

Com essas informações, é possível identificar as seguintes características básicas das *creepypastas*:

1. Uma *creepypasta* é uma *copypasta*. Logo, deve ser criada e compartilhada na internet.
2. O objetivo da *creepypasta* é causar medo ao leitor, ou então perturbá-lo de alguma forma.
3. Para atingir esse objetivo, geralmente são usados temas fortes, e tabus são muito presentes. Em vez disso, é possível que haja a presença de um ser imaginário.
4. Uma *creepypasta* pode aparecer em múltiplos formatos, além de ser complementada por material adicional desde ou após sua criação.
5. Uma *creepypasta* se estabelece em um cenário semelhante ao mundo real, podendo se passar por história real e se tornar uma lenda urbana, embora isso não seja obrigatório.

A narrativa

A forma mais comum de contar histórias é também uma das mais usadas para *creepypastas*. Estas são escritas em primeira, terceira, e às vezes em segunda pessoa. Quando em primeira pessoa, normalmente têm o formato de diário. Às vezes esse “diário” vem na forma de publicações em um fórum, como é o caso de *BEN Drowned*¹⁵, que começou como uma sequência de posts no fórum *4chan*, mas isso não implica em uma grande mudança na narrativa.

No entanto, a especificidade das *creepypastas* em termos de narrativa está na presença de contos que se afastam das formas tradicionais de se narrar um texto. Observa-se que, entre as 32 *creepypastas* analisadas na pesquisa, três apresentam narrador em segunda pessoa. Narrativas nessa conjugação são muito pouco comuns na Literatura, e não muito abordadas pelos teóricos. Porém, são usadas o suficiente para serem uma categoria no site *Creepypasta Wiki*: “O leitor veste a pele do protagonista; a narração se refere ao leitor como ‘você’, e descreve suas ações ao longo da história”¹⁶ (CREEPYPASTA, [201-]b). Assim, essa forma de conjugação aproxima o leitor da trama, tornando-o um personagem dentro dela, como explica Monika Fludernik, uma das poucas autoras a tratar do tema no campo acadêmico:

Enquanto o modo típico de contar histórias permite que o leitor sente e aproveite a narrativa das tribulações de outra pessoa (Weinrich, cap. 3), consequentemente instituindo uma distância existencial básica entre a história e sua recepção, textos em segunda pessoa (mesmo que só inicialmente)

¹⁵ JADUSABLE. Haunted Majora’s Mask Cartridge. **Creepypasta Wiki**. 2018. Disponível em: https://creepypasta.fandom.com/wiki/BEN_Drowned. Acesso em: 06 ago. 2019.

¹⁶ “The reader steps into the shoes of the protagonist; the narration refers to the reader as ‘you’ and describes his or her actions throughout the story”.

rompem essa convenção de distância, aparentemente envolvendo o leitor real com o mundo textual¹⁷ (FLUDERNIK, 1994, p. 457).

Isso ocorre, por exemplo, na *Creepypasta The Fourth Wish*, que apresenta um narrador onisciente que descreve as ações e pensamentos do protagonista em segunda pessoa, em uma tentativa de conduzir o leitor a se imaginar na história.

Você acorda com um ruído agudo ressoando nos seus ouvidos. Gradualmente, o som se torna mais suave, como o zumbido a sua geladeira, e eventualmente para completamente. Mesmo após o descanso de uma noite tranquila, seus olhos não estão prontos para abrir. Seus instintos te incitam a MANTÊ-LOS FECHADOS, mas você não vê razão para não os abrir¹⁸ (CHUA, 2008).

Ao dirigir a narrativa ao leitor, *Creepypastas* em segunda pessoa o tratam como o protagonista da história. Inventam experiências pelas quais ele estaria passando em um mundo fictício, fazendo com que ele se imagine enfrentando os horrores presentes na trama. É uma forma não tradicional de narrar, não sendo muito citada por teóricos. Norman Friedman, por exemplo, considera a primeira ou terceira pessoa como um dos fatores para classificar narradores.

Já que o problema do narrador é a transmissão apropriada de sua estória ao leitor, as questões devem ser algo como: 1) Quem fala ao leitor? (autor na primeira ou terceira pessoa, personagem na primeira ou ostensivamente ninguém?); 2) De que posição (ângulo) em relação à estória ele a conta? (de cima, da periferia, do centro, frontalmente ou alternando?); 3) Que canais de informação o narrador usa para transmitir a estória ao leitor? (palavras, pensamentos, percepções e sentimentos do autor; ou palavras e ações do personagem; ou pensamentos, percepções e sentimentos do personagem[...]); 4) A que distância ele coloca o leitor da estória? (próximo, distante ou alternando?) (FRIEDMAN, 2002, p. 171-172).

Creepypastas em segunda pessoa podem ser observadas a partir desses aspectos, mas não se encaixam nas classificações já feitas por Friedman. A mais próxima sendo Onisciência Seletiva, em que o ângulo é central e o narrador transmite a história de acordo com os sentimentos, pensamentos e percepções da personagem principal. A diferença, além da conjugação, é que em *creepypastas* do gênero o leitor é inserido na história.

No artigo *Internet Discourses Revisited: The Language of Creepypastas*, as autoras Aleksandra Serwotka e Anna Stwora consideram que “se pode dizer que a internet na verdade contribui para o sustento da criatividade linguística em termos de numerosas histórias circulando rapidamente de um usuário para outro”¹⁹ (2018, p. 15).

Tendo em vista peculiaridades como o uso da segunda pessoa, a observação parece correta. É importante lembrar que está se falando de contos amadores escritos na internet, com inúmeros autores que escrevem a história individual ou coletivamente. Todos publicados na

¹⁷ Whereas the typical story-telling mode allows the reader to sit back and enjoy a narrative of another's tribulations (Weinrich, ch. 3), hence instituting a basic existential and differential gap between the story and its reception, second-person texts (even if only initially) breach this convention of distance, seemingly involving the real reader within the textual world.

¹⁸ You awaken with a high pitched ringing in your ears. Gradually, the sound becomes softer, like the humming from your refrigerator, and eventually, it stops completely. Even after a peaceful night's rest, your eyes are not ready to open. Your instincts urge you to KEEP THEM CLOSED, but you find no reason not to open them.

¹⁹ One can therefore say that the Internet actually contributes to the sustainment of language creativity in terms of numerous stories circulating rapidly from one user to another.

internet, sem a necessidade de passar por qualquer editora ou corresponder à demanda do mercado, uma vez que não são feitos com fins lucrativos. Dada a grande quantidade de usuários nessas plataformas, e o fato de que qualquer um pode publicar uma nova *creepypasta* para que ela seja lida por outros, dependendo somente de sua própria criatividade, há poucas barreiras para a produção de textos fora da tradição literária.

Conteúdo e temática

O conteúdo das *creepypastas* varia muito, embora seja possível identificar alguns recursos de roteiro comuns. O mais importante a ser analisado são os meios por quais essas histórias almejam causar medo ao leitor. O guia *Como criar sua própria Creepypasta*, da *Wiki Creepypasta Brasil*, lista traços potencialmente assustadores. O mais relevante deles, tratando das semelhanças com a literatura tradicional de horror, é descrito no seguinte trecho: “O Desconhecido: Temos um medo natural do inexplicável. Tudo o que não possui uma resposta pode ser utilizado como um bom tema para uma *creepypasta*” (COMO..., [201-]).

O medo do desconhecido foi por muitas vezes retratado na literatura como uma das emoções mais primitivas. Lovecraft era famoso por explorá-lo, tendo declarado no ensaio *O Horror Sobrenatural na Literatura*:

A emoção mais antiga e mais forte do homem é o medo, e o medo mais antigo e mais forte é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos, e sua verdade admitida deve firmar para sempre a autenticidade e dignidade das narrações fantásticas de horror como forma literária (LOVECRAFT, 1987)

Personagens de *creepypastas* frequentemente se deparam com fenômenos que não conseguem compreender ou explicar. Porém, como explica Todorov, isso pode pender tanto para o gênero do fantástico quanto para o estranho:

O fantástico, como vimos, dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se aquilo que percebem se deve ou não à “realidade”, tal qual ela existe para a opinião comum. No fim da história, o leitor, senão a personagem, toma entretanto uma decisão, opta por uma ou outra solução, e assim fazendo sai do fantástico (salvo em raros casos como *The Turn of the Screw*, de Henry James). Se ele decide que as leis da realidade permanecem intatas e permitem explicar o fenômeno descrito, dizemos que a obra pertence ao gênero do estranho. Se, ao contrário, ele decide que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 1981, p. 155).

Essa hesitação sempre ocorre nas *creepypastas*. Porém, há aquelas que pendem para o fantástico-maravilhoso assim como as que pertencem ao estranho. Tomando como exemplo, *Lightning* é sem dúvidas uma *creepypasta* do gênero estranho, pois nela o protagonista descobre que seu filho fora visitado por um molestador (ALAPANAMO, 2012), o que busca chocar a partir de um tabu, mas não de qualquer presença sobrenatural.

Nas obras pertencentes a esse gênero, relatam-se acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam no personagem e o leitor uma reação semelhante a que os textos fantásticos nos voltou familiar (TODOROV, 1981, p. 26).

Por outro lado, *Smile Dog* é uma *creepypasta* que pende ao fantástico-maravilhoso, pois a história revolve em torno de uma foto amaldiçoada que leva todos aqueles que a veem à morte (SMILE..., [201-]). Há ainda aquelas que pertencem ao fantástico puro, pois a incerteza quanto à natureza dos fenômenos que ocorrem na história se mantém constante até o final, nunca se revelando como algo sobrenatural ou mundano. É o que ocorre em *The Russian Sleep Experiment*, em que, embora haja uma sugestão de que pode haver algo paranormal afetando os pacientes, não é explícito, enquanto há também a possibilidade de que eles tenham perdido a sanidade em meio ao sofrimento causado pelo experimento.

O fantástico puro e o fantástico-maravilhoso são mais comuns nas *creepypastas* que o estranho, pois a imensa maioria trata de fenômenos que os personagens não conseguem explicar facilmente sem que ao menos seja assumida a existência do sobrenatural. O gênero que não existe entre as *creepypastas*, porém, é o maravilhoso puro, pois nele “elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito” (TODOROV, 1981, p. 30), o que contraria uma das principais características das *creepypastas*, que é a intenção de provocar medo.

Considerações finais

Como literatura, as *creepypastas* apresentam muitas semelhanças com outros contos de terror. Características como o uso de tabus e do desconhecido, uma transição de estados causada pela presença do sobrenatural, ou mesmo a dúvida quanto à presença deste são frequentes nesse gênero, dentro ou fora da internet.

No entanto, é possível notar uma semelhança maior com alguns autores do que com outros. Pelo que as evidências indicam, Lovecraft é o escritor cujo estilo mais se aproxima das *creepypastas*. Embora elas não compartilhem de seu horror cósmico, se assemelham na ausência de juízo de valor, no cenário que começa idêntico ao mundo real e no contato que os personagens têm com forças que não conseguem compreender ou superar.

Ao mesmo tempo, também possuem características novas que não eram comuns em histórias de terror anteriores. Na linguagem, o uso da narrativa em segunda pessoa, ainda que não seja o mais comum em *creepypastas*, é mais presente que em outros estilos. Se narrativas às vezes são feitas na forma de diários e notas, *creepypastas* expandem os possíveis formatos ao incluir elementos da internet, como salas de chat e conversas por mensagem, incluindo às vezes o uso de fotomontagens e vídeos.

O conteúdo de suas narrativas, quando analisado de uma forma geral que abranja os modelos mais comuns de *creepypasta*, apresenta características já usadas anteriormente em histórias de terror. Por outro lado, algumas de suas fórmulas e modelos mais específicos são identificados por suas próprias combinações de características.

Seriam esses aspectos, porém, suficientes para classificar as *creepypastas* como um novo gênero? Se considerarmos que “um gênero novo se cria em torno de um elemento que não era obrigatório no antigo” (TODOROV, 1981, p. 98), *creepypastas* se encaixam nessa descrição. No entanto, ainda possuem obrigatoriamente muitos elementos do horror clássico. Por outro lado, embora a maioria de suas características gerais já fosse previamente usada no terror, a forma como elas são combinadas nas *creepypastas* não é presente em todos os contos tradicionais. As evidências indicam que a comunidade estimula a produção criativa, razão pela qual muitas histórias são tão diferentes de outras, criando uma grande variedade de estilos.

Todorov argumenta também que “o novo gênero não se constitui necessariamente a partir da negação do traço principal do antigo, mas a partir de um complexo de caracteres diferentes, sem preocupação de formar com o primeiro um conjunto logicamente harmonioso” (1981, p.

103). No que se pode observar ao longo da pesquisa, há uma certa preocupação reproduzida nas *creepypastas* em se manterem como histórias de terror, embora não necessariamente seguindo traços tradicionalmente ligados ao gênero.

É seguro dizer, assim, que *creepypastas* fazem parte do horror na literatura, rejeitando a ideia de que sejam uma forma de folclore. Enquanto parte do terror, são um subgênero dele, pois apresentam padrões e características próprias. Porém, também possuem um variado número de modelos diferentes, o que indica múltiplos subgêneros dentro do subgênero *creepypasta*.

Pode-se dizer então que *creepypastas* herdam muito da literatura tradicional de horror, aproximando-se, principalmente, de Lovecraft, mas também apresentando traços que remetem ao Estranho de Edgar Allan Poe. No entanto, isso não exclui sua originalidade, compondo um novo subgênero interior ao terror, com seus próprios modelos de histórias a serem contadas. A comunidade em que são originadas também estabelece um espaço com incentivo à criatividade, possibilitando o surgimento de novos subgêneros.

Referências

ALAPANAMO. Lightning. *Deviant Art*, 23 set. 2012. Disponível em: <https://www.deviantart.com/alapanamo/art/Lightning-328733591>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRAGA, Guilherme da Silva. H. P. Lovecraft e o moderno conto de terror. In: LOVECRAFT, H. P. *Os melhores contos de H. P. Lovecraft*. São Paulo: Hedra. 2013. p. 02-11.

CHUA, Brian. The fourth wish. *Creepypasta.com*. 2008. Disponível em: <https://www.creepypasta.com/the-fourth-wish/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

COMO criar sua própria Creepypasta. *Wiki Creepypasta Brasil*. [201-]. Disponível em: https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Como_criar_sua_pr%C3%B3pria_Creepypasta. Acesso em: 2 out. 2019.

CREATE Paranormal Images. [S. l.], 10 jun. 2009. Something Awful Forums. Disponível em: <https://forums.somethingawful.com/showthread.php?threadid=3150591&userid=0&perpage=40&pagenumber=3>. Acesso em: 23 mai. 2019.

CREEPYPASTA. In: *Creepypasta.com* [20--]. Disponível em: <https://www.creepypasta.com/>. Acesso em: 30 out. 2021.

CREEPYPASTA Wiki: what is Creepypasta? *Creepypasta Wiki*. [201-]a. Disponível em: https://creepypasta.fandom.com/wiki/Creepypasta_Wiki:What_Is_Creepypasta%3F. Acesso em: 12 out. 2019.

CREEPYPASTA Wiki: writing advice/writing in perspective. *Creepypasta Wiki*. [201-]b. Disponível em: https://creepypasta.fandom.com/wiki/Creepypasta_Wiki:Writing_Advice/Writing_In_Perspective. Acesso em: 2 out. 2019.

DOOLEY, Sean, WHIPP, Emily, ROBINSON, Kelley *et al.* Mothers of teens who pleaded guilty in 'Slender Man' stabbing case say there were no warning signs of violence. *ABC News*, 31 jan 2018. Disponível em: <https://abcnews.go.com/US/mothers-teens-pleaded-guilty-slender-man-stabbing-case/story?id=52739807>. Acesso em 04 out. 2019.

ELER, Guilherme. Porque o retorno da boneca Momo em vídeos infantis não passa de boato. *Super Interessante*, Sociedade, 23 mar. 2019, [n. p.]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/por-que-o-retorno-da-boneca-momo-em-videos-infantis-nao-passa-de-boato/>. Acesso em 25 set. 2019.

FAUSTINO, Marco. Vídeo mostra os horrores sofridos por paciente em manicômio na Rússia? *E-Farsas*, 22 maio 2019. Disponível em: <http://www.e-farsas.com/video-mostra-os-horrores-sofridos-por-paciente-em-manicomio-na-russia.html>. Acesso em 04 out. 2019.

FLUDERNIK, Monika. Second-person narrative as a test case for narratology: the limits of realism. *Style*, Pennsylvania, v. 28, n. 3, p. 445-479, 1994.

FREITAS, Camila; AMARO, Mariana. Slender Man: creepypasta, mimese e realidade. *Temática*, v. 12, n. 01, 2016, p. 33-48.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. *Revista USP*, São Paulo n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

KING IN YELLOW. Depósito de loucos: as experiências no hospital psiquiátrico de Sadovich. *Mundo Tentacular*, 19 jun. 2016. Disponível em: <http://mundotentacular.blogspot.com/2016/06/deposito-de-loucos-as-experiencias-no.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LITERATURA. In: AURÉLIO Digital, 2010. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.editorapositivo.aurelio&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 30 out. 2021.

LOVECRAFT, Howard. *O horror sobrenatural na literatura*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

MIKKELSON, David. Was the russian sleep experiment real? *Snopes*. 2013. Disponível em: <https://www.snopes.com/fact-check/russian-sleep-experiment-orange-soda/>. Acesso em: 04 out 2019.

O QUE é Creepypasta? *Wiki Creepypasta Brasil*. [201-]. Disponível em: https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/O_que_%C3%A9_Creepypasta%3F. Acesso em 26 mai. 2019.

PÁGINA Inicial. *Wiki Creepypasta Brasil* [201-]. Disponível em: https://creepypastabrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_Creepypasta_Brasil. Acesso em 30 out. 2021.

PRADO, Carol. 'Slender Man': por que a lenda da internet que motivou crime real chega ao cinema como fracasso de crítica?, *G1*, Pop & Arte, 23 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2018/08/23/slender-man-por-que-a-lenda-da-internet-que-motivou-crime-real-chega-ao-cinema-como-fracasso-de-critica.ghml>. Acesso em 27 out. 2019.

RUSSIAN Sleep Experiment Images: explained. Publicado pelo canal Reignbot. 2016, 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMG2E6e8rVU>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SÁNCHEZ, Sandra. Folklore digital: la vigencia de las leyendas urbanas en los creepypastas. *Heterotopías*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2018.

SERWOTKA, Aleksandra. STWORA, Anna. *Internet discourses revisited: language of creepypasta*. Szkice komunikacyjne i medioznawcze, v. 14, p. 11-24, 2018. Disponível em: http://uwm.edu.pl/mkks/wp-content/uploads/MKKS_14_4_01_Serwotka-A_Stwora-A.pdf. Acesso em 30 out. 2021.

SMILE Dog. *Creepypasta Wiki*. [201-]. Disponível em: https://creepypasta.fandom.com/wiki/Smile_Dog. Acesso em: 27 ago. 2019.

THE RUSSIAN Sleep Experiment. *Creepypasta Wiki*. [201-]. Disponível em: https://creepypasta.fandom.com/wiki/The_Russian_Sleep_Experiment. Acesso em: 04 set. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 2ª ed. México: Premia editora de livros S.A. 1981.

Sobre o autor

Henrique Dombosco Dentzien. Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero e graduando em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na qual colaborou com a Pesquisa Fapesp “Mapeamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na região dos cerrados do centro-norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo” (Unicamp).
E-mail: henriqueddentzien@gmail.com.

**“O DIREITO À LITERATURA”:
PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

**“THE RIGHT TO LITERATURE”:
PRACTICAL SOCIALES OF LITERARY WRITING AT SCHOOL**

**“EL DERECHO A LA LITERATURA”:
PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LITERATURA LITERARIA EN LA ESCUELA**

Moema de Souza Esmeraldo¹

Resumo: Este trabalho objetiva relacionar o caráter educativo e formador da personalidade humana com a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que envolvam o ensino de literatura no ambiente escolar. Para tanto, pretende-se discutir, no primeiro momento, a importância da democratização da leitura literária no Brasil, uma vez que a experiência estética se torna um direito alienável, como assegura Candido (2004, 1972), sobretudo nos textos *O direito à literatura* e *A literatura e a formação do homem*. Em um segundo momento, caberá destacar os diferenciais que envolvem a articulação entre a perspectiva de letramento literário como prática social de exercício de leitura e escrita, tendo como referência o livro *Letramento literário: teorias e práticas*, de Rildo Cosson (2006). Nesse diapasão, as teorias pedagógicas de resistência admitem uma relativa autonomia da educação como uma saída para uma educação crítica, de modo a compreender que as forças conservadoras presentes na escola são combatidas pelo desempenho ativo de professores e alunos.

Palavras-chave: Literatura; letramento; educação.

Abstract: This paper aims to relate the educational and formative character of the human personality with the need to establish pedagogical practices that involve the teaching of literature in the school environment. Therefore, it is intended to discuss, at first, the importance of the democratization of literature reading in Brazil, since the aesthetic experience becomes an alienable right, as Candido (2004, 1972) assures, above all, in the texts *The right to literature* and *Literature and the formation of man*. In a second moment, it is worth highlighting the differences that involve the articulation between the perspective of literary literacy as a social practice of reading and writing, having as reference the book *Literary Literacy: theories and practices* by Rildo Cosson (2006). In this tuning fork, the pedagogical theories of resistance admit a relative autonomy of education as a way out for a critical education in which the conservative forces present in the school are countered by the active performance of teachers and students.

Keywords: Literature; literacy; education.

Resumen: Este trabajo pretende relacionar el carácter educativo y formativo de la personalidad humana con la necesidad de establecer prácticas pedagógicas que involucren la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar. Por lo tanto, pretendemos discutir, en un primer momento, la importancia de la democratización de la lectura literaria en Brasil, ya que la experiencia estética se convierte en un derecho enajenable, como asegura Candido (2004, 1972), especialmente en los textos *El derecho a la literatura* y *La literatura y la literatura del hombre. formación*. En un segundo momento, valdrá la pena resaltar las diferencias que implica la articulación entre la perspectiva de la alfabetización literaria como práctica social de lectura y escritura, teniendo

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR).

como referencia el libro Alfabetización literaria: teorías y prácticas, de Rildo Cosson (2006). En esta línea, las teorías pedagógicas de la resistencia admiten una relativa autonomía de la educación como salida para una educación crítica, para entender que las fuerzas conservadoras presentes en la escuela son combatidas por la actuación activa de docentes y alumnos.

Palabras clave: Literatura; literatura; educación.

Introdução

Este trabalho objetiva relacionar o caráter educativo e formador da personalidade humana por meio da literatura com a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que envolvam o ensino de literatura no ambiente escolar. Regina Zilberman (2008) expõe que cabe à escola o papel de introduzir e estimular o gosto pela leitura literária, mesmo com as condições difíceis de acesso aos “bens culturais”. Antonio Candido (2004) apoia a discussão sobre o direito à literatura, bem como sobre a importância da literatura para a formação do homem. Assim, para o crítico, uma das mais importantes funções da literatura seria a psicológica, já que sua produção e sua fruição se baseiam em uma espécie de necessidade universal.

A partir dessas premissas, pretende-se discutir, no primeiro momento, a importância da democratização da literatura, uma vez que a experiência estética se torna um direito alienável, como assegura Candido (2004, 1972), sobretudo, nos textos *O direito à literatura* e *A literatura e a formação do homem*. Em um segundo momento, caberá destacar os diferenciais que envolvem a perspectiva de letramento literário como prática social de exercício de leitura e escrita, tendo como referência o livro *Letramento literário: teorias e práticas*, de Rildo Cosson (2006), no sentido de discutir conforme propõe o autor: “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da escolarização” (COSSON, 2006, p. 17). Ressalta-se a contribuição das práticas de letramento literário como prática social e forma de resistência.

Este artigo propõe pensar aspectos relacionados à leitura literária, à democracia e ao letramento no Brasil a partir do diálogo com as questões levantadas por Candido (2004; 1972) sobre o direito à literatura e a formação do homem, com vistas a pensar como algumas teorias de resistência concebem a necessidade de uma educação crítica, libertadora e que visa à emancipação do sujeito. Desse modo, no primeiro momento a discussão pretende relacionar a leitura literária com o seu o direito de democratização e o letramento no Brasil. Em seguida, a discussão prossegue com as seções “O direito à literatura e a formação do homem” e “Letramento literário e resistência”.

Leitura literária, democracia e letramento no Brasil

O entendimento de que a leitura é um instrumento de promoção da democracia cultural foi foco de discussão do artigo *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*, escrito por Magda Soares, referência nos estudos sobre leitura e letramento no Brasil. Esse texto toca especificamente na questão do letramento literário, ao apontar que a leitura literária, “além de ser democratizada, é também democratizante” (SOARES, 1988, p. 25). Nesse sentido, Antonio Candido afirma, por exemplo, no ensaio *Literatura e a formação do homem*, “que camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras de arte que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 84). Para além de constatar a função humanizadora, imprescindível à literatura e à democratização do acesso à leitura literária, a intenção é pensar o contexto histórico em que essa discussão está inserida no que tange às práticas sociais de letramento literário no Brasil.

Já na década de 1980, Soares (1988) esclarece sobre os dispositivos de sonegação cultural, ao denunciar que o povo pode até aprender a ler, mas não pode tornar-se leitor. Considerando

que o conceito de letramento perpassa as habilidades de leitura e escrita, a autora, com base em práticas sociais, defende a sua posição político-ideológica de que a leitura precisa ser democratizada, mas constata que a prática de leitura literária, por si só, é democratizante, no momento em que a leitura passa a tomar sentidos específicos para os leitores em seu contexto histórico e social, nas interações cotidianas que estabelecem.

Comungando com esses objetivos, a temática foi escolhida com o intuito de tentar elaborar uma discussão que relacione a teoria e a prática de letramento literário sob a perspectiva de democratização dos bens culturais como direito inalienável à formação do homem. A discussão na próxima seção perpassará a questão da democratização da leitura literária por meio de práticas sociais de leitura, entre as quais a escolarização da leitura literária.

A ampliação do acesso à educação básica e superior, em alta nas primeiras décadas dos anos 2000, atualmente sofre uma queda que influencia na democratização do acesso à leitura literária, uma vez que ainda é na escola onde a maioria das pessoas tem oportunidade de ter contato com a literatura. Assim, justifica-se a necessidade não só de identificar e discutir a produção e a circulação dos livros literários, mas também de descrever e analisar as práticas de leitura realizadas nas diferentes instâncias da experiência pessoal do indivíduo.

Os esforços em direção à consolidação de suportes científicos que culminam na necessidade ainda mais latente de democratização da leitura e da leitura literária no Brasil ocorrem no intuito de socializar diferentes experiências que têm como leitores-modelo públicos diferenciados em seus interesses e necessidades. As barreiras que existem na sociedade brasileira para um acesso equitativo à leitura ficaram atreladas à aquisição da tecnologia, sobretudo no momento da pandemia, em que os alunos se distanciaram fisicamente da escola e dos livros em sua materialidade. Assim, as condições de possibilidades de leitura literária e o acesso ao livro literário, por meio de bibliotecas, salas de leitura escolares ou livrarias, nos fornecem dados imprescindíveis para diagnosticarmos que a leitura literária se afastou ainda mais da sua condição para a democratização cultural.

Outro importante texto da professora Magda Soares, intitulado *Leitura e democracia cultural*, fortalece o debate sobre o tema proposto, na medida em que busca atribuir sentidos à discussão. Nesse texto, Soares (2008) problematiza o conceito de democracia para esclarecer o enfrentamento sobre a multiplicidade de sentidos ideológicos do termo. No âmbito da discussão sobre letramento, aparta a definição para um dos sentidos da palavra democracia, que estaria relacionado à democracia cultural, uma vez que prevê a “distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos” (SOARES, 2008, p. 17). Indica que a expressão “distribuição equitativa” carrega em si o conceito de democracia, aliado às ideias de repartição e partilhamento; acrescenta também a noção de justiça, com o uso da palavra “equidade”. O caráter polissêmico da concepção do que é democracia revela, para além da multiplicidade do conceito, a necessidade de estarmos construindo tal conceito a partir das oportunidades, de direitos e deveres nas conduções dos governos.

Sem perder de vista o horizonte da discussão sobre a democratização da leitura literária, evoca-se a obra *A partilha do sensível*, de Jacques Rancière (2009), para exemplificar o quão próximas estão a política e a arte, por terem uma origem comum, de modo a entender a literatura como uma fonte artística, estética portanto. As teorias desenvolvidas a partir da ideia de “partilha do sensível” têm a ver com a formação da comunidade política, com base no encontro e nos fundamentos críticos das relações possíveis entre estética e política.

Destaca-se que Rancière sintetizou a compreensão da dimensão estética da política no conceito de “Partilha do Sensível”. Neste sentido, a luta política seria também estética, posto que se daria tanto como crítica e resistência contra determinada forma de partilha do sensível preestabelecida, quanto por uma redefinição desta partilha.

No caso, objetiva-se pensar a redefinição de uma crítica a partilha do sensível preestabelecida concernente à literatura, uma vez que arte tem a sua dimensão política na medida que busca intervir,

desconstruir e alterar uma realidade específica preestabelecida por uma “partilha do sensível”. A hipótese de pensar a relação entre arte e política segundo os estudos de Rancière buscam entender a existência de “regimes de arte”, em que cada um possui suas respectivas partilhas do sensível.

Para o filósofo francês, o sistema de distribuições sensíveis determina quem pode ser ouvido ou visto na sociedade letrada. Caberia à política reconfigurar a distribuição do sensível, ou seja, estabelecer o que seria comum a uma comunidade, sendo que os indivíduos deveriam contestar a partilha de bens culturais comuns e reconhecer que a relação estética com o mundo não depende de privilégios materiais.

As relações entre leitura, leitura literária e democracia cultural são aqui entendidas a partir da ideia de necessidade de distribuição equitativa de bens simbólicos, de modo a analisar criticamente a responsabilidade que a escola ainda carrega sobre a disseminação do acesso à leitura literária. No período da pandemia, as dificuldades de acesso a bibliotecas, salas de leitura, livrarias e espaços de educação formal e informal ficaram ainda mais pungentes, o que contribuiu mais fortemente para uma distribuição não equitativa dos bens culturais. É preciso reconhecer o contraponto desse quadro negativo, sobretudo na área educacional, que possui a reponsabilidade de promoção da leitura e formação do leitor.

Como exemplos de ações que facilitavam o acesso à leitura – sem considerar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atualmente reincide um quadro negativo em relação à proposta de democratização e promoção da leitura, os muitos outros programas estavam preocupados com política públicas para fomento e democratização da leitura –, citam-se o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e os programas antigos específicos de promoção de leitura e formação de leitor, como o Pró-leitura, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) e o Leia Brasil; além de programas ainda mais antigos, como o Ciranda do Livro. Eles, entre outros, devem ser retomados em formatos atualizados a partir de iniciativas do poder público com a viabilidade de “partilhas” democráticas de acesso à leitura literária.

O acesso à leitura e à leitura literária depende de mudanças estruturais nas políticas públicas do Brasil. Para tanto, dependemos de lutas contra os obstáculos de acesso e democratização da leitura literária que extrapolam nossas possibilidades como educadores. Obstáculos que permeiam, mas não findam, a prática docente. No entanto, não podemos deixar de lado a necessidade de distribuição equitativa de bens culturais, por meio de políticas públicas.

O direito à literatura e a formação do homem

Para amparar o enfoque já proposto por Magda Soares (1988) sobre a ideia de que a democracia cultural implica a equidade de distribuição dos bens culturais, a prática social de leitura literária será defendida como direito inalienável à formação do homem. De modo semelhante, também na década de 1980, Antonio Candido, em seu texto *O direito à literatura*, publicado em 1988, dispõe sobre a função humanizadora da literatura. Nas palavras de Candido (2004), entende-se por humanização

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 249).

Diante desse enfoque teórico, o intento recai sobre estudos e análises sobre o papel que a literatura assume como prática social, tanto no adulto como na criança. A literatura que “não corrompe nem edifica”, mas traz livremente em si “o que chamamos o bem e o mal”, portanto, “humaniza no seu sentido mais profundo” (CANDIDO, 1972, p. 85), deve ser privilegiada a partir de práticas sociais com textos literários que possam contribuir para uma formação de sujeitos críticos.

Diante das questões teóricas elencadas por Antonio Candido (2004) sobre o direito à literatura, guardadas as devidas proporções, direciona-se a questão para a discussão sobre o direito ao acesso à leitura literária, bem como sobre a importância da literatura para a formação humana. Assim, para que o ambiente escolar possa, de fato, atender ao que se espera de um espaço democrático em que crianças e jovens tenham a possibilidade de se desenvolver, o primeiro passo deve ser o reconhecimento da relevância da poesia no processo de formação humana do aluno, para que ele possa retirar do texto literário sua potência simbólica e estética. É importante reconhecer, ainda, que, para a obra poética destinada a crianças e jovens, é preciso que a escritura literária, especialmente na literatura infantil e juvenil, seja compreendida por aqueles que a manuseiam.

A prática social de leitura do texto literário é uma atividade humanizadora, pois permite ao indivíduo penetrar na experiência do outro e vivenciar a alteridade, sem perder de vista sua constituição histórica. Desse modo, o leitor trabalha o intelecto por meio da literatura, sendo uma atividade dificilmente substituível por outra, consideradas as devidas justificativas teóricas sobre a importância da democratização da literatura apresentadas por Candido no ensaio *O direito à literatura*, publicado em 1988.

Em contrapartida, no Brasil, a literatura não encontra espaço adequado nas salas de aula do ensino fundamental, pois o saber escolar linear, conservador, técnico e tradicional que ainda se mantém nas escolas de modo geral nos desafia a romper com uma visão técnica e conteudista do ensino de literatura na educação básica. Para interromper esse ciclo, é imperioso discutirem-se políticas públicas que contemplem a nova dinâmica social dos processos de produção e recepção do texto literário e as práticas sociais de acesso à literatura.

Nesse sentido, é um direito do indivíduo o acesso à leitura e, como consequência, a democratização do acesso à literatura. Dessa forma, para além da ideia de estudar as escolas literárias a partir de uma literatura hegemônica que privilegia apenas o cânone nacional, é necessário discutir a ideia do acesso à literatura não apenas como um direito, mas também como um direito inegável à formação dos sujeitos. Para que isso ocorra de modo efetivo, entende-se, aqui, ser fundamental o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação, especialmente os profissionais da educação básica que atuam com a disciplina de língua portuguesa, visando propiciar ao professor o trabalho direto com textos literários mediados pelo conhecimento sobre a prática social de letramento literário, a partir de estudos sobre democratização e acesso à literatura.

Este trabalho tem como foco proporcionar a reflexão sobre a importância da literatura na formação do homem, bem como instigar a discussão sobre o direito à democratização do acesso à literatura a partir da realidade, da cultura e das identidades dos sujeitos. Enfim, a intenção é pensar em caminhos para a aproximação entre ensino, literatura e práticas de letramento literário. Portanto, é fundamental debater o acesso à literatura como prática social e direito dos sujeitos.

Nos tempos atuais, diante do desmonte de políticas sociais importantes na área da educação, em que se defende a formação de sujeitos indiferentes, um ensino acrítico e o esvaziamento do conhecimento sob uma denominação evasiva de “escola sem partido”²,

² O Movimento Escola sem Partido (Mesp) foi criado em 2004, com um discurso de defesa dos valores da família e da moral dos estudantes contra práticas de “doutrinação ideológica” por professores. Em 2014, atendendo a um pedido do deputado estadual pelo Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC), Miguel Nagib converteu o discurso de seu movimento em um anteprojeto de lei, que passou a ser divulgado sob a alcunha “Por uma lei contra o abuso

insurge-se contra essa ordem, numa tentativa de pensar a literatura e a educação como lugares em que é possível cultivar, parafraseando Candido (2004), “a reflexão, a apropriação do saber, a percepção da complexidade do mundo e dos problemas da vida” (CANDIDO, 2004, p. 178). Enfim, despertar para a preocupação em relação à democratização do acesso à literatura, com vistas à formação do homem e a seu direito de humanização em seu processo de escolarização.

Na escola, o aluno é usurpado do direito de ler, em seu sentido pleno, o texto literário. Isso ocorre muito em razão de os livros didáticos trazerem apenas recortes de textos literários, poemas ou prosas curtas isoladas de suas obras originais. As dificuldades de acesso ao livro em sua materialidade continuam, hoje se manifestam de forma diferente. Podemos concluir que as dificuldades atuais de democratização da literatura também perpassam o acesso a recursos tecnológicos e a falta de acesso ao mundo digital, acarretando o que estamos chamando de “exclusão digital”.

Todavia, é fato que, na expressiva maioria das vezes, o aluno da educação básica efetivamente tem contato com o texto literário por meio dos livros didáticos. No entanto, não é apenas uma questão de acesso a livros, pois vários são os estudos que ressaltam a necessidade de um trabalho de mediação por parte do professor desse nível, a fim de tornar o aluno um leitor literário.

Assim, este trabalho, ainda que em uma discussão inicial, alerta para a importância de indicação pelo docente de obras relevantes da literatura que devem, sim, ser lidas por inteiro. Defendem essa tese autores como Regina Zilberman (2008) e o próprio Antonio Candido (2004; 1972). Cabe, então, à escola o papel de democratizar o acesso do aluno ao texto literário, garantindo o direito à leitura, sobretudo por meio da mediação do professor.

Nesse sentido, Zilberman (2008) expõe que cabe à escola o papel de introduzir e estimular o gosto pela leitura literária, mesmo com as condições difíceis de acesso aos “bens culturais” e mesmo com a influência cada vez maior de outras mídias sobre o aluno. O texto literário faz o leitor refletir sobre o seu próprio cotidiano e sobre o cotidiano do outro, incorporando novas experiências.

Letramento literário e resistência

“A literatura corresponde a uma necessidade universal (...) ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 178). A citação de Candido, retirada da obra *O direito à literatura*, contribui para pensar o letramento literário como prática social e necessidade fundamental para a formação humana. Nesse diapasão, Rildo Cosson (2006) utiliza a mesma citação como epígrafe em seu livro *Letramento literário: teorias e práticas*, na parte intitulada *A literatura e o mundo*. No texto, o autor assim propõe: “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da escolarização” (p. 17).

A concepção de letramento estipulada por Cosson (2006) dialoga com o conceito defendido por Angela B. Kleiman (2005), que envolve práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Significa compreender a escrita e a leitura em seu determinado contexto histórico, respeitando as diversidades que constituem a sociedade brasileira. Kleiman, no livro *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, contribui com a nossa discussão, na medida em que define que o processo de aquisição de leitura e escrita vai além da transmissão de métodos que visam apenas ao reconhecimento do código linguístico, e não à interpretação em seu contexto.

Nesse sentido, é oportuno discutir o que o letramento literário implica ser no exercício da leitura e da escrita dos textos literários, em que se desvela a tirania das regras conferidas pelos discursos homogêneos da sociedade letrada. Ao buscar refletir sobre a questão da teoria da reprodução social, proposta por Althusser (1987) e Bourdieu e Passeron (1992), a escola tal como está configurada em nossa sociedade é um espaço de dominação e inculcação ideológica. No espaço

da liberdade de ensinar”, conforme expõe Fernando Penna, no texto *Programa ‘escola sem partido’: uma ameaça à educação conservadora* (PENNA apud GABRIEL; MONTEIRO; MARTINS, 2016).

escolar, os alunos são moldados para a reprodução e a perpetuação das relações sociais de exploração típicas da sociedade capitalista. Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, enfatizam que os processos culturais efetuam a manutenção das estruturas econômicas e sociais existentes.

Nesse diapasão, admite-se a literatura como instrumento de emancipação do sujeito por ressignificar discursos padronizados impostos pela sociedade. As teorias da resistência admitem uma relativa autonomia da educação. Giroux (1999) compreende que as forças conservadoras presentes na escola são combatidas pelo desempenho ativo de professores e alunos.

Nessa perspectiva teórica, as escolas são vistas como espaços de luta e os sujeitos envolvidos no processo educacional, considerados capazes de usar o conhecimento crítico para a tomada de consciência das condições de dominação. Um caminho para o espaço escolar se transformar em um espaço de contestação e resistência é investir no contato dos alunos com os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. A literatura é um importante difusor de conhecimentos artísticos e agente de crítica, denúncia e questionamentos, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida.

Giroux (1997) é um dos proponentes do movimento da “pedagogia crítica”, que preconiza a aproximação entre os estudos culturais e a educação. Nesse caso, o importante não é apenas a promoção do acesso dos alunos aos valores culturais predeterminados pela sociedade, mas também a análise crítica e continuada de suas próprias condições de existência. Para tanto, a literatura, como dito anteriormente, ao proporcionar vivenciar a experiência, “nos organiza, nos tira do caos, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 178).

A sala de aula do professor intelectual transformador, conforme pensa Giroux (1999), tem de conviver com posições antagônicas e experiências múltiplas, de modo a permitir que a diversidade se expresse por meio das muitas vozes complexas e diferentes. Esse é um espaço privilegiado para examinar criticamente os contornos políticos, sociais e culturais de seus próprios valores e vozes, encarados a partir de diferentes espaços ideológicos e culturais. A estrutura da escola, ao mesmo tempo que tenta silenciar os alunos, dá-lhes voz para tornar visíveis aquelas culturas marginais que têm sido tradicionalmente suprimidas, para que eles possam entender tanto as potencialidades quanto as fraquezas que constituem suas vozes, muitas vezes múltiplas e contraditórias.

A escola pode ser um espaço de resistência e de luta democrática, na medida em que reserva ao letramento literário uma prática significativa entre as suas atividades, o que aproxima os alunos dos bens culturais e contribui para revelar alternativas para a superação das arbitrariedades e injustiças sociais e para a formação crítica, afetiva e intelectual, e isso favorece a inserção do aluno no contexto social.

Precisamos mudar a forma como enxergamos a escola. Precisamos passar a vê-la como espaço de democratização do conhecimento, de luta e resistência. Entretanto, é fruto de um permanente movimento de inquietações e de uma dialética de continuidade e ruptura. A escola, então, precisa valorizar a cultura dos jovens leitores, que é adquirida na vida cotidiana, e mediar, ao mesmo tempo, a cultura letrada. É nesse movimento repleto de idas e vindas, de tensões, de recuos e de adaptações que a escola vai conseguir despertar no aluno o desejo de progredir rumo às satisfações da cultura elaborada. É preciso, então, verificar com mais atenção a capacidade de resistência da escola, de modo a compreender o seu papel e desenvolver formas de potencializá-lo.

O letramento literário tem como uma de suas funções primordiais a formação de leitores que compreendem o que leem e se humanizam com a leitura. A leitura literária a ser desenvolvida na escola com vistas ao letramento literário precisa ensinar o aluno a fazer a exploração e a interpretação do texto. As reflexões de Giroux (1999) são exemplos de como o processo de aquisição de leitura se integra ao conceito de letramento literário, em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem reflexos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos, e impactam decisivamente na escola como espaço de luta e resistência.

Considerações finais

Foi proposta a discussão sobre a leitura do texto literário como uma atividade humanizadora, sem perder de vista a importância da democratização da leitura literária nas escolas. Nesse sentido, defendeu-se o direito do indivíduo ao acesso à leitura e, como consequência, a democratização no acesso à literatura. O objetivo dos apontamentos críticos e teóricos foi (re)pensar as práticas educativas que possibilitam a humanização do sujeito por meio da democratização do acesso à leitura literária e por intermédio de atividades e práticas contextualizadas e comprometidas de letramento literário.

Em uma perspectiva mais atual, Boaventura de Sousa Santos (2002), no livro *Reinventar a democracia*, chama a atenção para a necessidade de restabelecermos um novo contrato social, logo, a constituição da sociedade civil e do Estado moderno de modo radical e irreversível. Pensar os novos rumos da sociedade nos inquietou ainda mais quando as pessoas pararam – ao menos fisicamente, em suas casas –, em razão da pandemia mundial de Covid-19.

Tal situação de proporções e consequências ainda inestimadas para a sociedade fez evidenciar que estamos em meio a uma revolução tecnológica. Esse cenário que se opõe a um messianismo identitário nos faz pensar em saídas para a construção de uma sociedade que também se oponha ao obscurantismo e ao anticientificismo. Assim, se torna ainda mais importante afirmar os mecanismos de construção de conhecimentos e também atualizar as discussões e as condições de democratização da leitura e escrita.

Nesse contexto, a discussão sobre o acesso à leitura de literatura nos instiga, ao menos, a questionar a função da literatura, sobretudo em tempos de exaltação do negacionismo e do ataque ao cientificismo. Assim, demonstra-se como ainda os exercícios da leitura e da escritura do texto literário podem proporcionar o embate com o senso de nós mesmos e o senso sobre a comunidade a que pertencemos, pois a experiência literária nos permite não só saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 81-90, 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/Unicamp, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. M. C. Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17-32.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 6 jun. 2021.

Sobre a autora

Moema de Souza Esmeraldo. Docente efetiva na Universidade Federal de Roraima, Classe Adjunto A, lecionando no Centro de Educação, no curso de Educação do Campo (Leducarr) e na licenciatura em matemática EAD. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia (2010). Foi servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Educação de Goiás, além de professora Substituta, na Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crônica, poesia, letramento, formação de professores, inglês instrumental, análise do discurso (AD) e sociolinguística.

E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com.

UMA LEITURA EQUILIBRISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES EM UM 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BALANCING ACT ON THE TRAINING OF STUDENT-READERS IN A 2ND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

UN ACTO DE EQUILIBRIO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES-LECTORES EN UN SEGUNDO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Daniele Aparecida Biondo Estanilau¹

Karen Cezar Baptista²

Giovana Roldão Silva³

Resumo: Nos limites deste texto analisaremos práticas de leitura e escrita em uma turma de 2º ano do ensino fundamental para tecermos reflexões entre os modos como eles vivenciam o processo de alfabetização mediado pela leitura de literatura contribuindo para a discussão da formação do sujeito leitor.

Palavras-chave: Leitura; escrita; alfabetização.

Abstract: In this text, we will analyze reading and writing practices in a 2nd year elementary school class, to create reflections on the ways in which they experience the literacy process mediated by reading literature, contributing to the discussion of the formation of the reader subject.

Keywords: Reading; writing; literacy.

Resumen: En los límites de este texto, analizaremos las prácticas de lectura y escritura en una clase de 2º año de la enseñanza fundamental para tejer reflexiones sobre los modos en que viven el proceso de alfabetización mediado por la lectura de literatura, contribuyendo a la discusión de la formación del sujeto lector.

Palabras clave: Lectura; escritura; alfabetización.

Introdução

Este artigo vincula-se às pesquisas realizadas pelas autoras no Grupo ALLE/AULA⁴ da Unicamp, mais especificamente, a um projeto financiado pelo CNPq (Processo nº 401404/2016-1 – projeto mãe). Nos limites deste texto, nosso objetivo será analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por uma das autoras em sua turma de um 2º ano do ensino fundamental, a fim de tecermos reflexões entre os modos como esses alunos vivenciam o processo de alfabetização mediados pelas leituras de literatura – no cotidiano escolar – procurando contribuir na discussão acerca da formação do sujeito leitor na escola básica. Para tal, colocamos em cena as vivências com a turma do 2º ano e tomamos para análise o caderno de registros da professora e fotos de atividades de produção escrita mediadas produzidas pelos estudantes.

¹ FE/Unicamp.

² FE/Unicamp.

³ FE/Unicamp.

⁴ Os Grupos de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores, após diversos e variados movimentos de aproximação, se reorganizam a partir de 2016, num único grupo, chamado ALLE/AULA.

Quanto ao referencial teórico assumido, destacamos os estudos de Hébrard (2001, 2009, 2010, 2012) que tratam do aparecimento de novos grupos de leitores na história social e cultural, explicitando que esse aparecimento está circunscrito a territórios nos quais inúmeros fatores interferem no processo, em especial, a difusão da alfabetização. Suas pesquisas podem contribuir para a mediação de distintas práticas leitoras na escola, espaço privilegiado de formação de sujeitos leitores. Além das referências de Hébrard, ancoramo-nos em teóricos que se situam no campo da linguagem. Tanto para Vygotsky (1989) quanto para Bakhtin (2014), a mediação do outro e da linguagem constituem o sujeito. Nessa perspectiva entendemos o ensino da leitura como modo intencional de explicitação das relações dialógicas articuladas pela leitura do texto e na condição de produção dessa leitura, uma vez que o texto fomenta sentidos, respostas, entre autor – texto – leitor, e nesse jogo a compreensão se produz, uma vez que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

A análise dos dados evidencia que a compreensão em leitura se inicia com os usos da escrita e nas vivências promovidas com/pelos textos, muito antes de a leitura em si acontecer, uma vez que a criança se apropria de conhecimentos mediada pela cultura e pelo outro mais experiente, inserida em uma condição de produção específica na qual convive. Posto isto, podemos afirmar que o processo de alfabetização mediado pelas leituras de literatura no contexto da sala de aula é profícuo à formação do sujeito leitor na escola básica.

Experiências de leitura e escrita nas salas de aula

Para receber minha turma neste primeiro dia de aula, separei uma leitura literária para poder me aproximar de cada um deles, o livro escolhido foi “O duende da ponte” de Patricia Rae Wolff. Carinhas assustadas de um lado e professora com sentimento de “iniciante” do outro. A leitura aconteceu e o “papo rolou gostoso”.

Caderno de registros da professora, 02/2019

Iniciamos esta seção com um recorte dos registros da professora. Durante as aulas, foram produzidos materiais enunciativos, registros em diários de campo, tanto por parte dos alunos quanto da pesquisadora/professora, dessa forma, no contexto desse artigo pretende-se trazer à baila trechos desses registros.

É comum o sentimento de insegurança ao estar à frente de turmas em processo de alfabetização, porque compreendemos que cada sujeito é único, as experiências vividas são individuais, e o aprender é subjetivo a cada um. Cada uma das crianças que se encontram sentadas à nossa frente no início do ano letivo, viveram e vivem diariamente experiências diferentes com a linguagem oral e com a escrita, cada uma as experimenta de uma forma, para algumas, essas vivências são boas, para outras nem tanto, porém, nós, enquanto professoras, estamos no papel de “apresentadoras” do mundo letrado, da leitura e da escrita escolarizada, de forma sistematizada, e tendo o dever de proporcionar experiências significativas no âmbito escolar, uma vez “que o ingresso na escola representa para as crianças um novo tipo de relação com a escrita, que, além de ser intensificada, passa a ser sistematizada” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 184).

Existe também a ansiedade em torno do processo de alfabetização por parte dos pais, pois depositam no ensino escolar toda a esperança da aquisição da leitura e escrita, sem se darem conta que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.

Qualquer situação de aprendizado que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY⁵, 2000a, p. 110).

Para Vygotsky (2000a), a elaboração da escrita não começa dentro de nós, mas através das apropriações que fazemos dos conhecimentos já construídos por outras gerações. “[...] a elaboração da escrita pela criança tem início nas suas relações sociais (cotidianas e escolarizadas), contando sempre com a participação do outro” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 181). Portanto, a alfabetização não é um momento único que ocorre em um determinado período da vida escolar do educando, ela é um processo que acontece antes, durante e depois da vida escolar.

No processo de construção da escrita, a criança vai diferenciando as marcas que faz no papel das letras que visualiza em seu contexto social e gradativamente começa a fazer relações entre a palavra que compartilha com as outras pessoas, com os usos sociais das letras que veem veiculadas em placas de trânsito, panfletos, outdoors e outros instrumentos que fazem parte de seu cotidiano.

A escrita com diferentes caracteres e funções, espalha-se pela cidade, entra em nossas casas, faz parte do nosso dia a dia. Segundo Fontana e Cruz (1997), aos poucos e, incidentalmente, as crianças vão se apropriando dessa multiplicidade de formas, tamanhos e funções da linguagem escrita, começam a imitá-la, procuram entendê-la e vão inserindo-as em sua vida, começando a refletir sobre seu significado.

Dessa forma, a escrita não é um objeto de conhecimento somente da escola e sim objeto cultural, pois as crianças têm contato com ela antes mesmo do início da escolarização, através dos intermédios da família e em contato com seu grupo social. Luria (1998, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Portanto, as relações vivenciadas fora da escola, também mediam a construção da escrita pela criança, Fontana e Cruz (1997, p. 205), ao falarem sobre a importância da mediação para a aprendizagem da escrita nos dizem que “no processo de alfabetização, a criança, interagindo com os usos e formatos da língua escrita [...] tenta utilizar as letras para escrever e produzir textos”.

Nesse sentido, entendemos que na escola, a criança deve ser compreendida enquanto um sujeito que já possui conhecimentos prévios, devemos escutá-las para tomar conhecimento do que esperam aprender na escola. Cagliari (2001, p. 101) nos alerta que “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade” e não é difícil tomar conhecimento do que os alunos esperam da escola, nas rodas de conversa, as crianças deixam transparecer a vontade de se apropriar do instrumento de comunicação com o mundo escrito, “quando você vai ensinar a gente a ler e a escrever professora?”, perguntas nesse sentido são nos feitas nos primeiros dias de aula, anseiam e necessitam de uma ponte para realizar a travessia para novas descobertas e experiências pessoais com a leitura e a escrita.

Ao discutir o papel da escola na vida da criança, Padilha (2006, p. 18) nos aponta que “a escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico)”, e que:

As crianças vão à escola para aprender a ler e escrever e se apropriar de outros tantos conhecimentos que cabe à escola ensinar. A leitura e a escrita são responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores – propriamente humanas – além de ser por meio delas que se pode conhecer o mundo de forma científica, desvendar o desconhecido, reivindicar, ter prazer, lazer, informações [...]. (PADILHA, 2006, p. 54).

⁵ Pelas diversas formas de escrita utilizadas devido às traduções feitas, optei por utilizar a escrita com “y” em Vygotsky, salvo no referencial bibliográfico que está escrito com “i” (Vigotski) por uma escolha da editora que publicou este livro.

Para isso, cabe ao professor selecionar as melhores estratégias de ensino, para que a criança penetre no universo da leitura e escrita de forma prazerosa e significativa, e para isso, neste artigo as práticas de leitura de literatura são consideradas, a priori, fundamentais para o processo formativo dos sujeitos aos quais recebemos a tarefa de ensinar.

Leitura e compreensão do lido

No contexto escolar e no cotidiano, a leitura pode funcionar como fim ou como meio. De qualquer forma, o que se está lendo precisa ser compreendido. Quando é um meio, subsidia a realização de tarefas outras: solução de um problema, responder uma pergunta. Quando é um fim, a leitura em si, busca a compreensão de um texto, uma história, evidenciando alguns aspectos presentes, como uma informação, a estrutura do texto, a língua, a coerência etc.

Desta forma,

se ler é compreender, tudo o que for obstáculo permanente para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura, quer seja grave (não pode ler sozinho as instruções do trabalho escolar) ou escolarmente inofensivo (não chegar ao fim de uma revista de história em quadrinhos). Saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!) a chave de todos os textos escritos, mesmo quando é, evidentemente uma competência necessária. A incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, impedindo de chegar na mensagem e identificar seus termos. Em compensação, as dificuldades de compreensão existem (quer se trate de compreender as histórias contadas ou lidas, orais ou escritas, mas também filmes, discussões, esquemas, demonstrações), qualquer que seja o grau de competência a que chega um receptor (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113-114).

Para traçar os caminhos para uma pedagogia da compreensão em leitura, é necessário partir do pressuposto de que a compreensão se inicia com os usos da escrita e nas vivências promovidas com os textos, muito antes da leitura em si acontecer.

Assim, para compreender o que está lendo, o leitor precisa ao menos ter uma experiência com aquele fato, aquela palavra, situação. A criança constrói seus conhecimentos dentro do mundo no qual ela está presente e convive. Por isso, é sempre importante trazer para a sala de aula contextos em que elas possam falar sobre sua vida, suas experiências cotidianas, sua família e suas brincadeiras diárias.

Para análise, optamos por trazer fragmentos do desdobramento da leitura do livro literário “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque⁶ colocando em cena a produção escrita.

O livro exposto no beiral da lousa com a imagem de uma menina usando um chapéu amarelo chamou a atenção das crianças. A grande maioria já lia com autonomia, portanto, o título ‘Chapeuzinho Amarelo’ soou engraçado entre as crianças: ‘prô, mas a Chapeuzinho não é vermelho?’. Esperei que todos se acomodassem no canto de leitura para iniciar. As crianças se identificaram com a personagem dizendo de seus próprios medos: alguns relataram medo de cachorro, de barata, de cobra, rato e até mesmo de morte. A intenção pedagógica com a atividade era explorar a brincadeira com as palavras abordadas no enredo da leitura, mas uma das crianças propôs: ‘prô, vamos escrever essa história naquele caderno que a gente registra nossas leituras?’, se referindo ao caderno de produção de textos. Então, cada um elaborou e

⁶ BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Ilust. Ziraldo. 40. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

produziu sentido para o medo da Chapeuzinho à sua maneira (CADERNO DE REGISTROS DA PROFESSORA, 09/2019).

O primeiro texto apresentado (figura 1) evidencia que o ato de ler é um processo em que o leitor memoriza e combina informações encontradas, unindo o que estava separado, ou seja, a compreensão de um texto depende da forma pela qual este foi registrado na memória (CHARTIER, 1998). Se quem lê deve identificar palavras, para compreender “é preciso integrar frases em unidades superiores cada vez maiores, até essa unidade que constitui o próprio texto” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 138), aspectos que são notados na preocupação da criança com o acabamento estético, a relação grafema-fonema, a compreensão do código em si, tanto quanto com a qualidade das ideias em relação à leitura realizada.

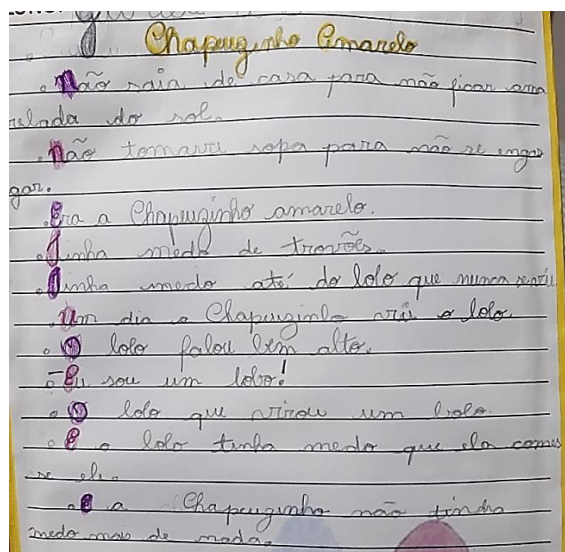


Figura 1: Registro de aluno – Fonte: Arquivo pessoal da professora

Outra questão importante a ser observada é a possibilidade da criança transcender a compreensão e elaborar relações e questionamentos sobre as situações vividas, expressar suas dúvidas e hipóteses, provocadas pela leitura literária. A criança realiza uma representação mental sobre um determinado assunto lido, e à medida que se lê e compreende, vai produzindo questionamentos e desenvolvendo sua capacidade de imaginar ou de conceber uma situação a partir da linguagem.

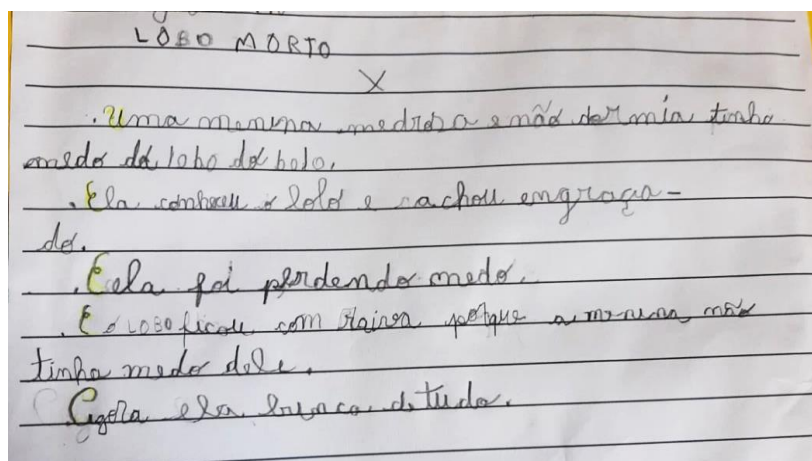


Figura 2: Registro de aluno – Fonte: Arquivo pessoal da professora

Essa relação entre a compreensão que se produz acerca da leitura da literatura com as experiências vividas está posta na produção escrita da criança na figura 2. O título “Lobo morto” tem sua gênese na roda de leitura durante as conversas sobre o tema medo, pois de acordo com a narrativa da professora, os enunciados em circulação diziam do medo da morte justamente pelo fato da avó de um dos alunos ter falecido recentemente. No desenvolvimento do texto a criança não explica que o lobo morreu, mas ao ser questionado sobre isso ele responde “tá aqui ó” apontando para o título de seu texto “Lobo morto”, mostrando que a realidade e a ficção estão relacionadas no mundo da leitura, e elas estão sempre em ação nas atividades mentais, principalmente com as crianças pequenas, em que os trabalhos de compreensão permeiam tanto obras ficcionais quanto com obras reais e informativas, pois

Em torno da leitura como um lugar de diálogo, como um ato responsável e responsivo; da leitura como lugar de libertação e de busca pela palavra outra; da leitura e da palavra literária como possibilidades de construção de sentidos. É possível e preciso construir diferentes relações de escuta (ativa e respondente) com a leitura, provocando leitores a dizerem a da palavra, mexendo nos sentidos, experimentando as fronteiras dos gêneros, deixando entrever o mundo e as relações humanas numa perspectiva oblíqua, construindo olhares enviesados. Nessa perspectiva, a leitura da palavra literária pode contribuir para os processos de compreensão e de transformação das relações humanas e não “servir” a processos de reprodução de conhecimento e de poder; não perpetuar as relações de repressão e de dominação (SCHERMA, 2016, p. 52).

Fio a fio, a vida e a arte estão bordadas, entrecruzam-se fatos da vida e imaginário, o cotidiano do aluno e a palavra literária, nesse emaranhado de fios se tece a leitura da literatura, eis o encontro possível graças a literatura, possibilitando a idas e vindas da fronteira entre o real e o fictício.

Breves conclusões

As proposições e análises possíveis colocadas em cena evidenciam a relevância da leitura, principalmente nessa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Vygotsky (2000a), o imaginário precisa ser estimulado durante toda a vida humana, pois esse desenvolvimento da imaginação, forma sua capacidade de criação, possibilitando que as relações de ensino proporcionem a elaboração de novas atitudes. De acordo com Pino (2006), estudioso de Vygotsky,

A função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos (PINO, 2006, p. 59).

As diferentes experiências vividas pelo sujeito, que desenvolvem a imaginação, como brincadeiras de faz de conta, teatros, leitura de livros de literatura, permitem que cada vez mais, o imaginário e as possibilidades de relação com o mundo real e com as histórias já ouvidas se conectem, permitindo para cada criança uma experiência única com novas descobertas e criações.

Partindo dessas discussões, destacamos outro ponto que se refere a importância de inserir a criança na leitura da escrita, antes de iniciar os processos de alfabetização propriamente ditos, corroboramos com Ometto (2010) ao dizer que

A aproximação desses processos de significação exige atenção a elementos extraverbais no momento da leitura. Como a leitura é instaurada? O que se propõe? Quem propõe? Por que propõe? Uma vez instaurada a leitura, para quem se lê? Com quem se lê? Por que se lê? Para que se lê? Que gêneros textuais são oferecidos ao leitor? Como ele interage com os diferentes gêneros? Como os leitores se relacionam com os textos na sua materialidade: como olham para o texto? Sentem a necessidade de oralizar ou não para melhor compreendê-lo? Marcam o texto? Que tipo de marcas deixam no papel? Como se posicionam corporalmente frente ao material com o qual interagem? Seus modos de olhar modificam-se, ou não, frente a diferentes textos e/ou passagens de um mesmo texto? Enfim, há que se considerar a dinâmica interativa vivida no momento da leitura (OMETTO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, podemos perceber que ler vai muito além de decodificar códigos, mas envolve muitos processos de imaginação, criação, movimentos, sons, diferentes relações, percepções e construções de papéis sociais possibilitados nos momentos de leitura.

A leitura compreende então um processo muito amplo e subjetivo, que envolve questões culturais, de aprendizagem, de contato, de pertencimento a um mundo letrado. A escola funciona como base nesse processo à medida que proporciona meios de contato, construção de sentido, de uma relação com o livro, criando espaços de leitura, possibilitando momentos de leitura compartilhada, criando diálogos sobre as histórias, e assim, cada indivíduo se apropria do que é lido, relacionando com seu contexto e suas experiências.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Pensamento e ação no magistério: alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CHARTIER, A. M. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, São Paulo, v. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. C. Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

HÉBRARD, J. Entrevista com Jean Hebrard. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 157-165, jul. /dez. 2001.

HÉBRARD, J. *As bibliotecas escolares: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HEBRARD, J. Entrevista com Jean Hébrard. Trad. J. B. Fontes. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 29, n. 57, p. 4-7, 2010. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/35/32>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

HEBRARD, J. Uma sombra sobre o discurso ocidental. *Topoi*, v. 13, n. 25, p. 223-227, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v13n25/1518-3319-topoi-13-25-00223.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: CIPOLLA-NETO, J *et al.* (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 143-189.

OMETTO, C. B. C. N. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos teórico-metodológicos de língua Portuguesa no curso de pedagogia*. 2010. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.

PADILHA, A. M. L. *Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?* São Paulo: [s. n.], 2006.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006.

SCHERMA, C. C. *Palavras e contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

Sobre as autoras

Daniele Aparecida Biondo Estanilau. Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP.
E-mail: danieleestanislau@gmail.com.

Karen Cezar Baptista. Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP.
E-mail: karen_cb@hotmail.com.

Giovana Roldão Silva. Pedagogia pela FE/UNICAMP.
E-mail: danieleestanislau@gmail.com.

LEITURAS E ESCRITAS DO CINEMA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO COM OS FEMININOS

READINGS AND WRITINGS OF CINEMA IN THE KINDERGARTEN SCHOOL: CREATION EXPERIENCES WITH FEMALES

LECTURAS Y ESCRITOS DE PELÍCULAS EN LA ESCUELA DE JARDÍN DE INFANTES: EXPERIENCIAS DE CREACIÓN CON FEMININOS

Marcelly Camacho Torteli Faria¹
Sandra Regina Freitas do Amaral²
Wenceslao Machado de Oliveira Junior³

Resumo: Apresentaremos algumas *cartografias femininas* esboçadas em uma pesquisa em andamento. Foram tecidas a partir de leituras e experimentações com a multiplicidade de textos e filmes produzidos pelas educadoras e pesquisadoras do Cineclube de duas escolas públicas de educação infantil de Campinas.

Palavras-chave: Escola; cartografias, femininas.

Abstract: We will present some females cartographies sketched in an ongoing research. They were woven from readings and experimentations with the multiplicity of texts and films produced by educators and researchers at the Cineclube from two public schools for early childhood education in Campinas.

Keywords: School; cartographies; female.

Resumen: Presentaremos algunas cartografías femeninas esbozadas en una investigación en curso. Se tejieron a partir de lecturas y experimentación con la multiplicidad de textos y películas producidas por educadores e investigadores del Cineclube de dos escuelas públicas de educación infantil en Campinas.

Palabras clave: Escuela; cartografías; femeninos.

Introdução

Abordaremos algumas *cartografias femininas* de uma pesquisa em andamento – tese, que propõe investigar a partir da multiplicidade de textos e filmes produzidos pelas educadoras e pesquisadoras do Cineclube de duas escolas públicas de educação infantil de Campinas, experiências com cinema e educação. Acreditamos que os filmes também se constituem como escritas contemporâneas. Se por um lado, as modalidades de comunicação digital problematizaram as formas de vidas correntes, por outro também ampliaram as relações humanas e não-humanas na educação e no campo da pesquisa acadêmica. O Programa Cinema e Educação, vigente desde 2015, envolve escolas municipais na promoção de cineclubes escolares. Composto com ele, o Projeto de extensão e pesquisa *Lugar-escola e cinema* [Fapesp 2018/09258-4], vem se debruçando em experiências com cinema e escola, as quais são a matéria prima da tese. Um cinema que se reinventa, como nos convida a pensar Migliorin e

¹ Universidade de Campinas (Unicamp).

² Prefeitura Municipal de Campinas.

³ Universidade de Campinas (Unicamp).

Pipano (2019), ao assumirmos que acontece “sem uma centralidade que lhe guie”, acompanhado de paradoxos inerentes às práticas realizadas entre educadores/as e crianças.

A criação do cineclube nas escolas dialoga com a Lei 13006/14⁴. Ela prevê a exibição obrigatória de no mínimo 2 horas de cinema nacional por mês, integrando o próprio currículo escolar. Assim, no contexto do Programa e do Projeto, a referida legislação vai ganhando novos matizes com a possibilidade da criação autoral e coletiva de filmes e também acesso e exibição de filmes fora do circuito comercial.

Nos debruçaremos nas atividades do Cineclube Regente/Cha, realizadas a partir de 2017, desde os artigos e escritos nos cadernos de campo até às filmagens e filmes, com destaque para as produções realizadas a partir de 2019 e no contexto da pandemia: encontros remotos e cartas. Todo esse material constituindo uma *pesquisa-experiência*, pesquisa como *ensaio* (LEITE, 2011) em meio aos filmes que já compõem o acervo da escola como atividade do canal do Cineclube Regente/Cha⁵.

Neste contexto, cartografaremos o tema do feminino nas experiências dos/das pesquisadoras com o *cinema-escola*. Barros e Passos (2010, p. 175) destacam que “no método da cartografia toda pesquisa é intervenção” e citam Lourau (1993) ao se reportarem ao estudo de textos-diários que enunciam sua própria produção, renunciando a descrição de um conhecimento definitivo para liberar um *dever-feminino* das imagens-textos, o fora-imagens-textos. Experiências de leituras e escritas que acontecem em diversas modalidades de tempo/espço, de memória e esquecimento, em processos de formação, criando outros territórios do feminino na escola. O feminino em criação na *infância da linguagem* literária e cinematográfica, em uma pesquisa que investiga a arte do *cinema-escola* atravessada pelas *escritas femininas*. Escritas que nascem das experiências de vida e pesquisa e também das conversas e produções de textos, fotografias e filmes realizados por educadoras da educação infantil; espaço povoado por diferentes femininos nos corpos que integram um projeto de extensão universitária e pesquisa envolvendo o *fazer cinema* na escola.

Ensaio: cartografias femininas latino-americanas

O desejo é o sistema de signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente no campo social. Não há eclosão de desejo, seja qual for o lugar em que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro, que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário, porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos.

Gilles Deleuze e Claire Parnet⁶

Ao longo de um ano participando das atividades do Projeto Cine Clube Regente/Cha⁷, em tempos de distanciamento social, emergiram diálogos em torno da vida em nosso ambiente

⁴ Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2021.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A.

⁶ DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998, p. 64.

⁷ As atividades do Cineclube Regente/Cha, desde 2016, envolve duas escolas de educação infantil da rede municipal de Campinas e é coordenado pelo professor doutor Wenceslao de Oliveira Machado Júnior. Atualmente é constituído pela seguinte equipe de professoras/pesquisadoras e cineastas: Sandra Regina Freitas do Amaral, Mauro Antônio Guari, Rozeli Lemos de Melo, Juliana Pereira da Silva Oliveira, Mônica Araújo da Silva e Wanessa Souza de Oliveira. Passei a integrar o grupo como pesquisadora de doutorado a partir de 2020, em busca de investigar as *cartografias femininas* nas experiências de infâncias com o *cinema-escola*.

pessoal, a natureza e os objetos ao nosso redor, na casa, no trabalho e na escola. Neste sentido, tornou-se ainda mais urgente, investigar a *cultura material* e os diferentes *espaços de aprendizagens* na América Latina.

Em diálogos com filmes, imagens, textos e conversações de equipe, foram-se traçando modos de continuar as atividades do projeto, via trabalhos remotos. Neste sentido, outros processos criativos emergiram na relação com as produções materiais/digitais da equipe e das crianças, que nos levaram a corpos filmados em espaços abertos e fechados da escola, os pátios, as gramas, as terras, os animais, as casas, os parques e as *paisagens*, *dentro* e *fora* de nós e dos lugares em que estivéssemos; o cinema tecendo as composições com a rede de Educação Infantil, em duas escolas situadas na periferia da cidade de Campinas. O Projeto de extensão e pesquisa *Lugar-escola e cinema: Afetos e metamorfoses mútuas* [Fapesp 2018/09258-4], como desdobramento do Programa Cinema & Educação nas escolas municipais de Campinas, SP, vigente desde 2015, em parceria com o Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da FE/Unicamp, se propõe a reinventar o espaço da escola como um território de afetos e composições múltiplas.

O que chama atenção nessas práticas de cinema e educação é justamente a capacidade de escuta ativa e criadora das infâncias, dos espaços e objetos com as artes do brincar/*fabular*. A pesquisadora Inés Dussel tem contribuído intensamente com os estudos nessa área, ao destacar a potência da *cultura material* e seu convite a experimentar “as *temporalidades heterogêneas* nos artefatos, bem como indagar acerca da regulação entre os diferentes corpos e suas relações com os espaços e os objetos na constituição de subjetividades nas escolas”. (DUSSEL, 2019a, p. 41). Neste sentido, atentos às relações entre adultos, crianças, idosos, jovens, femininos e masculinos na educação, investigamos algumas das múltiplas faces que as culturas latinas estabeleceram em nosso continente, através de acontecimentos registrados em fotografias e filmes produzidos por professoras/pesquisadoras na relação com as crianças, a vida, as artes e as viagens em diferentes territórios, países e no *cinema-escola* da educação infantil, bem como nos inúmeros espaços em que se configuram as experiências entre o corpo e o mundo.

A partir das leituras dos filmes e relatórios das professoras do Cineclube Regente/Cha, foi se configurando o estilo de cada uma na realização dos processos criativos audiovisuais. Professoras e crianças artistas e cineastas. Professoras/es *camêra-woman*, fotógrafa, editora/diretora, artista e músico, musicista, curador/a e escritor/a (literatura/roteiro aberto). As diferentes práticas de filmar e incentivar as crianças nessa aventura de experimentar, ouvir e tocar instrumentos, cantar, dançar, contar histórias, brincadeiras, a curadoria de filmes produzidos no projeto e também de *curtas-metragens* nacionais e internacionais, selecionados para exibição entre as crianças e seus familiares. Rodas de conversa com a *comunidade de aprendizagem com o cinema* (GUIMARÃES, 2015). Comunidade sempre em criação, mobilizada pelo estudo, pesquisa e criação de materiais de arquivos atuais e/ou antigo; novos processos com arte/educação. As montagens com o cinema e a participação assídua em *Mostras de Cinema Educação* da cidade, região e outros estados e países. Tudo isso vai compondo um universo de experiências e leituras que nos convidam novamente à pesquisa e a experimentações infindas. A formação de múltiplas redes.

Os acasos da existência me fizeram viver mais em rede do que de modo distinto, isto é, de outro modo. A rede é um modo de ser. Basta um nada, uma simples passagem do masculino ao feminino, para que o modo se torne a moda; a palavra permanece a mesma, e a coisa evocada já não é a mesma coisa (DELIGNY, 2015, p. 07).

Na fotografia abaixo⁸, vemos uma mulher brasileira que pode nos remeter a milhares de outras mulheres latino-americanas, com seus traços fortes, as marcas do tempo e do trabalho em seu corpo; corpo que trabalha com as mãos a transformação da matéria, o barro, a arte, o artesanato e a tecnologia. Obra de arte inspirada na rede, pequenos pontos distribuídos. Pontos que se conectam, se afetam, se comunicam e se integram, mas sem perder a singularidade de cada ponto. Rede. Rizoma. Na ocasião, a mulher-artista estava na casa *Ponto de Cultura* do Velho Graô, uma região de povos indígenas no nordeste do Brasil. “Esses povos utilizam o computador e a internet, como seu *arco e sua flecha*, ou seja, *como ferramentas para buscar soluções* em seus cotidianos” (NHENETY KARIRI-XOCÓ *apud* TURINO, 2010, p. 177).

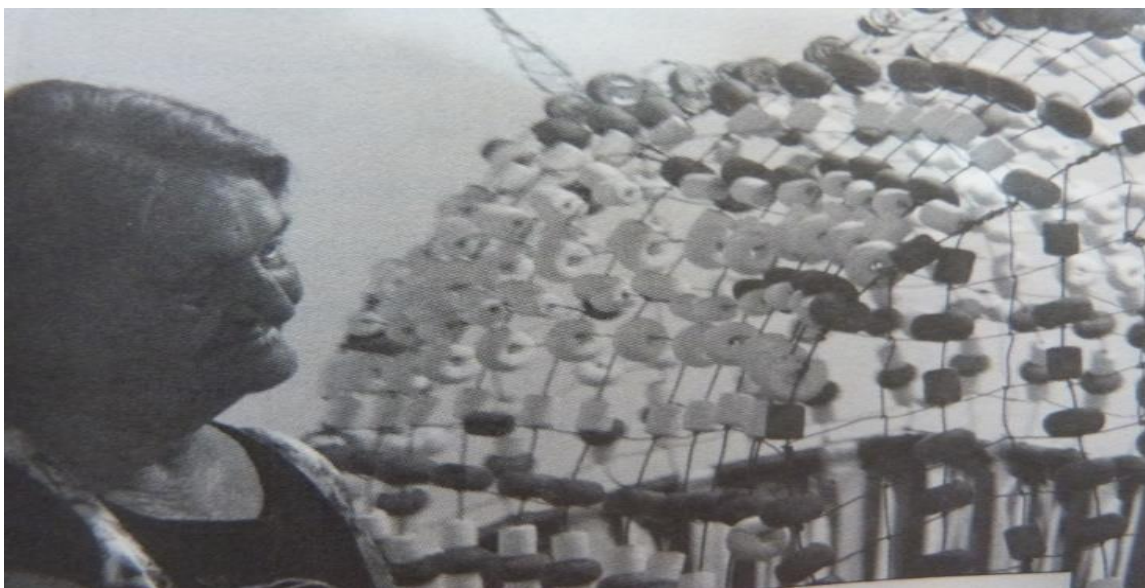


Figura 1: Rede-Rizoma – Fonte: Vanderlei dos Santos Catalão. In: TURINO, 2010, p. 175

Os diálogos uns com os outros, a vida dos objetos ao nosso redor, a casa e a escola se tornaram ainda mais necessários nesses tempos de distanciamento social, a investigação da *cultura material* e os diferentes *espaços escolares* na América latina. Adultos, crianças, idosos, jovens, femininos e masculinos. As diferentes relações que as culturas latinas estabeleceram, mesmo sufocadas através do incessante processo colonial, se encontram registradas em fotografias e filmes produzidos por professoras/es – pesquisadoras/es do Cineclube Regente/Cha.

O filme *Amor y revolución: cines, educación y nuevos espacios femeninos* (2020), produzido para integrar o *Mice Cuba* festival de cinema e educação⁹, envolveu uma produção coletiva com a equipe do Cineclube Regente/Cha. Foi uma busca de aproximação com os trabalhos das/os pesquisadoras/es de cinema nas escolas; uma busca pela continuidade dos diálogos entre escritas de cartas e imagens dos femininos na escola viva da América Latina. Busca por formas de expressão que não se limitassem ao uso de textos, narrativas, letras e palavras... O filme coletivo também foi um modo de experimentação da pesquisadora ao *campo de pesquisa*, tecendo outros diálogos culturais com as experiências de trabalho em Amparo,

⁸ Segundo Célio Turino, a Lílían Pacheco falava sobre a arte que remete a melhor imagem da rede e ela partiu do manguezal; a rede como um *sistema vivo* (TURINO, 2010).

⁹ A proposta para participarmos desse festival de cinema e educação cubano foi realizado pela professora-pesquisadora-cineasta Sandra Amaral. Esse ano ela recebeu uma premiação na 19ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, participou de uma *live* com os cineastas selecionados/as da mostra para dialogar a respeito do instigante filme produzido com seus alunos (Gustavo Pacheco Ferreira Licata e Manuela Fernandes): *Gustavo entrevista* (direção Sandra Amaral, Campinas, 2020). Disponível em: <https://youtu.be/HgwLHKh9-II>.

uma pequena cidade, próxima a Campinas. Enfim, a educação como essa experiência de viagem no tempo e no espaço, nas sonoridades, em mares calmos e revoltos, viagens de e *entre*: barcos e trens. Viagens ao simples caminhar. Viagens sentados diante de uma escrivaninha, uma mesa de trabalho, ao lado do computador, do celular. Mas também viagens pelas brincadeiras, as infâncias, os corpos e as areias dos parques. Viagem a um país estrangeiro, em suas cidades, antigas e atuais, as *modernidades periféricas e rurais* (SARLO, 2010) paisagens e artes. Viagens com os femininos e masculinos em criação nas experiências envolvendo o *cinema-escola*, a pesquisa, e, ao mesmo tempo, também as cartas trocadas entre professoras/pesquisadoras, artistas e suas inquietações. "(Per)correr sem a necessidade de explicar. Querer sem a busca de preencher" (ANDRADE; DIAS, 2011, p. 202).

Na abertura do referido filme observamos um olho gigante, esculpido em uma das ruas de um muro no Centro-Havana. Um olho que problematiza os muros e, como se transformasse em olhares que atravessam cidades, as experiências nos diferentes espaços institucionais, academia, escola, cinema. Ao mesmo tempo, é um muro poroso, que dança, movente, que olha com seu vagar de borboleta ou seria uma libélula?

O olhar para cidade, para os muros, seus cantores e músicos, de ruas e infâncias, um bebê quase imperceptível, mas bem próximo ao olhar de quem cuida da escola, da cidade e do cinema. Abaixo do olho observamos as colunas clássicas que sustentam nossas formas de olhar. A esquerda vemos o traço de uma cabeça e dois abraços, talvez a abraçar o infinito, abaixo, dois pés negros e de ponta-cabeça. O chão virou céu. Ou o céu virou chão. Mudanças de perspectivas. Transformações. Como nos ensina Walter Benjamin (1994, p. 231), fazer a educação pelo avesso, *a contrapelo*, fazer ver e ouvir as histórias dos vencidos e das vencidas, fazer da relação com os tempos, o passado, não “imagens eternas”, mas experiências singulares.

A cidade-escola-cinema como espaços em movimento. A figura geométrica reforçando essa ideia de um projeto como algo que deu errado, que foi riscado, mas está ali, vivo, sempre se refazendo, recriando, restaurando, como a própria cidade de Havana e seus processos construtivos restauradores, vividos nas cidades e nos corpos. Um território não acabado, sempre em vias de se fazer.



Figura 2: Abertura do filme *Amor y revolución: cines, educación y nuevos espacios femininos*

Fonte: Fotografia de arte no muro da cidade de Havana. Arquivo pessoal dos/as pesquisadores/as.

Como as imagens que mostram e escondem para colocar tudo em movimento, em estado de abertura. Outras duas pequenas considerações: logo abaixo das colunas, uma espécie de exército de gentes, revolucionários, crianças, povos... Não é possível saber. E, ao lado, notamos ainda pequenos quadradinhos que remetem a negativos fotográficos que, em movimento culminariam no próprio cinema/subjetividade.

Este filme experimental foi se constituindo como uma busca em torno das questões que implicam uma espécie de *Odisseia feminina* através das experiências com as imagens. Destacamos também a fotografia da produção artística, produzida nos muros da cidade de Havana, e, depois, intercalamos com mais duas fotos com imagens de crianças brincando de formas inusitadas nos parques das escolas da cidade de Campina. Traçamos as experimentações do que estamos chamando de *Odisseia feminina*, problematizando à saga masculina de Ulisses, o herói grego, que explora as aprendizagens do mundo em busca do retorno à terra natal. “A luta de Ulisses para retornar a Ítaca é, antes de tudo, uma luta para manter a memória e, portanto, para manter a palavra, as histórias, os cantos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e também a não se esquecerem do futuro” (GAGNEBIN, 2006, p. 15).

Reinventamos à *Odisseia*, partindo com navegações rumo ao desconhecido ou às experiências consideradas pouco usuais, nas relações com as memórias ancestrais e inventadas, às experiências de femininos e masculinos, meninos e meninas, que se aventuram nos mares do viver, nas múltiplas experiências de viagens e aprendizagens com o *cinema-escola*.



Figuras 3 e 4: Arte no muro da cidade de Havana / Crianças brincando com água em dia de verão

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores/as / Imagem de Arquivo do Cineclub Regente/Cha

Perambulando pelas ruas da cidade de Havana, vislumbramos os muros tingidos de arte, encontramos essas composições artísticas, fragmentos da cultura popular. É o que observamos na imagem 3, um diálogo com as múltiplas variações do feminino, desde a escultura da Vênus de Willendorf¹⁰ na pré-história, passando pelas clássicas, a escultura grega da Vênus de Milo¹¹, *O nascimento da Vênus*,¹² ou, ainda a *Vênus Noire*¹³.

A imagem da mulher sobre a coluna grega sustentada por um pássaro, nos leva pensar na sensação do voo, da liberdade feminina, ainda que rodeada de muitos olhares masculinos, nas outras colunas ao seu redor, além de um grande olho sobre a cabeça da mulher, talvez questionando a violência historicamente vivida e que continua a pesar sobre o seu corpo e sua vida. Ao mesmo tempo, “atravessar” os muros de uma cidade nos permite uma experiência com

¹⁰ A Vênus de Willendorf é uma estatueta produzida aproximadamente em 28000 a.C. Foi encontrada em 1908 por um trabalhador da equipe do arqueólogo Josef Szombathy. Possui 11,1 cm (de altura), esculpida no paleolítico, retrata uma imagem feminina com os seios à mostra, sem os braços e a cabeça que lembra um cérebro. Foi encontrada no sítio arqueológico de Willendorf na Áustria.

¹¹ *Vênus de Milo* é uma escultura “na pedra ou no bronze, do antigo artista grego ao moderno Salvador Dali (Vênus com Gavetas). Cf. LEFEVRE, S. Vênus. In: *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

¹² *O nascimento da Vênus* (aproximadamente 1480-1485) do artista Sandro Botticelli, pintura renascentista (óleo sobre tela). Cf. DEIMLING, B. La pintura del Renacimiento Temprano en Florencia e Italia central. In: *El arte em la Italia del Renacimiento*. Arquitetura, Escultura, Pintura, Dibujo. Colonia: ULLMANN & KÖNEMANN, 2007.

¹³ *Vênus Noire*, filme belga/francês/tunisiano de Abdellatif Kechiche, 2010. Ambientado no Século XIX, retrata a situação de abuso, exploração e opressão da mulher negra, por “artistas” e até mesmo cientistas, estendendo-se após a abolição da escravidão na Europa.

o *fora*, um pertencimento questionador e resistente aos padrões moralizantes das diferentes sociedades e épocas (SIMÕES *et al.*, 2017), recriando e ampliando os espaços de nossas subjetividades sempre em gestação.

Na imagem 4, “o corpo é uma festa”, parafraseando Eduardo Galeano em seu poema “janela sobre meu corpo”¹⁴, notamos as crianças, meninos e meninas, brincando juntos/as, ao se banharem nas águas dos chuveiros, em meio a um pátio escolar contemporâneo do ensino infantil, onde se evidenciam algumas das transformações do *espaço escolar* ao longo da história, de um lugar marcado pela disciplina e o controle para um território mais aberto e constitutivo das aprendizagens, especialmente na educação infantil. Dessa forma podemos entrelaçar as transformações do *espaço escolar* com a história das pedagogias e as transformações dos espaços urbanos (DUSSEL, 2019b). As pedagogias que consideramos atualmente, em conexão com o cinema, são experiências de viagens, de desvios, de contato com os objetos, a natureza e os animais.

Assim, Walter Benjamin (1995), Simone de Beauvoir (2018), Suely Rolnik (2016) e Paola Berenstien Jacques (2008) nos convidam a experimentar a cidade e, podemos acrescentar os pátios de escola e as diferentes errâncias no espaço, no corpo, nos sabores, no chão, no vento, nos aromas e desvios das rotas pré-estabelecidas, nas perambulações noturnas e diurnas. Em cenários de crianças que brincam, gentes que passam, tocam, dançam, e cantam, artes, marcas dos encontros, paisagens vivas. Da mesma forma, podemos considerar as experiências dos/as educadores/as-cineastas e pesquisadores, em face a criação de seus filmes na escola. Passam a se reinventar e a experimentar a escola como o espaço de errar, aprender, se afetar e criar. Fazer cinema na escola tem levado o coletivo do Cineclube Regente/Cha a se arriscar mais nas

produções filmicas em que a criatividade para filmar com o celular foi desde filmagens com câmera parada até filmagens de partes dos rostos das crianças com exploração de áudio. Que as experimentações com os vários tipos de filmagens nos forcem a exercitar nossa criatividade e vivenciar que é o erro que nos faz profissionais melhores, ao incorporarmos outras possibilidades do cinema, da escola e da infância (OLIVEIRA JUNIOR *et al.*, 2019, p. 330).

Neste sentido, podemos perceber a cidade, a educação e as viagens a partir de seus efeitos, as sensações e os afetos. Desvios e errâncias pelas cidades Amparo, Campinas e Havana, pelas diferentes formas de aprendizagens com a natureza e as linguagens, em um *quase-método* de *corpografia* (ANDRADE, 2006). Ação de perceber e se expressar pelo corpo. A experiência urbana e *errante*, a experiência selvagem de se afetar pela natureza no pátio escolar, no campo e na floresta marcam a cartografia nos corpos. A experiência com as diferentes naturezas, chão, terra, brinquedos, plantas, animais e sol, também marcam cartografias nos corpos e no próprio espaço, tornando visual o amor como *devoir*, os elementos de gênero e a arte nas cidades/naturezas/escolas contemporâneas. Esses corpos *errantes* potencializam a escrita feminina (no feminino e no masculino) de palavras, imagens e sons; composições heterogêneas e cinematográficas.

¹⁴ Poema “Janela sobre meu corpo” de Eduardo Galeano. Disponível em: <https://minimalismo5.webnode.com/eduardo-galeano/>.



Figuras 5 e 6: Odisseias femininas: Pintinhos nas mãos de três meninas da Comunidade Biquinha (Amparo, SP)
/ Menina brincando de ponta cabeça no parque (Arquivo do Cineclube Regente/Cha)
Fonte: Arquivo pessoal dos/as pesquisadores/as, da escola e do Projeto Social.

Na figura 5 notamos 3 crianças brincando com os pintinhos que encontraram no quintal/pátio do Projeto Biquinha¹⁵. *Devir-criança* nos animais, *devir-animal* nas crianças de todas as cores. As três meninas se aventuravam ao brincar com os animais que “fugiram de casa”. Neste espaço aberto da comunidade, todos se conhecem e acompanhamos as crianças até o sítio em que se encontrava o “dono” dos animais. No percurso, a alegria do encontro e o compromisso de não ferir os pequenos filhotes. Uma aventura! Odisseia na infância com o/s feminino/s. Andar, navegar, balançar e girar... Imagens que nos provocam a inventar diferentes experimentações com corpos e “gêneros” na educação. Cartografias femininas e masculinas como acontecimentos *incorporais* em criação.

Navego-me eu–mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo [...]
Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira com o corpo banhado
pelo suor da faina. (EVARISTO, 2020)¹⁶

Na figura 6 nos deparamos com um corpo criativo e feminino, libertando-se dos movimentos padronizados, se arriscando ao brincar e ver o mundo em diferentes perspectivas. Uma menina preta, experimentando o mundo em sua forma tão singular e questionadora do sistema operante colonizador. Outra irreverente *Odisseia feminina*.

¹⁵ As crianças encontraram os pintinhos soltos no quintal do Projeto (ONG – *Promovendo a Cidadania*) da Comunidade Biquinha. Fomos até a casa de um dos moradores da comunidade para devolver... Era assim, sempre um acontecimento inusitado!

¹⁶ Poema completo de Conceição Evaristo, intitulado *Fêmea-Fênix*, disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/conceicao-evaristo-poemas>.

*Essa experiência de ganhar mundo, navegar por mares revoltos, deixar-se seduzir pelas tentações da viagem... O personagem Ulisses na Odisseia vai se constituindo como um herói em sua tão esperada volta à Ítaca. A fiandeira Penélope... Referência da mulher que espera e escapa? Dribla o tempo no mundo antigo... É uma instigante história! Assim como a guerra de Tróia, desencadeada por um amor proibido... A Ilíada e a Odisseia de Homero, rodeadas pelos mistérios e lendas do universo grego arcaico...*¹⁷

*[...] Já reparou que a Odisseia sempre acontece com heróis masculinos? Pensar em torno das possibilidades dos femininos que se arriscam a ganhar mundo, sair e voltar, inventar outros espaços... Tem sido desafiador para nós! É uma Odisseia do presente. As crianças brincando, meninos e meninas, experimentando o mundo, dentro e fora da escola... Escola que pode ou não reverberar nas casas? Casas que podem ser escolas? O “distanciamento” social também nos convida a pensar? Qual a educação possível agora? Navegando no agora, com as máquinas/câmeras/escolas/casas/corpos... Reinventado com as educadoras, artistas, as famílias, as formas remotas/antigas e atuais de comunicação, as cartas, mensagens de WhatsApp... Como ouvir as infâncias? E as diferentes formas de nomadismo ao fazer cinema?*¹⁸

[...] as novas relações entre crianças e natureza levaram ambas a sofrerem sutis alterações ao exigir que os corpos das crianças se tornassem outros para poderem seguir alegres. Diríamos que elas eram e são mais alegres, justamente quando estão sendo outras, quando estão inventando a vida, que é mais vívida quando se faz com variação constante, sempre outra, desdobrada de si mesma. Entendemos que são essas pequenas variações (da vida) que nos fazem mais alegres, talvez uma alegria sutil, imperceptível, composta muito mais de sensações corporais que de sentimentos-pensamentos claros. A maior parte de nossas novas sensações mergulham no escuro de nossos corpos, naquilo que em nós, ainda é e será sempre natureza: o corpo. Está em nossos corpos aquilo que insiste em preservar a floresta pulsante em nós (OLIVEIRA JUNIOR, 2020, p. 07).

Para traçar as cartografias dos femininos acenamos com a magia dos encontros que nos levam a pensar de diferentes modos. O pensamento é integrado ao corpo que só se transforma em conexão com acontecimentos que nos obrigam a pensar e a criar em diálogos mútuos com os outros corpos, línguas, músicas e formas de vida. Como a arte pode nos ajudar na aproximação com o tema do(s) feminino(s) e do(s) feminismos(s)? Como se aproximar do sentido plural do feminino, e do masculino, sem cair nos lugares sedimentados da heteronormatividade de nossa cultura ocidental?

A aposta vai se configurando, neste sentido, com as experiências de grupos de pesquisa da Unicamp que integram os saberes acadêmicos com projetos audiovisuais nas escolas da rede pública do município de Campinas, fazendo da leitura filosófica e artística uma prática intensiva, cotidiana e viva. O Laboratório de estudos audiovisuais-OLHO, permite a constituição dessas redes e *comunidades de aprendizagens com o cinema* em que ingressamos com uma nova abordagem ao investigar o(s) feminino(s) nessas experiências ao longo de

¹⁷ Fragmento de cartas trocadas durante as atividades do Cineclube Regente/Cha, entre pesquisadores/as e a professora/pesquisadora e cineasta Sandra Amaral da Escola Regente Feijó.

¹⁸ Fragmento de cartas compartilhadas entre pesquisadores/as do Cineclube e o músico, pianista, Paulo Miotto, que participou do processo criativo do filme com a trilha sonora, expressão de algumas de suas composições musicais em um movimento de criação artístico poético-musical, reverberando em uma política do sensível (Amparo-Campinas).

tempos que não se reduzem a modalidades cronológicas, mas se configuram como espaços e territórios em *devoir* com as diferenças.

Meninas em *devoir-animal* na relação com os pintinhos. Menina/feminino negro virando de ponta-cabeça a tradição colonial e preconceituosa de nossa sociedade. Criança(s) balançando no filme, navegando em diferentes formas, sem fronteiras pré-determinadas para o que supostamente seriam jogos feito somente “para meninos ou para meninas brincar”. Em seu Manifesto “Para educar crianças feministas”, Chimamanda Adichie registra uma sugestão a sua amiga de infância, a respeito de como experimentar os femininos e feminismos na relação com a filha: “Ensine Chizalum a questionar a linguagem. A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para lhe ensinar isso, você terá que questionar a sua própria linguagem” (ADICHIE, 2017, p. 35).

Questionar a própria linguagem e também usá-la como forma de protesto. Fazer as imagens vibrar. Indicar por exemplo, que meninas e jovens podem navegar por terras e mares desconhecidos em busca de aventuras, brincadeiras e múltiplas formas de vidas, tecendo sonhos, estudos, projetos, aprendizagens e trabalhos por vias singulares e desvios. *Pedagogia do risco*, como nos ensina Silvio Gallo, apostando em uma forma libertária e revolucionária de se experimentar a educação (GALLO, 1990).



Figuras 7 e 8: *Odisseias femininas*: Jovens cubanas que embarcaram nas expedições da campanha nacional para alfabetização de camponeses/as – Fonte: *Museo de la Alfabetización* em Havana. Arquivo pessoal dos/as pesquisadores/as

Imagens que vão compondo com outras imagens de garotas cubanas entre 12, 13 anos... Jovens que realizaram também uma *Odisseia feminina*... Saíram da casa dos pais, e, como mostram as fotografias, algumas foram de trem e outras de barco para alfabetizar os camponeses que moravam longe das cidades... Conta-se, no *Museo de la Alfabetización* de Havana, que o Fidel Castro, após a revolução cubana, teve que convencer os pais dessas meninas e adolescentes a permitirem que viajassem a acampamentos rurais em que passariam meses e meses longe de casa, realizando um trabalho educativo com os/as camponeses/as.

Esse filme-texto-escritura de palavras e imagens é, de certa forma, uma busca em torno das múltiplas possibilidades e expressões da *Odisseia feminina* na vida, arte e educação. Alfabetização e aprendizagem literária e digital. Uma *viagem* que não é constituída apenas a partir dos clássicos heróis do passado. São pequenos fragmentos de histórias que questionam e reinventam os referenciais instituídos, partindo das misturas culturais femininas/masculinas em criações, sensações, imagens e invenções, vividas em nossas diferentes relações com o mundo e o presente das escolas brasileiras e cubanas.

Considerações finais

As *cartografias femininas* no presente trabalho emergiram a partir de experiências, leituras e escritas com cinema e educação no Cineclube Regente/Cha. Foram tecidas a partir de experimentações com a multiplicidade de textos e filmes produzidos pelas educadoras e pesquisadoras do Cineclube de duas escolas públicas de educação infantil de Campinas. Estabeleceram-se diálogos com arquivos das escolas e, também com o arquivo pessoal da pesquisadora de doutorado, especialmente de sua viagem à Cuba. A proposta foi uma aproximação com o cinema nas escolas – campo de pesquisa – e com as experiências entre as/os pesquisadoras/es, implicando encontros com os femininos e feminismos em circulação e criação nas imagens, filmes, cartas e textos produzidos, esboçando-se planos comuns, singulares e coletivos nas experiências cotidianas, poéticas e cinematográficas de vidas, infâncias, viagens, escolas e pesquisa.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires. *A superfície ex-cri(p)ta em professores e professoras: curri, corre, colares, dores, simulando silêncios ensurdecadores*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp: Campinas, 2006.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; DIAS, Susana Oliveira. Biotecnologias, escritas, imagens, e... e(m) maquinações. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. (Org.). *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...* Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011. p. 193-204.

AMOR y revolución: cines, educación y nuevos espacios femeninos. Direção: Cineclube Regente/Cha, Marcelly Camacho e Sandra Amaral. Campinas / Havana – Cuba, 2020. 1 vídeo (12 minutos), son. color. Disponível em: <https://youtu.be/eKNOp8arDBU>.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 172-200.

BEAUVOIR, Simone. *A força da idade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-243.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas, vol. II*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DUSSEL, Inés. Historicising girls' material cultures in schools: revisiting photographs of girls in uniforms. *Women's History Review*, v. 29, n. 3, p. 429-443, 2019a. DOI: 10.1080/09612025.2019.1611124. Acesso em: 23 abr. 2020.

DUSSEL, Inés. Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. In: DUSSEL, I. *Latinoamérica: la educación y su historia: nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2019b. p. 35-55.

CONCEIÇÃO, Evaristo. *Fêmea-Fênix*. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira. *Pedagogia libertária: educação e revolução*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever e esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GUIMARÃES, César. O que é comunidade de cinema? *Revista ECO PÓS*, Rio de Janeiro, v. 18, n., p. 44-56, maio 2015.

JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas. *Vitruvius/Arquitextos*, São Paulo, ano 08, n. 93, p. 30-60, fev. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LEITE, César Donizete Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de *et al.* Encantamentos e desassossegos – fragmentos dos (des)encontros entre cinema e escola de educação infantil. In: TEBET, G. (Org.). *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 319-356.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. *ClimaCom*, Campinas, ano 7, n. 17, p. 01-18, 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wenceslao-jr-florestas/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

SARLO, Beatriz. *Modernidade periférica: Buenos Aires 1920-1930*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

SIMÕES, Mariane *et. al.* Profanando-e-resistindo: sobre muros e pertencimentos. *PIXO – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, n. 1, v. 1, p. 25-37, 2017.

TURINO, Célio. Manguenzal. In: TURINO, C. *Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010. p. 179-180.

Sobre os autores

Marcelly Camacho Torteli Faria. Psicóloga, professora na Faculdade Santa Lúcia, doutoranda na Faculdade de Educação/ Unicamp e integrante do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO. Desde 2020, pesquisadora do Cineclubes Regente/Cha.

E-mail: marcellycamacho@hotmail.com.

Sandra Regina Freitas do Amaral. Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2017 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18098-3].

E-mail: sandra07amaral@gmail.com.

Wenceslao Machado de Oliveira Junior. Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Unicamp. Pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO e Coordenador do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2018/09258-4].

E-mail: wences@unicamp.br.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS: EQUILIBRANDO NA CORDA BAMBA

TEACHERS' NARRATIVES: BALANCING ON THE TIGHTROPE

NARRATIVAS DE LOS PROFESORES: EL EQUILIBRIO EN LA CUERDA FLOJA

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi¹

Ana Lúcia Horta Nogueira²

Resumo: O artigo problematiza a importância das narrativas do professor para o desenvolvimento profissional. A análise da função reflexiva e dialógica das narrativas no coletivo de trabalho escolar é realizada a partir das contribuições de Vygotsky, Bakhtin e da Clínica da Atividade.

Palavras-chave: Trabalho docente; narrativas; clínica da atividade.

Abstract: The article discusses the importance of teacher narratives for professional development. The analysis of the reflective and dialogical function of narratives in the school work collective is carried out with contributions from Vygotsky, Bakhtin and Clinic of Activity.

Keywords: Teacher work; narratives, clinic of activity.

Resumen: El artículo analiza la importancia de las narrativas de los maestros para el desarrollo profesional. El análisis de la función reflexiva y dialógica de las narrativas en el colectivo de trabajo escolar se realiza a partir de los aportes de Vygotsky, Bakhtin y la Clínica de la Actividad.

Palabras clave: Trabajo docente; narrativas; clínica de la actividad.

Introdução

Viver e registrar. Registrar o vivido. Na prática docente somos convocadas a (d)escrever os processos que compõem as intervenções pedagógicas, o desenvolvimento dos alunos, os passos para o futuro. Somos impelidas a colocar no papel o trabalho desenvolvido, intencionando a rememoração dos fatos para a mais fidedigna avaliação, com a intencionalidade de “legitimar o carimbo”. Seria esse o único e mais importante papel do registro escrito por este gênero profissional?

Considerando a importância da polifonia e da dialogia (BAKHTIN, 1997) para o desenvolvimento da profissão e da atividade docente (CLOT, 2006, 2010), percebemos nas narrativas um potente instrumento para compartilhar vivências – vivências que ensinam, fortalecem, apontam direções, dividem angústias, ajustam ideias.... entre tantas outras situações de interação entre quem compartilha uma mesma profissão. A ancorada em Bakhtin e advinda da “natureza cultural” da comunicação (PROENÇA; SERODIO; PRADO, 2019), a narrativa como metodologia de pesquisa vem tomando seu espaço no meio acadêmico, especialmente com relação à formação de professores, partindo do pressuposto de que os educadores, enquanto pesquisadores da própria prática, podem provocar desenvolvimento formativo a partir de seus registros. A partir das contribuições de Vygotsky, Bakhtin e da Clínica da Atividade, neste artigo problematizamos as narrativas como potente lugar de reflexão e (des)envolvimento do trabalho docente.

Apresentaremos aqui duas situações em que as narrativas evidenciam esta potência dialógica e se mostram como importante instrumento de reflexão individual e coletiva. A primeira situação teve como um dos materiais empíricos analisados narrativas escritas por

¹ Prefeitura Municipal de Campinas/Universidade Estadual de Campinas.

² Universidade Estadual de Campinas.

professoras, buscando elucidar singularidades do trabalho docente: modos de intervenção, (re)organizações pedagógicas, (re)planejamento direcionado às necessidades de aprendizagem dos estudantes (situação integra pesquisa de mestrado – FECCHI, 2020). Em seguida, traremos uma situação vivenciada nesta mesma escola, que oportunizou aos docentes, em momentos de reunião coletiva, compartilhar suas angústias e vivências no turbulento contexto da pandemia através da leitura de narrativas elaboradas pelos próprios professores.

Os trechos das narrativas aqui expostos nos dão base para afirmar a importância de tal instrumento, ancoradas nos conceitos de gênero e estilo profissional (CLOT, 2006), na concepção vygotskiana de desenvolvimento humano, que afirma que “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000a, p. 24) e na dialogia bakhtiniana (BAKHTIN, 1997). Apontam que as narrativas ocupam um lugar de reflexão individual e coletiva sobre o trabalho; favorecem a (auto)formação e o desenvolvimento da profissão, enquanto os profissionais aprendem com e a partir de seus pares; proporcionam lugar de expressão e acolhimento das angústias quando compartilhadas em situações coletivas; favorecem a análise e transformação da realidade a partir dos próprios trabalhadores, oportunizando que fortaleçam seu poder de agir (CLOT, 2010); além de ser um significativo registro histórico.

A potência dialógica das narrativas de professoras

A primeira situação que mostra o lugar das narrativas no desenvolvimento do trabalho docente, emerge durante a construção dos dados da pesquisa de mestrado³ que teve como objetivo explicitar a complexidade do trabalho das professoras em meio às prescrições advindas de diferentes instâncias e as necessidades de aprendizagem dos estudantes de três turmas de 4ºs anos, com grande diversidade de saberes. Nossa intenção primária era a de refletir sobre a pergunta: Afinal, o que as professoras fazem para ensinar? Considerando a profissão docente como um campo com grande número de pesquisas acadêmicas, entendemos ser importante analisar esta profissão “de dentro”, dando evidência ao real da atividade (CLOT, 2006). Mas como analisar o trabalho acontecendo – em desenvolvimento? Encontramos na escrita das narrativas a resposta para esta pergunta. Duas professoras de 4ºs anos foram convidadas a narrar momentos de intervenção com seus alunos, aguçando o olhar para situações em que adequações em atividades ou em modos de ensinar fossem necessárias para alcançar todos os estudantes de suas turmas. A pesquisadora, também professora de uma das turmas de 4º ano nesta escola, lançou-se à análise de sua própria prática, escrevendo também suas narrativas. Foram coletadas ao todo 19 narrativas que nos deram base para observar a atividade em desenvolvimento e as reverberações das ações ali narradas.

Antes de apresentarmos as situações e análises, entendemos ser importante conceituar o que chamamos de *atividade em desenvolvimento*. Para a clínica da atividade – vertente da psicologia do trabalho ancorada nos pressupostos do círculo de Bakhtin, na teoria histórico-cultural e na ergonomia francófona – o termo *atividade* situa-se entre duas diferentes nuances que se completam: a *atividade realizada* e o *real da atividade*. A atividade realizada é a ação que de fato aconteceu, aquela que saiu vencedora no conflito das (im)possibilidades, enquanto o real da atividade abarca os não-acontecidos, o planejamento para a ação, as possibilidades que não foram escolhidas, os impedimentos... aquilo que não está visível nem aparente, mas que também faz parte da atividade realizada. Segundo Roger (2013, p. 111), “o real da atividade é um espaço de conflitos entre (e no interior de) diversos polos aos quais aquele que age dirige sua atividade”. Dirigida para o objeto de

³ A referida pesquisa teve como resultado a dissertação defendida em 2020: “A Atividade Docente e a Organização do Trabalho Pedagógico: entre as margens do prescrito e do realizado”. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=cat09219a&AN=rpc.oai.1161210&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 5 mar. 2022.

trabalho (a aprendizagem dos alunos), para o outro (alunos, colegas de trabalho, gestão, prescritores...) e também para si, a atividade docente não poderia ser analisada a partir de recortes descontextualizados ou elementos isolados. Em acordo com Vygotsky ao afirmar que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”⁴ (VYGOTSKY, 2000b, p. 67).

Outra contribuição importante da Clínica da atividade para a análise é o fato desta abordagem reconhecer o trabalhador como principal analista de seu *métier*, evidenciando nas relações profissionais a necessidade do dialogismo, pois afirma que as profissões estão sempre em desenvolvimento a partir da imbricada relação entre o indivíduo e o(s) outro(s), e ao passo que constituímos a história coletiva da profissão, somos também dialeticamente compostos por ela.

Assim sendo, entendemos ser necessário observar as ações dentro de seu contexto histórico e social, a partir do olhar das próprias professoras, que ao narrarem os acontecimentos, imprimem ali muito mais do que apenas o que e como aquele episódio aconteceu: registram parte deste real da atividade, que mesmo não sendo totalmente visível, nos ajuda a enxergar o que pretendíamos encontrar – as minúcias da atividade de ensinar.

Como podemos observar nos excertos abaixo, ao escrever, as professoras expuseram tais minúcias, entremeadas às suas impressões e sentimentos:

Professora Tereza: Sempre ficava angustiada na semana do dia dos pais. Acho uma data comemorativa importante, mas alguns alunos não têm pais, ou porque estes já faleceram, ou por que são separados e mantém pouco contato com as crianças... eu nunca sabia o que fazer. Não queria relembrar nenhuma criança de alguma possível dor profunda. Não queria fazer o discurso: “Vamos fazer um cartãozinho? Mas ó, você aí, que não tem pai, pode dar para sua mãe...” como se as coisas fossem simples assim. Foi num momento de troca com os colegas, contando desta angústia, que a professora Clara me sugeriu: coloca essa atividade em um ateliê, assim vai quem quer! Quem não quiser, vai para outro ateliê e não fica exposto. Resolvido. Todo ano lembro que existe essa possibilidade, e me alegro de lembrar dessa solução que é tão simples, mas muito humana (FECCHI, 2020, p. 83).

Nesta narrativa, a professora expõe sua angústia com relação a uma situação que era recorrente em sua trajetória, e que apesar de a incomodar, não conseguia sozinha pensar em uma solução. Foi na companheira de trabalho – Clara – que Tereza viu a possibilidade de mudança. Na situação em questão, Vanessa tinha Clara próxima a ela. Alguém com quem trocava informações, soluções, situações, mas nem sempre isso acontece. Nem sempre temos a abertura necessária para compartilhar com o outro os incômodos relacionados a nossas práticas – por motivos diversos que vão de timidez a condições precárias de trabalho que desfavorecem os coletivos. Assim, o contato com narrativas como esta pode trazer aos profissionais da educação lampejos de coletividade – ainda que à distância. Com esta afirmação não queremos, de maneira alguma, colocar as narrativas em um lugar de substituição às relações presenciais. Entendemos ser de extrema importância que os coletivos de trabalho sejam fortalecidos e tenham espaços constituídos e legítimos de articulação.

A importância desses espaços também foi assunto das narrativas apresentadas:

Professora Tereza: Você me pede algo bem difícil, que é refletir sobre adequação curricular. Como eu faço isso? Como eu posso melhorar isso? Como os outros fazem isso? Hoje no GT⁵ pedi para assistir às assembleias de

⁴ estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento.

⁵ A professora refere-se ao grupo de trabalho (GT) que reúne o grupo de professores dos anos iniciais desta e de outras escolas para estudar a Pedagogia Freinet.

jornal de parede das outras professoras, expliquei que quero melhorar minha conduta nesta reunião e preciso de repertório. Logo, outras professoras disseram que também gostariam de ver as salas umas das outras em momentos de ateliês. Que bom estar numa escola onde podemos nos ver e trocar. E aprender umas com as outras. O que impede é o tempo: as aulas vagas são distribuídas de uma forma que nem sempre ajuda... mas seguimos tentando, nas brechas... (FECCHI, 2020, p. 161).

Professora Vanessa: A turma e eu trabalhamos muito ao longo do ano de 2019. Não foi fácil, pois havia na turma alguns meninos com uma demanda emocional muito grande. Não era fora do comum eu precisar parar tudo para resolver desentendimentos. Inclusive, em alguns momentos, precisava conter violência física entre eles dentro da sala de aula. Mas, com o que aprendia com as colegas de trabalho e o que trouxe de experiência da escola anterior, fomos, eu e as crianças, construindo um espaço e um tempo possível para aprendermos (FECCHI, 2020, p. 58).

Professora Pollyanna: Aprendi muito, logo no início, com as reflexões trazidas pelo grupo de professores, pela forma como os debates (muitas vezes calorosos, mas sempre respeitosos) aconteciam e percebia a escola enquanto ambiente educativo em sua totalidade (FECCHI, 2020, p. 60).

Ficou evidente nestas e em outras narrativas a importância que os coletivos ocupam nas trajetórias docentes. Este espaço de desenvolvimento mostrou-se vital para a (re)organização do trabalho escolar das professoras. O conceito de *gênero profissional* (CLOT, 2006) nos auxilia nesta análise, conforme definido pelo autor:

um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação (CLOT, 2006, p. 50).

Clot nos mostra que a história de determinada profissão ajuda a compor o gênero profissional a que pertence, e esta história não está relacionada apenas ao passado, mas também às ações do presente. Quando escolhemos determinado modo de ensinar, o fazemos baseando-nos em outros profissionais com os quais nos relacionamos pela vida – de maneira positiva ou nem tanto. Esse arcabouço coletivo instrumentaliza a profissão e compõe uma marca compartilhada que prescreve, formal ou informalmente, e ensina. O gênero profissional, por sua vez, só mantém sua vitalidade por ser dialeticamente composto pelos *estilos* individuais, que se reformulam à medida em que mudam os sujeitos, os objetos e os objetivos. Essa relação, portanto, se inscreve na história daquela profissão.

Mais uma vez, a partir dos conceitos apresentados, vemos o lugar formativo das narrativas docentes, que, além de expressarem-se, registram seus modos de agir

as escritoras refletem enquanto escrevem, refratando as situações por elas vivenciadas em seus textos, expondo seu ser e seu fazer enquanto escrevem. A leitora, por sua vez, encontra no texto vestígios do vivido, elementos que contam o que aconteceu, mas que também dizem os tantos não acontecidos, a partir de sua experiência de também professora. O real da atividade se insere neste escrito e neste lido (FECCHI, 2020, p. 70).

Assim como no exposto acima, a expressão do vivido através das narrativas, escritas e compartilhadas pelas professoras com suas parceiras de trabalho, foi ponto de apoio para o coletivo docente no angustiante contexto de trabalho durante a pandemia de covid-19, momento que exigiu uma urgente reformulação do trabalho.

Compartilhar narrativas: fortalecimento dos coletivos de trabalho e criação de modos de (sobre)vivência

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, no cotidiano escolar surgiu a preocupação com um novo componente: a pandemia de covid-19. Essa triste vivência coletiva, cujo fim ainda não vimos, vem sendo vivenciada por todos de maneira singular. Cada pessoa, cada gênero profissional, cada classe social, vivenciou-a de um jeito único, e também coletivo, em sociedade. Mesmo em circunstâncias parecidas, as nuances das individualidades nos fizeram ter experiências únicas. Na escola em questão, por exemplo, após o fechamento das portas das salas de aula presenciais, em março de 2020, a primeira ação foi a organização de doação de alimentos para a comunidade. A prefeitura ainda não havia se mobilizado para atender a todas as famílias que precisavam de ajuda e estavam ameaçadas pela fome. Foi a primeira de muitas ações que, há pouco tempo, sequer imaginávamos que faria parte do conjunto das atividades docentes.

Além da necessidade de reestruturação forçada do trabalho, da mudança de lugar, de modos de ensinar, questões como o adoecimento, o luto, a ansiedade, a insegurança, estiveram entremeadas aos conteúdos escolares – faziam parte deles. E como foi (e ainda está sendo) difícil... Era comum professores entrarem em contato com as famílias para orientações a respeito das atividades escolares e ouvirem que estas ainda não haviam sido concluídas pois a família toda estava doente ou, ainda, porque alguém havia falecido. A tristeza e os sentimentos de “não lugar” e de impotência por parte das professoras circulavam pelas falas e semblantes, de modo especial nos momentos de reuniões coletivas, e as professoras sentiam a necessidade de desabafar e de ouvir sobre as ações e os recursos das colegas de trabalho, tentando, assim, ajustar sua própria ação, pois nem sempre sabiam como agir diante dos acontecimentos com as famílias.

Foi nesse momento que a orientadora pedagógica e a vice-diretora, que conduziam as reuniões coletivas, propuseram que as estas fossem iniciadas com a leitura de narrativas escritas pelas professoras. E as leituras começaram. Leituras que falavam de incômodos que não eram apenas sentidos por quem escrevia, mas por todo o grupo de professoras, que ao ouvirem as colegas, se reconheciam e percebiam que suas dores também não eram só suas. Reproduzo abaixo dois excertos de narrativas compartilhadas em forma de leitura naquele espaço e que cujas autoras autorizaram sua reprodução neste artigo:

Oito horas da manhã, ligo o computador, entro no WhatsApp Business e no Google Sala de Aula. Decido começar pelo GSA. [...] As poucas devolutivas que encontro, me alegram e me motivam a continuar. Escrevo comentários para todos que mandaram fotos das atividades realizadas, depois passo pelo mural do GSA e escrevo um recadinho para a turma. Tento demonstrar meu carinho, procuro estimular a participação das crianças e deixo um lembrete do dia e horário dos encontros virtuais.

Vou para o whatsapp: escuto alguns áudios de mães e de crianças, leio algumas mensagens e vou respondendo uma a uma. Respostas e orientações para as crianças e para algumas mães. Respostas em relação ao acesso às atividades, em relação às cestas básicas, vou esclarecendo dúvidas sobre as lições, leio e comento os que me mandaram fotos das atividades realizadas (às vezes a imagem é repetida, algumas famílias mandam a mesma foto pela plataforma Google Sala de Aula e pelo Whatsapp. Faço questão de responder nas duas ferramentas). Aproveito para lembrá-los do dia e horário do encontro virtual.

Aqueles que estão sumidos e que eu tenho o contato pelo Whats, vou com bastante jeitinho e cuidado, mando um “oi”, pergunto se está tudo bem em casa [...]. Sinto muitas saudades da escola real.

Na semana passada ao procurar uma família que não estava interagindo comigo, recebi a seguinte resposta:

– Ai professora, estamos todos com Covid aqui em casa: eu, meus filhos, minha tia, minha sobrinha... Estamos isolados e nos cuidando, eu tô em casa e minha tia e sobrinha foram para a UPA. Eu tô melhor que elas e decidi ficar em casa porque não tenho quem cuide das crianças. Desculpe professora, tá difícil demais fazer as lições.

Ouçõ a história, ofereço apoio e digo logo que, em primeiro lugar deve estar a vida e a saúde de todos, que quando estiverem bem, a gente pensa nas lições das crianças... Desejo cuidado, a cura e melhoras a todos da família.

Fiquei pensando nessa família, nas crianças – casal de gêmeos – ambos meus alunos. Dois dias se passaram e eu decidi mandar uma mensagem perguntando como estavam, como passaram o final de semana. A mãe me respondeu com um áudio. Ela chorando contou que estava um pouquinho melhor. Antes de terminar de ouvir seu áudio, vejo que ela enviou também fotos e vídeos. Parei o áudio para ver as imagens. Era alguém desacordado numa maca, uma mulher sendo levada para dentro do carro do SAMU, recebendo massagem cardíaca. A equipe do SAMU tentava reanimá-la. Meu coração disparou! Era a sobrinha, que passou o final de semana sendo atendida na UPA em estado muito grave e que naquele momento estava tendo paradas cardíacas pela falta de ar. A mãe do meu casal de gêmeos, também com COVID, filmava e chorava ao mesmo tempo, estava com medo, apavorada. A equipe do SAMU conseguiu reanimar a moça e estava preparando sua transferência para um hospital com mais recursos. No áudio, ela me contou que filmou tudo para não esquecer, tinha medo de perdê-la. Nas imagens, também apareceu um médico, dizendo que a moça seria muito bem cuidada no outro hospital, que ela estava sendo transferida porque necessitava de mais cuidados e que isso ia dar certo... Palavras muito sensíveis. Ela chorando, filmou a equipe do SAMU partindo com a sua sobrinha.

Fiquei muito tocada com tudo isso, fiquei ali pensando e tentando imaginar o que ela sentia naquela hora em que filmava a cena que compartilhou comigo. Pensei que resposta eu poderia dar. Deixei o tempo passar um pouco antes de responder. (Narrativa compartilhada por VDC – Reunião pedagógica)

Querelas do entardecer

Há um sentimento que me invade em cada entardecer, repetido

Fim de mais um dia, alívio

De cansaço e dores, exaurido

De burocracias e resoluções sem sentido

De reflexões e debates, fortalecido

Os sentidos, desnorteados, somente dão conta de mergulhar em si, amortecido

Em busca de um refúgio que preserve os sonhos, protegido

Para que o desconhecido não os possa alcançar, inteiriço

Para que resista a esperança, colorido

E dias de ataques e retrocesso fiquem para trás, esquecido

Que sentimento é esse que não tem nome e nem lugar, escondido

Que só o tempo pode curar, sofrido

Que a escuridão da noite pode afastar, iludido

Mas que no amanhecer retornará, como um amigo

E permanecerá até o próximo entardecer, opressivo

*Então chega um novo dia e uma nova energia, invadido
E entre gritos e choros aguerridos
Seguimos de mãos dadas o caminho
Não sozinhos, ao menos, seja dito
Entre miudezas e forças, coletivo.* (Narrativa compartilhada por AA – Reunião pedagógica)

Estes trechos selecionados nos mostram o lugar ocupado pelas narrativas neste contexto em que era necessário encontrar e reformular recursos de/para sobrevivência, no amplo sentido do termo, situados no acolhimento, na polifonia, na vivência compartilhada. Trazidas para o coletivo, as narrativas propiciam a reelaboração da experiência vivida, que se torna acessível ao grupo e às próprias professoras autoras do registro. Coletiva e dialogicamente, a reconstrução e a compreensão do vivido ocorrem não como “a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em novo contexto [...] Compreender é pensar em um contexto novo” (CLOT, 2010, p. 148). Em termos do desenvolvimento do professor, podemos dizer que o compartilhamento das narrativas possibilita o deslocamento do vivido que “de objeto vivido outrora, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura” (CLOT, 2010, p. 222).

A atividade de escrita e o compartilhamento do texto pelas professoras, neste contexto, superam os sentidos expostos no início deste artigo – escrever para além de registrar, legitimar, sacramentar os processos de desenvolvimento das crianças. A escrita permite sobretudo elaborar e compartilhar as dores da existência, desenvolver-se e contribuir com o desenvolvimento do outro e da profissão. Desenvolvimento que se dá no âmbito individual, a partir da análise do próprio fazer, e também no âmbito coletivo, por mobilizar outros sujeitos, que compartilham a profissão (CLOT, 2006).

As situações apresentadas nos levam a reiterar a potência da escrita que se equilibra e permite a quem escreve se equilibrar na corda bamba entre as prescrições e as relações reais, compostas por histórias que se fazem na dureza das condições concretas de existência. Assim, a escrita de um educador sobre os malabarismos de sua profissão, que expõe e expressa a concretude de seu fazer, de seu ser integralmente envolvido na atividade que executa, é lugar fundamental para a constante reflexão sobre sua própria atividade e pode tornar-se corda e apoio para os equilibristas que virão depois dele, desempenhando a mesma atividade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. *A atividade docente e a organização do trabalho pedagógico: entre as margens do prescrito e do realizado*. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=cat09219a&AN=rpc.oai.1161210&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. As narrativas de professores e profissionais da educação: histórias únicas de sujeitos únicos contadas para sujeitos únicos. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, p. 161-179, jul./dez. 2019.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 111-120, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras escogidas, vol. III: problemas del desarrollo de la psique*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000b.

Sobre as autoras

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi é graduada em Pedagogia pela UNISAL – Americana, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde participa do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e membro da REPEF (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet).
E-mail: pollyannafecchi@gmail.com.

Ana Lúcia Horta Nogueira. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e em Psicologia pela Clark University. Professora Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação da UNICAMP.
E-mail: alhnog@unicamp.br.

JORNALISMO NA GEADA NEGRA: O BREVE JORNAL *PANORAMA* (1975-1976)

JOURNALISM IN THE BLACK FROST: THE BRIEF NEWSPAPER *PANORAMA* (1975-1976)

PERIODISMO EN LA ESCARCHA NEGRA: EL BREVE PERIÓDICO *PANORAMA* (1975-1976)

José Carlos Fernandes¹

Hiago Rizzi Zanolla²

Resumo: Em março de 1975, a população da cidade de Londrina, no Norte do Paraná, viu chegar às bancas um jornal novo, intitulado *Panorama*. Recheado de suplementos especiais e escrito nos moldes do *new journalism* americano, o periódico tinha entre seus autores repórteres e editores oriundos da imprensa alternativa do eixo Rio-São Paulo, assim como da notável revista *Realidade*. Em meio às limitações impostas ao jornalismo pela ditadura militar instalada em 1964, o grupo migrou para o interior do Brasil atraído pela possibilidade de financiamento empresarial aliado à liberdade de expressão. A resposta a esse estímulo não avançou. A brevíssima circulação do jornal constitui não só um capítulo pouco contemplado da história da imprensa brasileira e da história da leitura, como estudo de caso sobre a distância entre intenção editorial e percepção dos desejos e ritmos próprios do público leitor.

Palavras-chave: Recepção na imprensa; jornal *Panorama*; letramento no interior.

Abstract: In March 1975, the population of Londrina, in northern Paraná, saw a new newspaper, called *Panorama*, hit the newsstands. Filled with special supplements and written along the lines of American new journalism, the newspaper had among its author's reporters and editors from the alternative press from the Rio-São Paulo axis, as well as from the notable magazine *Realidade*. Amidst the limitations imposed on journalism by the military dictatorship installed in 1964, the group migrated to the interior of Brazil, attracted by the possibility of business financing allied with freedom of expression. The response to this stimulus did not advance. The newspaper's very brief circulation constitutes not only a little contemplated chapter in the history of the Brazilian press and the history of reading but also a case study of the distance between editorial intention and the perception of the desires and rhythms of the reading public.

Keywords: Press reception; *Panorama* newspaper; literacy in the countryside.

Resumen: En marzo de 1975, la población de la ciudad de Londrina, en el norte de Paraná, vio aparecer en las gradas un nuevo periódico, titulado *Panorama*. Lleno de suplementos especiales y escrito en la línea del nuevo periodismo estadounidense, el periódico tuvo entre sus autores reporteros y editores de la prensa alternativa del eje Rio-São Paulo, además de la notable revista *Realidade*. En medio de las limitaciones impuestas al periodismo por la dictadura militar instalada en 1964, el grupo emigró al interior de Brasil atraído por la posibilidad de financiación empresarial combinada con la libertad de expresión. La respuesta a este estímulo no avanzó. La brevísima circulación del periódico constituye no sólo un capítulo poco cubierto en la historia de la prensa brasileña y de la historia de la lectura, sino también como un estudio de caso sobre la distancia entre la intención editorial y la percepción de los deseos y ritmos de la lectura público.

Palabras clave: Recepción en la prensa; periódico *Panorama*, lectura en el interior.

¹ Universidade Federal do Paraná.

² Universidade Federal do Paraná.

Introdução

Entre os anos de 1975 e 1976, num total de 20 meses e 547 edições, um grupo de jornalistas veteranos ligados ao jornalismo paulistano e carioca – particularmente à imprensa alternativa e à revista *Realidade* – iniciou um projeto de cooperação com jovens jornalistas atuantes na cidade de Londrina, no Norte do Paraná. Desse encontro “fora do eixo” nasceu o jornal *Panorama*, diário em formato *standard*, sob a tutela de um dos maiores conglomerados de comunicação do estado, o Grupo Paulo Pimentel (GPP).

O inusitado da parceria gerou um caso único na história da imprensa alternativa brasileira pós-64: O *Panorama* é um híbrido de difícil enquadramento – um periódico de resistência, sustentado por um “barão” da comunicação e escrito por um plantel de estrelas das redações, migradas para o sertão paranaense, em busca de liberdade de expressão; e da possibilidade de praticar jornalismo castiço em meio às políticas de exceção. O projeto não foi derrotado pela censura, como se poderia prever, ainda que houvesse essa possibilidade no horizonte, mas pela Geada Negra de 1975 – fenômeno que devastou os cafezais paranaenses e causou reviravoltas na economia do estado –; pela própria imprensa local, que qualificava os profissionais vindos de outras praças como um grupo de colonialistas; e pelos ditos “colonialistas” que, em tese, à revelia do talento reconhecido, teriam idealizado um público leitor que não encontraram, premissa sobre a qual se sustenta este artigo. O número de lançamento do *Panorama*, nos inícios de 1975, foi um clássico “encalhado” da imprensa escrita.

Nesse cenário, o presente artigo se ocupa de sugerir fontes e enquadramentos para um estudo de caso de “recepção difícil”, no qual a cultura de um determinado tipo de imprensa – ainda que se trate de uma cultura de resistência, como a da imprensa alternativa brasileira – se sobrepôs à compreensão do próprio público a que o produto de comunicação se destinava. Quer-se, com a visita a esse episódio, destacar as dificuldades crônicas da imprensa em conciliar estratégias de linguagem popular e a realidade dos receptores, ainda que a experiência tenha se dado num período de baixa voltagem para captar informações sobre o público alvo. Na esteira desse objetivo, deseja-se destacar um capítulo da imprensa brasileira – no qual foi latente a busca da transformação social e política por meio da leitura – registrado de forma errática pela historiografia da imprensa; e somar aos estudos de leitura uma narrativa sobre a circulação de jornais de qualidade no interior do país.

O presente artigo se propõe a registrar que o *Panorama* dialogou direta e indiretamente com linhagens editoriais fundantes da imprensa moderna no Brasil: o jornal *Última Hora*, criado em 1951, e a revista *Realidade*, que passou a circular em 1966, e a imprensa alternativa (KUCINSKI, 2003). Todos esses modelos tinham foco no leitor – o qualificado e o comum – e não necessariamente se escoravam nas hordas do poder (ABREU, 2002). O estudo tem como matéria-prima as próprias edições do jornal, em especial a primorosa primeira edição; bibliografia de base sobre a imprensa durante a ditadura militar e depoimentos (DUARTE; BARROS, 2011) de jornalistas que participaram do jornal, a exemplo de José Trajano, Nílson Monteiro, Walter Schmidt, Elvira Alegre, Célia Regina de Souza, Wilson Serra e Domingos Pellegrini – que, posteriormente ao *Panorama*, trabalhou no alternativo *Ex-* e foi a única a fotografar o velório de Vladimir Herzog, em 1975.

Produto de uma pesquisa de iniciação científica iniciada em 2019³, o texto nasce de leituras de reconhecimento, ou “leituras flutuantes”, de todas as edições do jornal *Panorama*; elaboração de um documento de trabalho para compreender o jornalismo e o Brasil na década de 1970 (ZANINI, 2020; BASILE, 2002); garimpagem de registros sobre o jornal *Panorama* na bibliografia

³ O projeto de pesquisa “Imprensa em tempos de ditadura: o breve jornal *Panorama*” integra um projeto-mãe, ocupado de estudar a resistência democrática no Paraná entre 1964 e 1976. Da fase sobre o *Panorama* da pesquisa participaram sete estudantes de Jornalismo e uma estudante de Publicidade e Propaganda, todos da Universidade Federal do Paraná.

sobre imprensa alternativa no Brasil e análise de conteúdo da primeira edição, cuja recepção, à revelia do empenho publicitário, não encontrou guarida entre os leitores e gerou rejeição entre os anunciantes. Destacamos, na sequência, os contextos do nascimento do referido periódico, seu tempo e as informações encontradas sobre o processo de recepção, seguidas de análise.

Como fazia nos dois jornais de sua propriedade, com sede em Curitiba, *O Estado do Paraná* e *Tribuna do Paraná*, o empresário e ex-governador do estado Paulo Pimentel teve baixa ingerência editorial em *Panorama*, entregando a tarefa a jornalistas premiados e reconhecidos nas hordas da imprensa. De qualquer modo, patrão e *publishers* eram visados pela ditadura. Pimentel tinha relações ambíguas com os militares, no melhor do estilo “morde e assopra”. Mesmo com circulação restrita ao Norte do Paraná, o *Panorama* se viu em situação de pilhagem (FERNANDES; MARCHETTE; COSTA, 2016) e sumiu à moda de um meteoro, debaixo de outro colonialismo – o da historiografia da imprensa, presa aos acontecimentos do eixo Rio-São Paulo. O episódio não ganhou menção à altura de seu impacto e qualidade gráfica-editorial em nenhum compêndio sobre o assunto⁴.

Mesmo que deixado à sombra, no breve período em que o jornal *Panorama* circulou teve o mérito de aproximar os profissionais de imprensa de Londrina de nomes consagrados, como escritor João Antônio (*Malagueta, Perus e Bacanaço; Abraçado ao meu rancor*) e os jornalistas Mylton Severiano, Narciso Kalili, Hamílton de Almeida Júnior e José Trajano (PELLEGRINI, 2011). Apesar da aura que deixou, a trajetória do periódico está registrada apenas em depoimentos esparsos, deixados por seus participantes, o que faz da experiência um campo inédito de estudo de recepção, dentre outros.

Contextos

O grupo de jornalistas da imprensa paulistana e carioca convidado a colaborar na criação do jornal *Panorama* tinha boas razões para deixar o eixo Rio-São Paulo e se mudar para Londrina, então com apenas 40 anos de fundação e erguida em tempo recorde, por força do capital, à moda Eldorado. O município, com 170 mil habitantes à época aqui recortada, era um polo regional do chamado Norte Novo, epicentro da maior produção brasileira do café, num momento em que o país era o segundo maior produtor do mundo (MAGALHÃES, 2001). Se Londrina, por si só, era sinônimo de lugar que corria dinheiro – uma boa notícia para jornalistas acossados pelos efeitos profissionais trazidos pelo AI-5 e sujeitos à instabilidade da imprensa alternativa, na qual militavam –, havia um segundo elemento: a solidez da proposta editorial feita pelo empresário Paulo Pimentel, segundo relatos (ALBERTI, 2013).

Com base em uma dezena de entrevistas em profundidade (DUARTE; BARROS, 2011), recolhidas pelo grupo de pesquisa, repórteres e editores ligados à primeira fase do projeto – que vai do convite, em meados de 1974, à demissão coletiva do grupo “forasteiro”, em abril de 1975 – atestam que o empresário lhes acenou a possibilidade de produzirem um jornal moderno, no qual teriam liberdade editorial, angariariam e formariam jovens repórteres – à moda discipulato –; e que poderiam desfrutar de um prédio erguido especialmente para abrigar uma redação de jornal (atualmente, sede de um banco). O tipo de jornalismo em profundidade e extensivo praticado na revista *Realidade*, criada em 1966 (SEVERIANO, 2013); a irreverência da imprensa alternativa; a experiência acumulada por jornais como o *Última Hora* – entre outros sinalizadores positivos –, poderiam ser condensados sem que houvesse o risco eminente de não haver dinheiro para custear o idealismo da imprensa mais à esquerda (ABREU, 2002).

⁴ É subestimado, inclusive, no texto de referência *Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa* (2018), de Bernardo Kucinski.

Essa combinação inesperada tinha, contudo, ingredientes tão idealistas quanto trágicos e se pode dizer que essas duas facetas se revelaram. Em meados de 1974, quando o grupo de jornalistas “de fora” se muda para Londrina, tem início um idílio, a cuja memória não faltam tinturas épicas e poéticas. Fotos ilustram reuniões de trabalho dos veteranos com os jovens londrinenses que se integravam ao projeto; e também indicam proximidade com jornalistas londrinenses mais experientes, a exemplo de Domingos Pellegrini – contista e romancista que vai sofrer franca influência do escritor João Antônio, oriundo da revista *Realidade*, criador do conto-reportagem e com quem vai conviver na redação. Em tempo, o “time dos sonhos” do *Panorama* era formado por nomes como João Antônio (consagrado na prática do conto reportagem), José Trajano (que viria a se tornar um dos grandes jornalistas esportivos do país), Narciso Kalili, Mylton Severiano da Silva, Ricardo Gontijo e Hamilton Almeida Filho, para citar alguns.

Esses eventos não passaram despercebidos a quem estava fora do circuito da imprensa. A cidade algo provinciana sente o impacto dos recém-chegados, mais boêmios, irreverentes, namoradores – elemento informalmente apontado pelos entrevistados como um dos prováveis motivos para a baixa recepção ou recusa ativa a um trabalho de altíssima qualidade jornalística. Não faltam relatos sobre o medo de os jornalistas-editores serem fuzilados por algum pai ou namorado enciumado, confirmação do misto de curiosidade e mal-estar provocado pela equipe (TRAJANO, 2020). Pode-se dizer que a recusa flagrante de um produto do naipe do *Panorama* passou por um conflito nos costumes, mesmo numa cidade erguida pela força de estrangeiros e migrantes; que tinha um ambiente editorial positivo, com base em experiências anteriores; e historicamente reconhecida por sua recusa do governo militar (PELLEGRINI, 2020).

Nos seis meses, aproximados, em que jornalistas tarimbados catequizaram jovens repórteres nas lides da imprensa alternativa e no jornalismo de revista – oriundo da norte-americana *Life*, modelo da *Realidade* – resultou num laboratório profícuo, que resultou nos três primeiros cadernos de lançamento do jornal, no início de 1975, esmiuçados mais adiante. Todos os elementos do jornalismo moderno estavam ali condensados: pesquisas de público-alvo, perfil da população de Londrina, matérias literárias, inserções na realidade, atenção aos problemas sociais – a exemplo dos boias-frias. No dia em que todo esse material de leitura – passível de ser lido ainda hoje, com interesse – chegou às bancas de revista, em inícios de março de 1975, não havia leitores o bastante para garanti-lo. O volume de notícias – em escala apenas para leitores de grande prática –, a ironia, o humor, os enfoques inesperados contrastavam com os índices de escolaridade, oscilantes entre o analfabetismo e alfabetismo funcional, então não registrados, mas hoje facilmente analisáveis.

Na década de 1960, o Paraná somava índices de mais de 40% de analfabetismo e uma década adiante (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001), período de circulação do jornal, não teria sido o bastante para superar essa marca. Some-se ao estranhamento explícito a linguagem por vezes debochada (“Desgracido”, era o título do perfil do empresário João Milanez, dono do jornal *Folha de Londrina* e concorrente de Paulo Pimentel), a diagramação arrojada, entre outros elementos que exigiriam dos criadores do jornal mais tempo de sedução editorial, até vencer a resistência dos leitores, dos anunciantes e da classe empresarial, que vai ver na independência do *Panorama* uma ameaça, abrindo fogo nada amigo sobre ela.

É de se supor – em meio à ausência de registros documentais – que a linguagem e a abordagem das matérias do *Panorama*, marcadas pelo estilo revista emprestado da *Realidade* e pela irreverência da imprensa alternativa, causaram estranheza nos leitores londrinenses. Paralelo, o tom pouco reverente do jornal aos donos do poder local causou reação em cadeia entre políticos e empresários da região. À revelia das edições históricas do primeiro mês de circulação, a liberdade editorial – pressionada pelo capital – sofreu reveses. Foi quando a bolha furou. Em inícios de abril de 1975, num gesto de protesto o grupo de jornalistas “de fora” se desligou de forma coletiva e ruidosa. A influência daqueles editores e repórteres renomados,

contudo, marcou o periódico. Muitas propostas estilísticas e editoriais foram mantidas, ainda que não tenham garantido a sobrevivência do veículo.

Pouco tempo depois, o jornal receberia outro golpe – a Geada Negra de 18 de julho de 1975 encerrou o ciclo cafeeiro do Paraná e eclipsou a economia londrinense. Em meados de 1976, sem receita que o sustentasse e com o conglomerado Paulo Pimentel privado da reprodução da TV Globo, assim como do soldo que daí provinha, o *Panorama* deixa de circular, somando 547 edições. Encerrado, o jornal passou a ser reverenciado pelas gerações seguintes, que o citam como um episódio espetacular – e abortado – da imprensa paranaense e brasileira. À revelia de ser muito lembrada, no entanto, a experiência do *Panorama* carece de pesquisas, vácuo a ser preenchido.

Além de reunir subsídios – capazes de sugerir um espaço para o *Panorama* na historiografia da imprensa –, interessa captar – ainda de forma preliminar – indícios sobre a recepção do público londrinense à novidade que circulou pela cidade ao longo de um ano e meio, e a hipótese de impacto da Geada Negra sobre o veículo, até sua melancólica dissolução.

Um gigante sem leitores

Dada a ambição de estabelecer um jornalismo de impacto no Norte Paranaense (WACHOWICZ, 2001), com possibilidade de extrapolar esses limites, o *Panorama* teve uma fase piloto, que se inicia cerca de seis meses antes do lançamento do jornal, por volta de outubro de 1974. Este período de teste permitiu que os jornalistas preparassem suas reportagens com grande dedicação e detalhismo – uma espécie de laboratório, cuja origem é, em alguma medida, a imprensa alternativa, a grande reportagem e o *new journalism*, cuja regra é o empréstimo das ferramentas literárias para construir a informação (CHINEM, 2004). Graças a esse ideário, a preparação para lançar o jornal implicava em desenvolver gêneros para além das matérias tradicionais, *hard news*, provocando apostas em “perfis”, “depoimentos”, relatos jornalísticos personalizados – na primeira pessoa – e, fiel à imprensa “nanica”⁵, humor. Com tal fórmula, as reações dos leitores podem ser de aplausos ou de vaias.

Nestes inícios, tem-se a criação do “mito” do *Panorama*, que permanece até hoje, mas revestido de frustração: as memórias dos entrevistados revivem um jornal projetado para ser de impacto e competir com os maiores do país, mesmo saindo do interior. Um jornal que podia ser um marco para a imprensa paranaense; e com capacidade de conciliar a linguagem de revista num suporte de “diário”, sustentando nesse suporte a acidez do gene alternativo. Sinais de desenvolver esse modelo são evidentes nas edições iniciais do jornal, em 1975.

O jornalista José Trajano, em entrevista à equipe, afirma que o *Panorama* permitiu à população londrinense saber sobre si mesma, tamanha a profundidade e arrojo das matérias que retratavam a região:

A cidade de Londrina não tinha se visto, não sabia como ela pensava. O Narciso [Kalili] contratou um instituto importante na época, que perguntou aos moradores como eles viam a homossexualidade, o preconceito racial, o que pensavam da vida, como era a educação... Então foi a primeira vez, em muitos anos de Londrina, que a cidade começou a conhecer o que a população pensava dela mesma. [...] O povo de Londrina não se via no jornal, quem aparecia na *Folha de Londrina* era o ricoço, não o homem da rua, do campo – esse não via no jornal. Nós trouxemos para dentro das páginas, o pessoal que realmente fazia a cidade (TRAJANO, 2020).

⁵ Sinônimo de imprensa alternativa.

As raízes alternativas do *Panorama* se mostravam presentes em várias matérias dessa primeira fase. Pessoas comuns da cidade surgiam como personagens para tratar de temas relevantes para a comunidade. Figuras locais importantes eram expostas e colocadas contra a parede, em matérias mais aprofundadas, sem concessões ao chamado jornalismo chapa-branca, o assim chamado, no jargão da profissão, jornalismo conivente com políticos e com o capital. Some-se que a própria Londrina também era alvo de críticas dos repórteres forasteiros, demonstrando uma possível dificuldade dos jornalistas em se adaptar ao ritmo de uma cidade do interior.

Essa fase mais ambiciosa e notável, contudo, teve um curto período no *Panorama*. A etapa se encerra com uma briga entre o editor Narciso Kalili e o empresário Paulo Pimentel, por força de pressões externas. O jornalista Nilson Monteiro relembra o episódio em que os 42 jornalistas da redação fizeram uma carta conjunta de demissão – marco do primeiro rompimento do periódico:

O Narciso reclamou que estava tendo muita perseguição e um boicote do setor comercial da cidade. O Narciso disse, ‘eu só vim pra cá porque você me deu carta branca, se você for tirar essa carta branca nós vamos embora agora’. Os jornalistas que estavam de São Paulo que estavam voltaram para casa. Parecia um enterro (MONTEIRO, 2020).

A partir da ruptura, com a demissão do “time dos sonhos” do *Panorama*, uma nova fase se inicia. O jornal se reergue com jornalistas da cidade de Londrina e também de outras partes do estado, principalmente de Curitiba. A partir das evidências, identificamos neste capítulo da breve história do *Panorama* a prevalência de um jornalismo mais tradicional, o chamado “jornalão” (NOBLAT, 2002), mas que mantinha algumas táticas editoriais da fase de laboratório e do primeiro mês de circulação – conforme afirmaram os entrevistados Nilson Monteiro e Walter Schmidt. A equipe do *Panorama* pós-Trajano, pós-Kalili, tentou reconstruir a imagem do jornal na cidade e se aproximar da população.

Uma nova ruptura, porém, se instalou com devastação dos cafezais paranaenses em 18 de julho de 1975. A Geada Negra, assim denominada por queimar e escurecer o tronco das plantas, liquidou mais de 850 milhões de pés de café no estado, desempregou cerca de 300 mil lavradores, provocou o êxodo do campo, criou inchaço na periferia de Curitiba – para onde houve migração contínua – e reduziu bruscamente o crescimento demográfico de cidades que eram verdadeiros eldorados, a exemplo do município de Cornélio Procopio (MAGALHÃES, 2001). É provável que a crise financeira, decorrente da Geada Negra tenha contribuído para o término das atividades do periódico londrinense, em outubro de 1976. Em entrevista, um dos jornalistas do *Panorama* à época, Wilson Serra, lembrou como o período impactou a redação. “Quem comprava jornal da banca deixou de comprar por falta de dinheiro, o mesmo aconteceu com muita gente que anunciava e parou de anunciar” (SERRA, 2019).

O tempo do *Panorama*

A primeira edição do jornal *Panorama* circulou em Londrina no dia 9 de março de 1975. A cidade com quase 200 mil habitantes parou para conferir o produto algo inesperado para aquele cenário: 30 páginas em formato *standard* (38 x 58 cm). A edição inicial oferecia como bônus três tabloides especiais, somando 160 páginas. A capa trazia na manchete: “A soja não compensa outra vez”, antecipando a crise anunciada do estado com a monocultura cafeeira. Os cadernos agregados eram de difícil manuseio. A rica e provinciana Londrina teria se visto dividida ante a irreverência das reportagens – traço dos jornalistas que compunham a redação, com experiência em revistas e na imprensa alternativa, resistente à ditadura (KUCINSKI, 2003).

A primeira edição testemunha as pretensões do novo jornal: pautas arrojadas, atenção a personagens do cotidiano, humor e uso de recursos gráficos. Os sete entrevistados da série que sustenta este artigo (José Trajano, Nilson Monteiro, Walter Schmidt, Elvira Alegre, Célia Regina de Souza, Wilson Serra e Domingos Pellegrini) foram unânimes ao apontá-lo como um veículo empresarial, destinado a entrar no páreo em escala nacional.

Os três cadernos especiais – intitulados *Cidade*, *Aventura* e *Economia* – estão disponíveis no site⁶ criado para a iniciação científica que abriga esta pesquisa, além de reportagens comentadas e trabalhos apresentados em outros eventos. A edição física dos cadernos tem poucas páginas coloridas – meses depois, a impressão *offset* seria empregada, criando destaques em vermelho em todo o *Panorama*. Os cadernos *Cidade* e *Aventura* contam com 48 páginas cada; *Economia* tem 64. Das 160 páginas, 39 são ocupadas por anúncios – são 74 peças publicitárias no total, a maior parte delas com saudações de diversas origens ao novo empreendimento: organizações civis, estatais, indústrias, comércio e outras empresas do GPP.

“O que o londrinense pensa da vida?”⁷ é a primeira reportagem especial. O Instituto Gallup de Opinião Pública foi contratado para estender a pesquisa que estava sendo realizada em todo o mundo, com o objetivo de conhecer a “situação atual da humanidade”, para Londrina. Um total de 192 pessoas foram entrevistada, sobre questões tais como acesso à informação, perspectivas, lazer, trabalho, religião, saúde e administração pública. A matéria não faz juízo entre as respostas dos londrinenses, mas finaliza com o comentário provocativo de que “o cidadão, apesar dos apesares, gosta da sua cidade” (PANORAMA, 1975, p. 11)

“Londrina de João Antonio”⁸ é um registro dos dois meses que o jornalista passou na cidade, especialmente para a feitura dos primeiros números. Na reportagem para o *Panorama*, João Antônio relata o convite feito e as aventuras pela cidade de apenas 40 anos no interior do Paraná. Explora a modernidade provinciana de Londrina; vida noturna; personagens diversos. Ao fim, o autor define a cidade como um quilombo (*sic*) miscigenado, e decide partir antes que “fique de vez” (PANORAMA, 1975, p. 23).

O caderno *Aventura* propõe uma reconstituição dos movimentos migratórios que têm Londrina como ponto final ou de partida (PANORAMA, 1975, p. 1). Os jornalistas viajaram para diferentes cidades da região: Norma Freire, acompanhada da estagiária Elvira Alegre, traça um perfil da mulher do Norte Paranaense com 18 fontes consultadas. Matéria marca a publicação das primeiras fotos de Alegre (ALEGRE, 2020), que no futuro se notabilizou no ofício. Domingos Pellegrini perfilou imigrantes japoneses, enquanto Hamilton de Almeida Filho descreveu com profundidade o colonizador Ibraim Abud Neto; e produziu a seminal “Brasiguaios”.

O texto mais conhecido da edição de estreia do *Panorama*, entretanto, é a história de um homem muito conhecido entre os londrinenses: o exótico João Milanez, proprietário da *Folha de Londrina*. O conflito é evidente: Milanez era o proprietário do concorrente direto do *Panorama*. O título, em letras garrafais, é “Desgracido!” Por mais gentil que o texto de João Antônio possa ser, e mesmo que este tenha gostado, como lembrou José Trajano, o título e a ideia do perfil soaram agressivo aos leitores, que devem ter se perguntado “mas esses caras querem chegar aonde?” (TRAJANO, 2020).

O terceiro caderno, *Economia*, reforça Londrina como o celeiro do Brasil. Célia Regina de Souza, estagiária ligada ao movimento estudantil, encarnou o jornalismo “gonzo” para

⁶ O BREVE JORNAL PANORAMA. Disponível em: <https://icjornalpanorama.wixsite.com/home>.

⁷ O QUE O LONDRINENSE PENSA DA VIDA? *O Breve Jornal Panorama*, 2020. Disponível em: <https://icjornalpanorama.wixsite.com/home/post/o-que-o-londrinense-pensa-da-vida>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

⁸ LONDRINA DE JOÃO ANTONIO. *O Breve Jornal Panorama*, 2020. Disponível em: <https://icjornalpanorama.wixsite.com/home/post/londrina-de-jo%C3%A3o-ant%C3%B4nio>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

escrever “Boia-fria”⁹. Nessa técnica, oriunda do *new journalism*, o jornalista se insere no cenário da reportagem – Célia viveu como uma boia-fria por dois dias, e relatou a experiência em primeira pessoa. Neste suplemento destacam-se ainda “Os anos loucos de Londrina”, de João Antônio, sobre o *boom* do café no início da década de 1950, e o perfil do pioneiro Álvaro Godoy, por Domingos Pellegrini. É também de Pellegrini o perfil “João, o barrageiro”, que acompanha um trabalhador de Porecatu. Incentivado por João Antônio, o texto foi publicado na revista *Civilização Brasileira* e depois incluído no livro *O homem vermelho*, que em 1977 ganhou o prêmio Jabuti na categoria Contos (PELLEGRINI, 2020).

Considerações

O *Panorama* pode ser considerado consequência de uma intersecção estilística de veículos de grande influência da época, desde a revolução gráfica da revista *Senhor*, que circulou de 1959 a 1964, aproveitando da linguagem escrita e fotográfica presente na revista *Realidade* (1966-1976) e a revista americana *Life* (1936-2000), além do espírito alternativo presente na imprensa “nanica”. O jornal utilizava recursos de alto custo, com uma estrutura de grande investimento em que os lucros não superaram os gastos.

As técnicas editoriais, os recursos visuais e as inovações das técnicas de impressão, como o processo *off-set*, são fatores que mesmo considerados ricos estilisticamente não chegaram a conquistar os leitores londrinenses, além de possuir uma posição contra-hegemônica em alguns momentos, distanciando ainda mais a cidade e o veículo. Por esses motivos e outros, a *Folha de Londrina* acaba por ser a mais aceita pelos anunciantes tradicionais, levando a uma drástica diminuição na receita comercial do *Panorama*.

Uma das hipóteses iniciais desta pesquisa indicava a possibilidade de o *Panorama* ser enquadrado como um dos mais de 150 periódicos da imprensa alternativa brasileira (CHINEM, 2004; KUCINSKI, 2003). A tese surgiu após a percepção das semelhanças do jornal com outros alternativos que circulavam no país, principalmente pelas características de linguagem, temáticas e enquadramentos; e de contar, na fase inicial, com jornalistas que, em tese, vieram para Londrina “aplicar” o que faziam editorialmente em jornais como o *Bonde*, *Movimento*, *Opinião* (SEVERIANO, 2013). Pode-se afirmar, contudo, que o jornal não cabe nesta categoria, não somente pelo alto financiamento, mas também por ter a ambição de ser uma referência nacional e bater de frente com outros jornais de porte da época. Para o jornalista Nilson Monteiro, o *Panorama* era “empresarial”:

Ele [o *Panorama*] era próximos dos alternativos pois o pessoal que fez o *Panorama* saiu do *Ex*, da Revista *Realidade*, de jornais bons e alternativos. Ele pode ser sim, no ponto de vista de inteligência ser da imprensa alternativa, mas era um jornal grande empresarial – tinha grandes sonhos, grandes voos (MONTEIRO, 2020).

Uma das revelações sobre o *Panorama* – via entrevistas – diz respeito ao fim da publicação. O jornal, sendo financiado por um ex-governador e empresário, o advogado Paulo Pimentel, deparou-se com um boicote comercial e político que acarretou em ruína. O ingrediente político contribuiu muito para o término do jornal. Na época, Pimentel era inimigo político do seu ex-padrinho político, Ney Braga, aliado da ditadura, à qual serviu como ministro da Educação. O *Panorama*, cuja manutenção era onerosa e sem apresentar lucro, foi sufocado politicamente. As implicações dessa contenda política foram severas. O jornalista Walter Schmidt recorda:

⁹ BOIA-FRIA. *O Breve Jornal Panorama*, 2020. Disponível em: <https://icjornalpanorama.wixsite.com/home/post/boia-fria>. Acesso em 10 de abril de 2022.

Acontece, neste mês de abril, provável, março ou abril de 1976, uma grave crise política no Paraná, que resultou numa briga entre o Paulo Pimentel e o Ney Braga. O resultado desse rompimento e briga política foi a perda da concessão da Rede Globo do Paraná, do Paulo Pimentel. Ali, instala-se uma nova crise no jornal *Panorama*, que é diretamente afetado porque ele contava com um pouco de recursos das duas televisões do Norte do Paraná que transmitiam a Globo (SCHMIDT, 2020).

Além do sufoco político, o *Panorama* não conseguia se manter sozinho – como os jornais, em geral, no Brasil (SANT’ANNA, 2008). Desde as primeiras edições, o periódico encontrou dificuldades para fidelizar anunciantes. Apesar do alvoroço cultural e artístico – e suas aproximações com as vanguardas da cidade de São Paulo –, o Norte do Paraná ainda era provinciano. A primeira edição do *Panorama* conta com grandes anunciantes e saudações ao jornal, porém, aos poucos, o diário criou um desconforto com a comunidade e uma má impressão junto à classe empresarial, despreparadas para aquele jornalismo com sotaque metropolitano, irreverente e irônico. Em entrevista, a jornalista Célia Regina de Souza ressalta que “[...] os anunciantes mais tradicionais ainda ficavam com a *Folha de Londrina*” (SOUZA, 2020).

Apesar da experiência dos jornalistas que integravam o grupo do *Panorama*, muitas evidências indicam que o relacionamento com a comunidade foi um dos fatores decisivos para resultados negativos do jornal. O jornalista Domingos Pellegrini entende que o jornal não soube conversar com população de Londrina ao preferir chocá-la em vez de entendê-la:

A visão deles era de impacto. Ao invés de chegar com uma visão de integração, eles chegaram com uma visão de impacto. Esse foi o grande erro. Mesma coisa que você chegar para alguém e pedir para ela faça uma roupa modesta e, na hora de entregar, ela chega com um terno, um smoking. Inadequação (PELLEGRINI, 2020).

Assim como Pellegrini, Monteiro afirma que a acidez do jornal pode ter sido o motivo de seu fim:

Nós não percebemos que o jornal tinha compromisso com a sociedade rural, que era o dinheiro da cidade. Foi fomentado na cidade que ele [jornal] virou as costas para Londrina, dizia que só se falava de puta e que todos os jornalistas eram maconheiros. Quando se fomentou isso, não tinha mais volta (MONTEIRO, 2020).

Em relação aos dados sobre o *Panorama*, não é possível quantificar com exatidão a maior parte das informações. Por um lado, culturalmente os jornalistas se mantinham distantes dos números sobre o jornal, contribuindo apenas com impressões genéricas do cotidiano da redação. Em contraponto, o próprio arquivo do periódico não aponta dados essenciais, como a tiragem e área de circulação. Há indicativos esparsos de que a edição era de 10 mil exemplares.

A convenção era de que cada exemplar atingia cinco pessoas, o que permite dizer que o público beirava 50 mil pessoas, numa população de 170 mil indivíduos, de acordo com dados do Censo/IBGE. Na década de 1960, o Paraná tinha analfabetismo na faixa de 40%. Aplicado a Londrina, haveria na cidade 85 mil pessoas aptas a ler jornal – o que faz da marca de 50 mil tão ambiciosa quanto expressiva. Mas não houve tempo dessa experiência se consolidar: a Geada Negra e o descomunal desgaste econômico que o fenômeno trouxe interromperam o que poderia ser um encontro histórico do melhor jornalismo e a população de um Eldorado brasileiro.

Referências

- ABREU, Alzira Alves de. *A modernização da imprensa (1970-2000)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALEGRE, Elvira. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.
- BASILE, Sidnei. *Elementos do jornalismo econômico*. Rio de Janeiro: Campus: Negócio Editora, 2002.
- CHINEM, Rivaldo. *Jornalismo de guerrilha: a imprensa alternativa brasileira – da ditadura à internet*. Salvador: Disal, 2004.
- DUARTE, Jorge, BARROS, Antonio (Org.). *Métodos de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- FERNANDES, J. C. MARCHETTE, T. COSTA, V. A. A. Pequeno inventário de um grande acervo: a coleção de fotografias, charges e recortes dos jornais O Estado do Paraná e Tribuna do Paraná. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL DA MÍDIA, 6. 2016. *Anais...* Ponta Grossa, 2016, p. 1-13.
- KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- MAGALHÃES, Marion Brephol. *Paraná: política e governo*, Curitiba: Seed, 2001. (Coleção História do Paraná).
- MONTEIRO, Nilson. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.
- NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- PANORAMA. Londrina: Grupo Paulo Pimentel, 1975-1976.
- PELLEGRINI, Domingos. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.
- PELLEGRINI, Bernardo. História da imprensa em Londrina – jornal Panorama. *Doc. Londrina*, 9 dez. 2011. Disponível em: <http://doclondrina.blogspot.com/2011/12/historia-da-imprensa-em-londrina-jornal.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANT'ANNA, Lourival. *O destino do jornal: A Folha de S. Paulo, O Globo e O Estado de S. Paulo na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHMIDT, Walter. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.

SERRA, Wilson. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.

SOUZA, Célia Regina de. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.

SEVERIANO, Mylton. *Realidade: história da revista que virou lenda*. Florianópolis: Insular, 2013.

TRINDADE, Etelvina; ANDREAZZA, Maria Luiza. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: Seed, 2001. (Coleção História do Paraná).

TRAJANO, José. [Entrevista cedida a] Hiago Rizzi, Elson Faxina, José Carlos Fernandes, Catarina Franceira, Giovana Frioli, Milena Aíssa da Silva Guilmo, Luísa Lis Andrade Mainardes e Eduardo Magalhães Oliveira. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39MIBnU>.

WACHOWICZ, Ruy. *História do Paraná*. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial, 2001. (Coleção Brasil Diferente).

ZANINI, Fábio. Dissimulada, ditadura militar criou miragem de separação dos poderes. *Folha de S. Paulo*. O que foi a ditadura, São Paulo, 28 jun. 2020, p. 4.

Sobre os autores

José Carlos Fernandes. Doutor e mestre em Estudos Literários pela UFPR. Especialista em História da Arte do século 20. Graduado em Jornalismo, Filosofia e Belas Artes. Professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: zeca@ufpr.br.

Hiago Rizzi Zanolla. Estudante de Jornalismo na Universidade Federal do Paraná.

E-mail: hiagotutra@gmail.com.

AÇÕES E MEDIAÇÕES EFETIVAS DA LEITURA LITERÁRIA NA BEBETECA, DA UFMG, EM CONTEXTO REMOTO

EFFECTIVE ACTIONS AND MEDIATIONS OF LITERARY READING IN BEBETECA, UFMG, IN A REMOTE CONTEXT

ACCIONES EFECTIVAS Y MEDIACIONES DE LECTURA LITERARIA EN BEBETECA, UFMG, EN UN CONTEXTO REMOTO

Sarah Cristina Costa Ferreira¹

Resumo: Esse texto possui por objetivo identificar as ações promovidas presencialmente e remotamente na Bebeteca da UFMG, por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória na qual, os resultados mostram a fundamental importância da mesma para difundir o ato de ler desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Bebeteca; letramento literário; literatura infantil.

Abstract: This text aims to identify the actions promoted in person and remotely in the Bebeteca of UFMG, through a qualitative, descriptive and exploratory research in which, the results show the fundamental importance of it to disseminate the act of reading from an early age.

Keywords: Bebeteca; literary literacy; children's literature.

Resumen: Este texto tiene como objetivo identificar las acciones promovidas de manera presencial y remota en la Bebeteca de la UFMG, a través de una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria en la que, los resultados muestran la importancia fundamental de la misma para difundir el acto de lectura desde edades tempranas.

Palabras clave: Bebeteca; alfabetización literaria; literatura infantil.

Introdução

Esse texto trata-se de um recorte da pesquisa de Monografia² da autora, concluída no ano de 2021, ao qual parte da premissa de que as bibliotecas públicas infantis podem e devem ser instâncias potencializadoras do letramento literário, já que contribuem para a formação da identidade do pequeno leitor desde a mais tenra idade e, possibilitam acesso aos espaços, acervos e mediações que uma biblioteca pode oferecer.

Deste modo, a pesquisa de Monografia considerou o espaço para os pequenos leitores em duas bibliotecas públicas vinculadas a universidades, sendo a primeira a Bebeteca da UFMG, em Belo Horizonte – MG, a segunda localizada na UNESP campus Presidente Prudente – SP, tendo por codinome Biblioteca Infantil de Prudente-BIP e uma biblioteca pública vinculada ao Instituto de Leitura Quindim em Caxias do Sul-RS. Nesse sentido, a pesquisa considerou que os espaços de realização das atividades de leitura, especificamente as bibliotecas direcionadas ao público infantil, são essenciais para a formação leitora, para a constituição da criança enquanto cidadã baseando-se nos princípios norteadores da educação infantil: éticos, políticos e estéticos, segundo destaca a BNCC (BRASIL, 2018). Sendo assim, o recorte para este artigo

¹ Universidade Federal de Lavras.

² FERREIRA, S. C. C. *Biblioteca pública infantil: uma reflexão sobre letramento literário para crianças*. 2021. 69f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

tem por objetivo identificar as ações promovidas presencialmente e remotamente na Bebeteca da UFMG, situada em Belo Horizonte – MG.

Nessa perspectiva, considera-se que as Bebetecas são bibliotecas especializadas e destinadas a primeira infância, ou seja, abarcam crianças entre 0 e 6 anos de idade, tendo por finalidade promover a leitura para os pequenos leitores que ainda não fazem uso autônomo da mesma e do processo de escrita alfabética e, no caso de bebês que podem ou não possuir a linguagem verbal. Nesse viés, a leitura nesse espaço tem por foco a formação da subjetividade, a nomeação do mundo e do meio em que as crianças estão inseridas, bem como a formação do sujeito e a provocação para que, desde a primeira infância, as crianças possam conhecer distintas realidades.

Para tal, esta pesquisa adotou por metodologia a abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, por intermédio de um levantamento de dados em sites, reportagens e demais materiais disponíveis junto a uma entrevista online pela plataforma Google Docs. com a coordenadora da Bebeteca Mônica Correia Baptista, buscando assim compreender e descrever as ações desenvolvidas no espaço da Bebeteca da UFMG de forma presencial e de forma remota. A posteriori foi realizado um estudo bibliográfico de Baptista (2014), Cosson (2018), Paulino e Cosson (2009). Por conseguinte, a coleta de dados foi analisada de forma interpretativista, ou seja, foi observado as diversas interpretações que compõem a realidade deste espaço, de forma a garantir o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dos pequenos leitores (MOITA LOPES, 1998).

Em suma, este trabalho está organizado em 3 seções, a saber: 1) Bebeteca: alguns apontamentos – esta seção possui o objetivo de apresentar as Bebetecas e suas características básicas; 2) Letramento literário: algumas reflexões – esta seção possui o objetivo de discutir sobre as especificidades do letramento literário e suas aplicabilidades; 3) Bebeteca da UFMG: a pesquisa – esta seção tem por objetivo descrever as ações desenvolvidas no espaço da Bebeteca da UFMG de forma presencial e a posteriori de forma remota por meio de descrições das ações analisadas e de uma entrevista com a coordenadora Mônica Correia Baptista, configurando-se assim uma pesquisa de cunho qualitativo, descritivo, exploratório e com análise interpretativista.

Bebeteca: alguns apontamentos

As bebetecas são bibliotecas especializadas e destinadas a primeira infância, ou seja, abarcam crianças entre 0 e 6 anos de idade, tendo por finalidade promover a leitura para os pequeninos que ainda não fazem uso autônomo da mesma e do processo de leitura convencional e, no caso de bebês que podem ou não possuir a linguagem verbal. Consequentemente, devem oferecer cursos de formação para pais, professores, bibliotecários e estudantes que estejam envolvidos neste processo, para que possam mediar a leitura de forma satisfatória com as crianças, buscando sempre estratégias e métodos que tragam o social, o cultural e proporcionem o desenvolvimento das capacidades neurais dos mesmos, sem ter a literatura somente com fim paradidático (BAPTISTA, 2014).

Destarte que, o termo *Bebètheque* é oriundo da França, e foi discutido pela primeira vez na 5ª Conferência Europeia de Leitura realizada na Fundação Germán Sánches Ruiperez da cidade de Salamanca, Espanha, em julho de 1987³.

[...] Tinha ido apresentar a experiência de como viajamos na biblioteca com nossas ‘Biblioferias’ e pousei no ensino da leitura; neste ouvi pela primeira vez em francês, da voz de Georges Curie, a palavra mágica: *Bebètheque*. Essa palavra e as explicações que a acompanham dissiparam todas as minhas dúvidas sobre as primeiras tentativas de aproximar os livros que fazíamos com

³ SENHORINI, M.; BORTOLIN, B. Bebeteca: uma maternidade de leitores. *Informação e informação*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123 - 139, jan./jul. 2008.

crianças que ainda não haviam começado sua aprendizagem da leitura (ESCARDÓ, 2002, p. 06).⁴

Já a primeira biblioteca para infância foi pensada e preparada por Mercê Escardó na década de 1990, a *Can Butjosa* localizada na Espanha. A autora, apresenta o conceito deste termo no evento elencado acima e, a partir deste, temos uma emergência das Bebetecas principalmente na Espanha e em Portugal.

Mais do que uma tradução entre línguas, da francesa *Bebètheque* para a espanhola *Bebeteca*, a expressão marca a presença de significado desde a raiz das palavras primitivas até sua aglutinação. A saber, *Beba* – ninã, chiquilla, criatura...; *Beteca* – Bibliotecário, Biblioteca escolar; *Bebeteca* – espaço de leitura para bebês na Biblioteca (FACCHINI, 2004, p. 12).

Nessa direção, atualmente as Bebetecas vêm se expandindo consideravelmente pela América Latina, Europa e Estados Unidos. Mesmo que em número pouco expressivo no Brasil, as mesmas, segundo Baptista (2014, p. 43), “podem ser encontradas em instituições públicas e privadas de Educação infantil, em bibliotecas infantis e juvenis, em associações e organizações não governamentais e em universidades e centros de formação de professores”. Desse modo, a leitura neste espaço tem por foco a formação da subjetividade, a nomeação do mundo, e do meio em que as crianças estão inseridas, bem como a formação do sujeito e a provocação para que, desde a primeira infância, as crianças possam conhecer outras realidades e rompam com o preceito de que as bibliotecas devem fazer parte da vida das mesmas somente após a aquisição da leitura de forma convencional. Portanto, a partir destes preceitos, faz-se necessário conhecermos os conceitos de letramento e a singularidade proposta pelo letramento literário que pode ser oportunizado por estas ambiências.

Letramento literário: algumas reflexões

A relação entre a leitura e a escrita advém muito antes da conceituação do termo letramento. Os primeiros registros do ser humano foram o marco principal para a construção e a evolução desses conceitos. As interações sociais problematizadas por Vygotsky (1989) em seus estudos sobre aquisição da linguagem são extremamente pertinentes quando mostram o desenvolvimento desses quesitos na sociedade da qual fazemos parte, principalmente advindos da mediação em que as crianças realizam a partir da relação com outras crianças e com o mundo que as cerca.

Vygotsky (1989, p. 15) define que a mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, já que, “[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela”. Sendo assim, conforme participa de ações mediadoras da leitura a criança apreende como manusear um livro, suas técnicas que evoluem durante os anos de sua vida para uma futura aquisição da linguagem autônoma bem como, constroem, modificam e reelaboram ativamente sua realidade por meio dos signos.

⁴ “[...] había ido a presentar la experiencia de como viajamos en la biblioteca con nuestras "Bibliovacaciones" y aterrizé en el de la enseñanza de la lectura; en este escuché por primera vez en francés, de la voz de Georges Curie, la palabra mágica: *Bebètheque*. Esta palabra y las explicaciones que la acompañaban disiparon todas mis dudas sobre los primeros intentos de acercar a los libros que realizábamos con niños que aún no habían empezado su aprendizaje de lectura”.

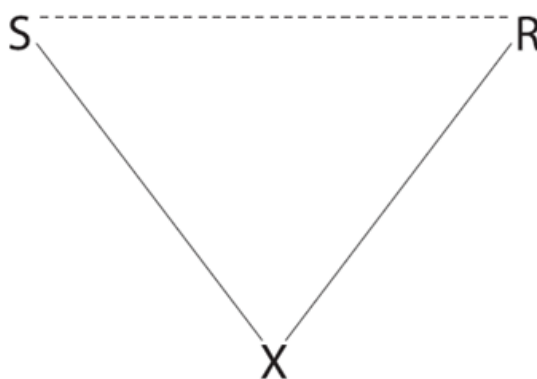


Figura 1: O processo de mediação segundo Vygotsky – Fonte: Vygotsky (1989, p. 45)

Nesta figura, Vygotsky (1989) nos permite observar que as interações da criança com uma obra literária por exemplo, não se dão apenas por via direta do estímulo (S) e resposta (R) como na concepção defendida pelo Behaviorismo. Assim, ao entrar em contato com a leitura, as mediações (X) são fundamentais para que os pequeninos ampliem suas funções psicológicas superiores e compreendam pouco a pouco os usos e funções da Literatura na sociedade a qual integram.

Nesse sentido, compreende-se por meio dos estudos de Soares (2009), que a criança não entra na escola sem saber nada assim como um papel branco, já que, vivemos em uma sociedade grafocêntrica cercada de letras e símbolos por todos os lados. Assim, mesmo que não saiba ler, a criança compreende placas na rua, rótulos de alimentos e demais símbolos presentes em nosso cotidiano. É a partir dessa constatação que temos a introdução ao termo letramento, visto que, até a década de 1980 os debates giravam em torno do termo analfabetismo, pois, grande parte da população brasileira não era alfabetizada. Assim, com o foco em consolidar uma nova era marcada pelas estratégias de alfabetização no país, o termo letramento ganhou destaque pois em sua etimologia derivada do inglês *literacy* indica a condição de ser letrado, o que se difere do significado a priori desta palavra que, servia para designar alguém erudito.

Desse modo, o Letramento para Soares (2009) significa a aprendizagem das funções sociais e culturais da língua escrita pois, é necessário que as crianças compreendam que esta serve para interagir, se comunicarem já que vivemos em uma sociedade letrada. Isso representa que não basta a criança aprender a codificar e a decodificar letras e sons, mas deve conhecer os diversos usos, contextos e aplicabilidades da língua escrita. Ainda conforme Soares (2009, p. 39) “letramento é um produto da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, é um estado ou condição de um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita em suas relações sociais”. Para ela, a mediação e o estímulo a leitura fazem toda a diferença para letrar o educando. Diante disso, o termo letramento literário vem de forma singular pois, segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”.

Assim, Cosson (2014) descreve que o letramento literário se caracteriza pela apropriação da leitura enquanto linguagem, ao passo que as crianças a internalizam e tomam para si como algo próprio do ser humano, se apropriando da linguagem literária por meio do contato direto com os livros, haja vista que, não há letramento literário sem esta relação singular entre as crianças e a leitura. Ademais, os pequenos devem estar interagindo constantemente com espaços de circulação de textos dos mais diversos gêneros e espécimes que, deve ser ofertado por professores, pais e mediadores com vistas a ampliar o repertório dos mesmos e, oferecendo a estes uma escuta ativa para expressarem seus desejos e anseios que desembocam em atividades sistematizadas quando realizado no espaço da sala de aula ou de uma biblioteca.

Desta maneira, o termo letramento literário indica a ênfase das experiências com a leitura, no desenvolvimento das ações de apropriação por parte da criança sobre a literatura, e sobre as construções literárias de sentido, desde as canções de ninar cantadas por seus pais na mais tenra idade, às primeiras contações e mediações de leitura feitas em casa e, posteriormente na escola ao início da escolarização (PAULINO; COSSON, 2009).

É necessário termos em mente que o letramento também advém da apropriação e ressignificação por parte da criança. Destarte que, o letramento literário precisa de mediações eficientes para ocorrer. Isso significa, que o mesmo não se desenvolve apenas com a leitura de livros literários de modo unitário, posto que, o contato mediado neste processo é fundamental e vai adiante do processo de compreensão do sistema alfabético. Sendo assim, para realizar o letramento literário de forma satisfatória seja na sala de aula ou em ambiências da biblioteca, os profissionais devem estar inteirados das obras literárias as quais irão oferecer para uma leitura espontânea ou mediada da criança. O primeiro momento é abrir o espaço para que as crianças falem, tragam seus conhecimentos prévios sobre as temáticas que irão ser desenvolvidas, visto que, segundo Kleiman (1999, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. No segundo momento, devemos explorar as partes do livro com a criança, apresentar o nome, o autor, o ilustrador e todas as informações que chamem atenção, bem como ao contar e/ou mediar a história mostrar as imagens, as partes do texto e a integralidade da obra.

Ainda é fundamental salientar que, a leitura tem caráter linguístico, ou seja, auxilia a criança na aquisição da linguagem, no processo de escrita e da alfabetização como um todo. Contudo, não podemos perder de vista que as bibliotecas públicas para a primeira infância devem romper com os preceitos de que os pequeninos só podem frequentar estes ambientes após a aquisição da escrita e da leitura de modo autônomo, visto que, são espaços essenciais para a construção da criticidade, subjetividade e humanização dos pequeninos.

Sendo assim, segundo Souza e Cosson (2011) cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário ou do ensino da Literatura é nos formar como leitores não só as crianças, mas também nós enquanto sujeitos presentes neste processo, e também não como qualquer leitor, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, especificidades que vão além de compreender a escrita ou a leitura.

Metodologia

Este estudo se pautou em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da realização de um estudo bibliográfico e um levantamento de dados por meio remoto, tendo cunho descritivo e exploratório. Devido às condições de isolamento social ocasionadas pela pandemia decorrentes da COVID-19, a pesquisa realizou os procedimentos de coleta de dados de forma remota. Nesta perspectiva, o estudo assumiu como procedimento metodológico três momentos distintos para sua realização. No primeiro, foi feito a revisão de literatura delineada por uma pesquisa bibliográfica, a partir de um levantamento das produções que discutem sobre as bebetecas, o letramento literário e a Literatura Infantil, bem como a relação entre estes.

Já no segundo momento, foi feito buscas relativas aos projetos desenvolvidos pela Bebeteca da UFMG de forma presencial, suas respectivas descrições e uma entrevista de forma online por intermédio da plataforma Google Docs. com a coordenadora Mônica Correia Baptista, buscando assim compreender e descrever as ações desenvolvidas durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Por conseguinte, no terceiro

momento foram analisados os dados coletados de forma remota e por meio da entrevista de modo exploratório e descritivo, por intermédio da ação interpretativista.

Este método de acordo com Moita Lopes (1998, p. 331), é a fonte basilar para as pesquisas de linguística aplicada valorizando os estudos das Ciências Sociais, visto que, “o que é específico no mundo social, é o fato de que os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Desse modo, buscou-se observar as diversas interpretações que compõem a realidade do espaço da Bebeteca de forma a garantir o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dos pequenos leitores

Bebeteca da UFMG: a pesquisa



Figura 2: Parte do acervo e espaço da Bebeteca da UFMG – Fonte: Moreira, 2016, [n. p.]⁵

A criação da Bebeteca da UFMG ocorreu em outubro de 2011, em uma sala de leitura vinculada à Biblioteca Alaíde Lisboa na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). A Bebeteca pertence ainda ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), contendo um acervo de aproximadamente 2000 obras e, as mesmas são escolhidas pela Bibliodiversidade existente na Literatura Infantil e adquiridas por meio de verbas da Universidade. Como já supracitado, a Bebeteca atende crianças entre 08 meses de idade a 6 anos por meio de oficinas de leitura, projetos de extensão coordenados pela Docente Mônica Correia Baptista e, suas orientandas integrantes do grupo de estudos LEPI (Leitura e Escrita na Primeira Infância) e do NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil).

Além de atender crianças a Bebeteca tem por foco formar mediadores de leitura e divulgar suas ações em eventos para a população de Belo Horizonte e em espaços científicos que contam desde estudantes de graduação a mestrands, doutorandos e docentes do Ensino Superior. Atualmente são desenvolvidos três projetos ligados diretamente a este espaço: o Tertulinha, o “A hora da história: o que tem nesta Bebeteca?” e o PROLLEI – Oficina de Promotores e Mediadores de Leitura Literária. Nesta direção, a Bebeteca não oferece empréstimos de obras, pois, possibilita seu acervo para projetos e ações desenvolvidas diretamente neste espaço com

⁵ MOREIRA, P. Bebeteca: espaço de formação. *Ceale*: Centro de alfabetização, leitura e escrita FaE/UFMG, 27 jul. 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/bebeteca-espaco-de-formacao.html>. Acesso em: 9 abr. 2020.

horário marcado, que abarcam professores, mediadores de leitura, pais, crianças e estudantes de graduação e pós-graduação da UFMG.

O projeto Tertulinha reúne mensalmente crianças, professores, coordenadores e convidados para discutir a leitura de obras literárias infantis previamente selecionadas. Juntos, realizam atividades que permitem aprofundar determinado aspecto do livro a partir de vídeos, teatros de fantoches, dramatizações e conversas com especialistas sobre o autor e sua obra. Antes do encontro, as crianças e seus professores acessam a página do projeto na internet para participar de discussões e acessar materiais ligados à obra escolhida.

Assim, o mesmo promove o encontro das crianças e dos livros na Bebeteca. Já ocorreu em diferentes formatos tendo como alvo turmas de Educação Infantil de escolas de Belo Horizonte ou crianças do público externo da UFMG. Cada sessão é pautada por uma temática específica e o espaço é preparado para acompanhá-la. Os participantes de outros projetos da Bebeteca são convidados para participarem como mediadores de leitura nos encontros.



Figura 3: Apresentação do projeto Tertulinha para crianças da Rede Municipal de Belo Horizonte

Fonte: Ferreira, 2018⁶

O projeto “A hora da história: o que tem nesta Bebeteca?” se compromete em instrumentalizar mediadores de leitura. A cada encontro são apresentadas resenhas escritas por integrantes do LEPI e do NEPEI promovendo debates e permitindo que os participantes possam conhecer autores, ilustradores, diferentes projetos gráficos, estilos e gêneros. Com isso, além de se apropriarem de critérios para escolha dos livros, ampliam seu repertório das obras de Literatura Infantil e acerca das formas e das estratégias de mediar a interação entre crianças e obras literárias.

Já o projeto “Oficinas de Promotores e Mediadores de leitura literária (PROLLEI)” promove oficinas com temáticas relacionadas à Literatura Infantil, acontecendo desde 2015 e, pela primeira vez em 2020 está sendo ofertado de forma remota. Diante disso, no período pandêmico, a Bebeteca da UFMG esteve fechada e desenvolveu suas atividades por meio do Instagram e de outras redes sociais como YouTube, onde indicavam obras infantis, aporte teórico para formadores e mediadores, instruções para pais e responsáveis, bem como atividades para as crianças que se encontravam em isolamento social. Ademais, foram desenvolvidos cursos de

⁶ FERREIRA, M. *Bebeteca, da faculdade de educação, forma mediadores de leitura para a primeira infância*. UFMG, Extensão, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/bebeteca-da-faculdade-de-educacao-forma-mediadores-de-leitura-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 5 maio 2020.

formação e *lives* com diversos pesquisadores da Literatura e Escrita na Primeira Infância, com vistas a proporcionar a continuidade dos estudos pelo grupo LEPI e pelo núcleo NEPEI.

Devido às condições de isolamento social ocasionadas pela pandemia do COVID-19, estes projetos passaram a ocorrer de forma remota, por intermédio das plataformas digitais. Para compreender melhor o desenvolvimento e planejamento das ações, foi realizada uma entrevista com a coordenadora da Bebeteca da UFMG, Mônica Correia Baptista⁷, buscando primordialmente acompanhar as ações descritas anteriormente no ano de 2020. Nesse sentido, vivenciar um período pandêmico que era distante aos olhos de nossa realidade, nos permitiu refletir acerca da importância do trabalho da Bebeteca na vida de muitas crianças e por conseguinte de suas famílias.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades na Bebeteca da UFMG a professora Mônica argumenta que:

Após o avanço da Covid-19, no Brasil, e o consequente isolamento social, enfrentamos inúmeras dificuldades para manter ativo os nossos projetos, como: a limitação do contato social; despreparo acerca das questões tecnológicas; o acesso desigual da internet pela população de forma geral; a dificuldade de apresentar os livros literários nos nossos projetos, tanto por questões da materialidade do livro como objeto, que é tão importante para nós, quanto pelas questões de direitos autorais, que devem ser preservados.

Desse modo, as ações da Bebeteca da UFMG precisaram ser ressignificadas para atender o público externo e as bolsistas e demais integrantes dos projetos que a mesma oferece de forma efetiva e satisfatória. Sendo assim, a equipe está trabalhando incessantemente na divulgação de cursos, *lives*, orientações e indicações literárias para os pequenos leitores que conforme relato da professora Baptista, vem conseguindo atingir grande público. Além disso, os projetos citados anteriormente estão ocorrendo de modo remoto, com o seguinte formato:

No modelo presencial, a Bebeteca FaE/UFMG oferecia diversos projetos para diferentes públicos. O primeiro deles, O que tem nesta Bebeteca, era ofertado para alunas da graduação, professoras, bibliotecárias e demais mediadores de leituras. Essas pessoas encontravam-se mensalmente para conhecer o acervo da Bebeteca através de apresentação de resenhas escritas por pesquisadoras do grupo de pesquisa. Em 2021, iniciamos o programa no modelo remoto através de plataforma digital. Neste modelo, passamos a atender um público maior e mais variado, tendo em vista que pessoas de outros estados puderam participar. Outro projeto, Tertúlia literária, teve início em 2009 e contou com sete edições presenciais, cada uma dedicada a um tema específico. Em 2021, deu início a sua oitava edição, no formato remoto, atendendo professoras de duas escolas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. O projeto Nana neném, ocorreu pela primeira vez em 2018 e passou a ser ofertado remotamente através de plataforma virtual em 2021. O projeto atende também professoras de duas escolas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. O Projeto Nana Neném, voltado para professoras de berçário, trabalha o tema da literatura oral e explora a questão corporal na formação do contador de histórias. Está sendo ofertado pela primeira vez, em 2021, em modelo remoto. Para organizar e facilitar a oferta dos projetos no formato remoto, foi criado um grupo de organização interna da Bebeteca com quatro bolsistas/voluntárias junto à coordenação. Cada bolsista fica responsável pela execução remota de cada projeto.

⁷ Entrevista realizada pela autora em 2021.

Organizando o material necessário que será apresentado, as inscrições, a plataforma utilizada, entre outros. Esta organização é importante para uniformizar e dar direcionamento aos projetos. A avaliação das participantes tem dado conta do alcance dos projetos e é de sua importância para a formação de mediadores de leitura. Avaliamos positivamente a oferta dessas ações de formação profissional que, na modalidade remota, tem mostrado a importância da continuidade de nossas ações de formação inclusive para a manutenção de vínculos com nosso público-alvo.

Nessa perspectiva, a professora Mônica ressalta que as ações que envolvem o público devem estar cada vez mais ativas, envolvendo os aspectos tecnológicos, visto que, a pandemia causou grande déficit nas relações humanas, sendo assim, necessário mesmo que de forma remota minimizar a falta da dimensão do cuidado, do afeto e do contato entre as crianças. Nesse sentido, os resultados têm se mostrado alentadores, haja vista que, essas propostas são caminhos que convidam à literatura, ao fantástico, à fabulação. Segundo ela, “*precisamos ampliar ainda mais os escopos dos nossos projetos valendo-nos das possibilidades tecnológicas sem abrir mão do que nos constitui culturalmente, daquilo que fez e faz parte do nosso patrimônio histórico-social*”.

No que se concerne ao retorno das atividades presenciais na Bebeteca, a professora Mônica afirma que:

O que podemos esperar é um espaço com as portas abertas para que os projetos possam continuar sendo realizados. Propostas que começaram a ser delineadas nesse momento de modo remoto nos mostraram uma boa oportunidade para pensar como será o atendimento aos bem pequenos quando for possível o trabalho presencial. É possível imaginar que ao voltarmos com os encontros presenciais não teremos exatamente as mesmas condições de antes, e precisaremos nos adequar às exigências de segurança sanitária. Mas, também é interessante perceber que o que estamos aprendendo neste momento, por exemplo, em relação ao alcance de nossos projetos graças ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação poderão ser empregadas de forma híbrida, isto é, combinando atividades remotas com presenciais.

Em suma, os projetos oferecidos pela Bebeteca se ressignificaram durante o período de isolamento social e foram essenciais para continuar a oferecer livros infantis de qualidade e ações de formação para mediadores da leitura de forma efetiva e satisfatória, garantindo assim o direito a literatura abordado por Cândido (2011) desde a mais tenra idade para as crianças e consequentemente seus educadores e suas famílias.

Considerações finais

Ao discorrer sobre as bibliotecas destinadas à primeira infância e principalmente sobre a Bebeteca da UFMG, foi possível compreender seus entrelaces com o letramento literário e, a importância destes espaços para promoção da leitura literária, da compreensão leitora e do desenvolvimento das capacidades neurais das crianças desde a mais tenra idade. Sendo assim, essa pesquisa foi fundamental para conceber que as ações de mediação nessas ambiências devem ser realizadas de forma efetiva e satisfatória, com vistas a respeitar a singularidade das crianças e suas vivências antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem autônoma e da leitura de modo convencional.

Em suma, com a realização desta pesquisa foi possível compreender ainda como as ações desenvolvidas presencialmente continuaram a ser realizadas de forma remota, levando as

crianças de 0 a 6 anos estímulos a leitura de qualidade, bem como oportunizando a formação de mediadores da leitura e ofertando as crianças e as famílias meios de proporcionar o vínculo com os livros literários desde a mais tenra idade.

Referências

BAPTISTA, M. C. Bebetecas (bibliotecas para a primeira infância). In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 43.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, 3ª versão, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ESCARDÓ, M. Sendereando. In: *Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas*. Guadalajara: Palácio del Infantado, 2002.

FACCHINI, L. Bebeteca mediação pedagógica e animação cultural. *Protestantismo em revista*, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 11-19, set. 2004. Disponível em: http://www3.est.edu.br/nepp/revista/020/ano08n3_02.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 329-338.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 67-75.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Sobre a autora

Sarah Cristina Costa Ferreira. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Integrante e Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA.

E-mail: sarahcris2014.sc@gmail.com.

GÊNERO DA TRADIÇÃO ORAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: O CASO DA LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO¹

GENRE OF ORAL TRADITION IN TEACHING READING AND WRITING TO YOUNG,
ADULT AND ELDERLY PEOPLE: THE CASE OF LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO

GÉNERO DE LA TRADICIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
A JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS: EL CASO DE LOA DE MARACATU DE BAQUE SOLTO

Ana Cláudia de França²

Fabrini Katrine da Silva Bilro³

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel⁴

Resumo: Este trabalho reflete sobre uma proposta com o gênero Loa. Trata os dados qualitativamente, a luz da análise de conteúdo. Os resultados mostram a ampliação da leitura e formação de palavras. Conclui-se que a Loa é favorável à alfabetização na Educação de Jovens Adultos e Idosos.

Palavras-chave: Loa de Maracatu; leitura e escrita; alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas.

Abstract: This work reflects on a proposal with the genre Loa. Treats data qualitatively, in light of content analysis. The results show the expansion of reading and word formation. It is concluded that Loa is favorable to literacy in the Education of Young Adults and Elderly.

Keywords: Loa de Maracatu; reading and writing; literacy for young adult and elderly people.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre una propuesta con el género Loa. Trata los datos de forma cualitativa, a la luz del análisis de contenido. Los resultados muestran la expansión de la lectura y la formación de palabras. Se concluye que Loa es favorable a la alfabetización en la Educación de Jóvenes y Ancianos.

Palabras clave: Loa de Maracatu; leyendo y escribiendo; alfabetización para jóvenes adultos y ancianos.

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), sobretudo no que concerne ao processo de alfabetização, requer um trabalho significativo, que esteja articulado com as vivências e realidades dos sujeitos. Freire (1989, p. 12) salienta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com isso, evidencia que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento e que os saberes populares, as experiências de vida devem ser trabalhadas e valorizadas no contexto escolar. Assim, aportadas em Freire e na proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento, evidenciamos o trato com um gênero da tradição oral, presente no contexto social e cultural de sujeitos da Zona da Mata Norte de Pernambuco, a Loa de Maracatu.

¹ Texto desenvolvido a partir da Dissertação de Mestrado Loas de maracatu de “baque solto” no contexto da educação de jovens e adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral. 2019. 175f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

² Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte.

³ Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte.

A Loa de Maracatu configura-se como um gênero poético, rimado, na maioria das vezes improvisado, produzido por mestres e mestras. Alguns, com pouca escolaridade, utilizam a leitura de mundo para produzir seus versos e evidenciam seus saberes, suas experiências e questões da atualidade em suas composições. Trata-se de um gênero marginalizado, que não circula no contexto escolar, mas que pode ser facilmente inserido no espaço-sala no processo de escolarização (FRANÇA, 2019). De acordo com Kalman (2010), a alfabetização é um construto complexo e está intimamente relacionada com as práticas sociais e ideologicamente situada. Nesse sentido, a noção de gênero textual se associa à alfabetização de forma integrada aos seus usos sociais.

Posto isto, evidenciamos a importância da inserção desse gênero na escola, uma vez que oportuniza aos(as) alunos(as), o contato direto com textos autênticos, sintonizados com a sua realidade. O que se torna relevante por se tratar de um gênero identitário da cultura do maracatu, presente em seu contexto social e cultural. Cultura representada por sujeitos que tiveram seus direitos negados, oprimidos, dentre eles: cortadores de cana, pedreiros, domésticas, autônomos, desempregados, aposentados, que se assemelham com a história de vida dos(as) alunos(as) da EJAI, e que almejam por espaço na sociedade e valorização de sua cultura. Assim, defendemos a inserção das Loas no espaço-sala.

Sendo assim, assumimos a Loa como ferramenta didática utilizada, a serviço das práticas de alfabetização e de letramento. A exploração do referido gênero oral pode contribuir, entre outras questões, com a "valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2017, p. 9).

Sintonizadas com essa compreensão e embasadas teoricamente em Leal (2004); Moraes e Albuquerque (2004); Leal e Moraes (2010); Moraes (2012), buscamos discutir, neste trabalho, acerca de uma proposta didática interventiva, desenvolvida em uma turma da I fase da EJAI, cujo propósito central era o de refletir a respeito das Loas, a partir de atividades de leitura e escrita de texto lacunado. Para tanto, criamos um ambiente alfabetizador, utilizando cartazes com as letras de algumas Loas, cujo tema era "Trabalho", e disponibilizamos o alfabeto móvel ao grupo-sala. Toda a proposta, envolvendo atividades de leitura e de escrita, foi vivenciada ao longo de 03 (três) meses.

No processo de registros dos dados, utilizamos como instrumento a áudio-gravação para registrar e armazenar toda a ação desenvolvida junto aos alunos(as). A transcrição das falas dos sujeitos foi realizada com muita cautela, de modo a não perder nenhuma informação e detalhes significativos, queríamos, contudo, preservar todas as falas ocorridas no contexto do trabalho em sala de aula. Asseguramos aos sujeitos, conforme as orientações do Comitê de Ética⁵, a proteção da sua identidade, tomando as medidas cabíveis para não constranger e nem oferecer desconforto a eles. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento, prevalentemente, qualitativo (MINAYO, 2012), com emprego de elementos da técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1977) por acreditarmos que esta técnica nos ajuda a organizar e sistematizar as informações.

Nesse artigo, tecemos, inicialmente, algumas considerações a respeito da leitura e escrita na EJAI e apresentamos a importância de um ensino pautado nos saberes culturais dos sujeitos. Em seguida, refletimos acerca das informações coletadas, visando colaborar para a discussão sobre a compreensão de alfabetizar letrando, a partir de gêneros da tradição oral. Com isso, pretendemos contribuir para discussão sobre práticas pedagógicas comprometidas com a formação dos sujeitos e de seus aprendizados com o funcionamento do sistema alfabético.

⁵ Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética, tendo como número de aprovação CAAE: 03421618.0.0000.5207.

A leitura e a escrita na educação de jovens e adultos e idosos

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJA é uma modalidade de ensino direcionada às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou possibilidade de continuar os estudos na idade própria. Strelow (2012) evidencia que a EJA é uma modalidade de ensino complexa, uma vez que envolve dimensões que transcendem questões educacionais. É formada por sujeitos que tiveram seus direitos educacionais negados, por diferentes questões, dentre elas, por não haver escolas próximas a sua residência ou por serem obrigados(as) a trabalhar, ao invés de estudar.

Em sua grande maioria, são homens e mulheres que querem aprender a ler a bíblia, a escrever seu nome para assinar documentos pessoais e saber o que está escrito neles ou, até mesmo, que depositam o desejo de melhorar de vida e conseguirem um bom emprego. Os relatos dos sujeitos da I fase da EJA evidenciam algumas metas a serem alcançadas e falam por quais motivos retornam à escola: “Quero aprender a escrever meu nome para assinar meu documento, pois nos meus só tem o dedo”; “Quero aprender a ler a bíblia”, “Quero ler tudo que estiver na frente, acho bonito quem ler”. Percebe-se que a leitura e a escrita são pontos cruciais para os sujeitos da EJA. Realçam desejos de melhorias, satisfação em aprender, anseios.

A leitura e a escrita apresentam-se como possibilidade de inserção, de compreensão e participação nas práticas sociais. O ler configura-se como portas para o conhecimento e inserção no mundo letrado. Aquele que lê ocupa um espaço, participa, interage com o mundo e com os demais, luta por espaço, direitos e igualdade. O não ler e escrever classifica como analfabetos, aqueles que não assinam, carimbam com o dedo. Esquecem de sua leitura de mundo, das experiências, de seu meio, da classificação como sujeitos letrados, os quais, apesar da ausência da leitura e escrita, fazem uso destes eixos nas práticas sociais. Exemplo desses sujeitos são alguns mestres e mestras de maracatu.

Direcionando para o contexto escolar o(a) professor(a) da EJA deve atentar em atividades que estejam de acordo com a realidade dos sujeitos. Os(as) alunos(as), mesmo sem saber ler, não são tábuas rasas e muito menos sujeitos passivos que só estão na sala de aula para ouvir o que lhes for transmitido. Pelo contrário, trata-se de sujeitos que adentram a escola com uma bagagem de experiência que deve ser resgatada e valorizada em sala de aula. Assim como já mencionado neste trabalho, evidenciamos o precursor da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nosso Patrono, Paulo Freire.

Paulo Freire (1989) corrobora um ensino voltado à realidade do sujeito, visando um processo participativo e existencial. Evidencia um ensino capaz de levar os sujeitos a sentir o objeto, perceber o objeto sentido e se expressar verbalmente a partir do que foi percebido e sentido. Visa um ensino real, presente no contexto dos sujeitos, de modo a trabalhar com seu universo vocabular, como podemos observar em sua fala:

[...] Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989 p. 13).

Neste trabalho de alfabetização, Freire não trabalha apenas a palavra em si, mas trabalha a partir de um contexto. São palavras geradoras, que possibilitam um ensino voltado para a leitura de mundo, abrindo-se espaços para a discussão sobre ela, antes da leitura da palavra. Freire busca um ensino voltado ao ato político, de modo a formar sujeitos críticos e reflexivos, que lutem para mudar sua posição dentro da sociedade. Tornando-o sujeito que perturbe, lute, brigue, reivindique, participe do mundo e transforme-o.

Posto isso, tomando-o como base, podemos indagar a seguinte questão: o que pretende um(a) professor(a) que trabalha com frases como “*Eva viu a uva*”, se por ventura o(a) aluno(a) não conhecer a uva? Mas, se em contrapartida levássemos a uva para sala de aula, se levássemos um vinho produzido por esta, se fizéssemos uma visita a vinícola de Petrolina ou até mesmo se assistíssemos um vídeo sobre a plantação de uvas e a produção do vinho, a aula se tornaria significativa?

Percebe-se a proposta e a diferença de atividades que evidenciam questões sociais, presentes na sociedade, no contexto social dos sujeitos. Aportadas em Freire, reiteramos que não basta ler a frase em si, mas compreender a posição que ela ocupa no contexto social. É dessa forma que evidenciamos e defendemos como deve ser o trato com o ensino da alfabetização na EJAI. Alfabetizar a partir das práticas sociais, ou seja, na perspectiva de letramento e não de práticas repetitivas e retrógradas.

Nessa dinâmica, partimos para a análise da vivência de atividades, mobilizadas no espaço-sala da I fase da EJAI, com foco sistemático, na leitura e escrita de texto lacunado.

Atividades de leitura e escrita: análise das estratégias didáticas

Nesta atividade, aportada em um conjunto de Loas de Maracatu, destacamos o ensino da leitura e da escrita, iniciando com a atividade de reconhecimento das letras com o uso do alfabeto móvel. Cabe a nós salientar que, no processo de alfabetização, é comum que os(as) alunos(as) sintam dificuldades com a familiarização das letras. Em se tratando dos sujeitos da EJAI, estes convivem diariamente com a escrita, compreendem que devem utilizar as letras, conhecem algumas, mas, muitas vezes, esquecem dos traçados ou os confundem. Na turma da I fase da EJAI, a diagnose sinalizou que 04 (quatro) alunos(as) se encontravam no cenário traçado, sendo assim, pensamos em atividades que promovessem maior contato deles(as) com o alfabeto.

De acordo com Leal e Moraes (2010), ao trabalhar com a familiarização das letras (sua forma e nomes), não faz sentido ensinar primeiro as letras (ou seus sons isolados), para só depois desenvolver atividades voltadas à compreensão de como as letras funcionam, deve se trabalhar no contexto de letramento. Ambos ressaltam que, em se tratando dos “conhecimentos sobre letras” (LEAL; MORAIS, 2010, p. 132), alguns objetivos didáticos podem e precisam ser considerados, dentre eles:

1. Reconhecer e traçar as letras do alfabeto;
2. Reconhecer e traçar diferentes tipos de letras;
3. Conhecer a ordem alfabética;
4. Saber nomear cada letra.

A fim de atender alguns desses objetivos listados acima, iniciamos atividade de atenção para as letras das palavras contidas em Loas de Maracatu, em seguida, partimos para atividade de reconhecimento das letras, associada a um recurso didático muito utilizado no processo de alfabetização, o alfabeto móvel.

Segundo Moraes (2012, p. 139), o trato com o alfabeto móvel “permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever”. O autor evidencia que o fato de todas as letras do alfabeto estarem a sua frente, torna-se um trabalho de

escrita menos complexo, uma vez que os(as) alunos(as) conseguem identificar as letras e assim fazerem associações a partir de seus conhecimentos, suas experiências, bem como utilizam pistas a partir de palavras estáveis, iniciais de palavras por eles(as) memorizadas.

O trabalho com reconhecimento de letras partiu inicialmente da leitura de uma Loa produzida pela mestra Cristiane Mota e exposta em um cartaz, cujo texto apresentaremos a seguir:

O TRABALHO NOS
HONRA
NOS DA DIGNIDADE
QUALQUER QUE SEJA
A IDADE
ESTAMOS SEMPRE A
LUTAR
PARA A VIDA
MELHORAR
É O TRABALHO QUE
NOS GARANTE
SENTISSE CONFIANTE
BUSCANDO SEMPRE
MAIS
ACREDITE VOCÊ É
CAPAZ
O SEU TRABALHO É
MUITO IMPORTANTE

Quadro 1: Loa 1 – Fonte: Autores / Mestra Cristiane Mota, 2018

Após apresentação, discussão e leitura do gênero, extraímos da Loa as palavras: IDADE, LUTAR, VIDA, CONFIANTE, CAPAZ. Para exemplificar o desenvolvimento do trabalho, ilustraremos o trabalho da professora Mara com a palavra IDADE, pois consideramos representativa do movimento que fizemos com as outras palavras.

Mara⁶: vamos começar a atividade. Vou entregar a cada um a cada um a ficha para recortar o alfabeto móvel, para que possamos, a partir dele, formar algumas palavras. Vamos formar as duplas. Cada um vai ajudando o outro. Vamos procurar as letras e formar palavras.

Severiano: melhor só.

Alcineide: assim fica mais fácil e termina logo. Bora Severiano, para de reclamar e vamos se juntar.

Severiano: pera aí.

Mara: vamos começar! Vamos lá. Vamos formar algumas palavras que está no texto (sic). A primeira palavra que iremos formar é a palavra IDADE, vamos procurar! Qual a primeira letra que começa com IDADE, IIIDADE (repetição do I, para dar ênfase a letra).

Severiano: é um I!

Após o comando dado, os(as) alunos(as) com o auxílio do alfabeto móvel, teriam que formar a palavra, a partir da identificação das letras que as compunham. A atividade tinha como

⁶ Ressaltamos que os nomes utilizados para representar os sujeitos são fictícios, atendendo aos requisitos éticos da pesquisa.

proposta promover o contato direto com as variedades de letras, de modo que os(as) alunos(as) pudessem identificá-las, centrando a atenção no traçado, na posição e na ordem que iriam colocá-las sequencialmente, notando os sons de cada letra. Assim, ditávamos as letras alongando a pronúncia (IIIDADE – repetição do I), como estratégia, evidenciando a correspondência entre grafema(letra)-fonema(som).

O trato com o alfabeto móvel no processo de alfabetização se configura como de suma importância, visto que os(as) alunos(as) têm acesso a uma variedade de letra a sua frente, sendo estas consoantes e vogais, de modo a formar palavras. De acordo com Moraes (2012), quando trabalha com o alfabeto móvel, o(a) aluno(a) trata as letras como unidades e pode contar quantas vezes aparece nas palavras, bem como observa as letras que se repetem e quais empregará para formar novas palavras.

O(a) professor(a), nesta atividade, pode atentar para uma das características do princípio do Sistema de Escrita Alfabética, mostrando aos alunos(as) que em todas as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas são constituídas por uma vogal. Outro ponto importante é que se invertemos a posição das sílabas, por exemplo, a palavra VIDA, pode surgir outra palavra, ou seja, DAVI. Ou se trocamos a posição das vogais, podemos formar nova palavra, DIVA. Essa premissa nos faz reiterar a importância do alfabeto móvel e perceber que há muitas atividades e propostas que podem ser realizadas a partir desse material. Torna-se um trabalho explícito e significativo para os(as) alunos(as), na medida em que eles(as) estão tendo o contato direto com as letras, manuseando-as, o que o torna um ótimo recurso a ser explorado no processo de alfabetização.

Outro ponto relevante que destacamos no desenvolvimento da atividade é a estratégia em orientar o grupo-sala a formar pares. Ao agrupar o aprendiz, em níveis silábicos diferentes, por exemplo, um(a) aluno(a) em que está no nível silábico e o outro no nível silábico-alfabético, este último poderá favorecer o(a) colega na resolução da atividade. A produtividade acontece por essa relação, entrosamento entre ambos. O aprendiz não vai ter apenas o auxílio do(a) professor(a), mas de outro aluno(a). Esse envolvimento/troca de ideia, pode colaborar com uma aula significativa, uma vez que ambos criam hipóteses, refletem o que e como fazer para solucionar a questão. A atividade se baseia numa reflexão conjunta.

No tocante ao agrupamento, julgamos que a proposta poderia ter sido melhor direcionada, caso os(as) alunos(as) tivessem sido organizados em pares produtivos, visto que parecia ser um trabalho apenas de junção aleatória. Acreditamos que um agrupamento nessas condições pode não favorecer o objetivo desejado, pois caso os(as) alunos(as) estivessem nos mesmos níveis de escrita, ambos sentiriam dificuldades em fazer a atividade; ou, se estivessem em níveis de escritas diferenciados e distantes, poderia correr o risco de o(a) aluno que está em um nível maior de conhecimento sobre a escrita fazer sozinho(a), sem reflexão entre os pares.

É interessante perceber que o aluno Severiano parece, de alguma forma, ter a compreensão de que ele pode fazer sozinho, porque possivelmente saberá fazer a atividade com autonomia e não precisará ajudar outro(a) colega. A atividade não apresentou dificuldade para ele, isso pode ser observado quando perguntamos qual a primeira letra da palavra IDADE e o Severiano é o primeiro a responder. Severiano é um aluno silábico de qualidade, já consegue compreender o que a escrita nota. Nesta fase, o(a) aprendiz utiliza uma letra com valor sonoro para cada sílaba, representando um dos fonemas da sílaba (SOARES, 2018).

A atividade prossegue:

Mara: Então procure um I. Acharam o I? Procurem a letra I. A letra I de IDADE. Encontraram o I? Encontrou?

Alunos(as): sim

Alcineide: achou? (Falando com a sua dupla).

Helena: o I é esse? (Helena levanta a letra T)

Alcineide: não.

Helena: esse? (Mostra a colega a letra I)

Alcineide: sim. Essa é a letra I. Esse aqui é T de TATU. (A colega percebe que Helena levantou a letra errada).

Nesta situação, a aluna Alcineide se encontra no nível silábico de qualidade e Helena no nível silábico inicial, portanto, em níveis aproximados. Percebemos que, nesse envolvimento, ao ser orientada a procurar a letra I, Helena sentiu dificuldade na localização e no reconhecimento da letra. No entanto, foi ajudada pela sua dupla a identificar e a refletir sobre a letra em questão, bem como sobre a sua pronúncia.

No caso acima, o agrupamento produtivo, embora não intencionalmente organizado, tornou-se eficaz, na medida em que a junção entre as alunas com hipóteses de escritas próximas possibilitou que refletissem para responder a atividade. No caso da aluna Helena, que estava procurando a letra I no alfabeto móvel, a confundiu com a letra T, mas com o auxílio da colega, localizou a letra correta. Neste envolvimento, percebemos que a aluna Alcineide não só ajudou a colega com a indicação da letra, mas fez referência sonora a letra achada por Helena e a associou com uma palavra na qual a letra T é empregada: “esse aqui é T de TATU”. De imediato, vemos que a aluna, além de fazer uma relação direta grafema-fonema, demonstra ter o domínio de uma regularidade direta da língua (MORAIS, 2012).

A aula prossegue com a atividade de localização das letras da palavra no alfabeto móvel:

Mara: para formar o DA, quais as letras que utilizo?

Severiano: D, só não sei fazer.

Maria do Carmo: eu já tinha achado.

Mara: muito bem! O D é assim. Procurem! (mostra a letra D no texto). Para fazer o DA, falta mais uma letra, qual é?

Luzi: A

Mara: muito bem! Para fazer o DE de IDADE. Agora o DE.

Luzi: E

Mara: sim, é esse. Primeiro é o D e o E é depois. Olha o som DE. O som do E é no final.

Marcelino: é esse aqui?

Mara: não! Esse é um T. D é esse. Olhem a palavra DIGNIDADE (mostra a letra no texto), procure no alfabeto móvel.

Severiano: esse. Encontrei agora a letra E.

Mara: sim. Pronto! Formou a palavra. Vamos ler: IDADE

Na atividade com o alfabeto móvel, atentamos para a localização das letras D e A para a formação da sílaba DA. Evidenciamos cada letra, para que os(as) alunos(as) localizem e formem as palavras. O aluno Severiano fez a associação do som da letra D, mas diz não saber escrever, não lembra do formato desta. Assim, utilizamos a estratégia de localização da letra no texto, para que ele e os demais colegas percebessem seu formato e sua pronúncia. Assim aconteceu com a palavra DIGNIDADE, localizamos a letra D na palavra, para que o aluno percebesse a questão dos sons similares e identificasse a letra, em seu alfabeto móvel.

Nesse movimento, fizemos o que Leal e Moraes (2010) orientam no processo alfabetizador. Para ambos, o(a) professor(a) deve criar um ambiente com cartazes, apresentando as letras do alfabeto, expor textos na sala, de modo a propiciar aos(as) alunos(as) fontes de consultas quanto às letras a serem utilizadas, levando a atenção para o seu uso e o seu formato. Portanto, recorreremos a letra da LoA, gênero já vivenciado pelo grupo sala, para relembrar o traçado da letra e oportunizar a sua localização no alfabeto móvel.

Outra proposta de atividade, desenvolvida na sala, foi atividade de escrita com texto lacunado. Justificamos a escolha dessa atividade, por entendermos que ela contribui para o reconhecimento e a escrita de palavras e, conseqüentemente, para a familiarização com as letras. Com ela, os(as) alunos(as) observam as letras iniciais e a terminações das palavras, utilizam seus conhecimentos prévios, ou pistas, de modo a completar o texto. Acreditamos que, ainda que os(as) alunos(as) não estejam alfabetizados, essa atividade contribui para que eles(as) possam ampliar a familiarização com as letras e aprender a grafá-las.

Vejamos o desenvolvimento da atividade:

Mara: vamos ler as palavras formadas. Irei ditar as palavras que construímos e vocês vão passando o dedo para localizar as letras, certo! Vamos ficar bem amigas, próximas das letras agora.

Mara: IDADE (dita pausadamente e segmentada). Localizem essas letras e observem também os sons [...]

Mara: agora vamos escrever! Vamos completar o texto, pois o texto está faltando algumas palavras. E é justamente essa que formamos. Vamos lá. Foram exatamente as palavras que montamos. Então vamos escrever as palavras nesse quadrado. Qual foi a primeira palavra que montamos?

Rosa: IDADE

Mara: vamos voltar ao texto (Loa exposta no cartaz). Vamos ler. O trabalho nos honra, nos dar dignidade, qualquer que seja a (mostra a lacuna)

Severiano: IDADE.

Mara: muito bem, Severiano! Copie essa palavra, nesse primeiro quadrado

Nesta atividade, utilizamos novamente o cartaz, para que o grupo-sala pudesse pensar na palavra. Antes de iniciar a atividade, pedimos aos(as) alunos(as) que tentassem ler as palavras, utilizamos uma estratégia de leitura e identificação das palavras, passando o dedo em cada uma delas e ditando pausadamente a palavra. Com essa atividade, foi trabalhado, além da localização das letras, a posição em que cada uma se encontrava no texto, a sua escrita, bem como a pronúncia e os segmentos orais que a compõem (fonemas). Para Leal (2004), “diante da multiplicidade de fonemas presentes na língua, torna-se necessário pensar em atividades que auxiliem a conhecer as letras e os fonemas que podem ser representados por elas” (p. 109). Vemos, portanto, que a atividade também possibilitou uma reflexão, ainda que pouco aprofundada, de caráter grafofônico, com atenção para a correspondência entre as letras e os sons.

Para finalizar a atividade, chamamos os(as) alunos(as), preferencialmente aqueles(as) com os níveis silábico inicial e silábico qualitativo para escreverem as palavras faltosas, estimulando-os(as) a localizarem letras e sílabas.

Mara: Severiano, venha ao cartaz e copie no texto a palavra que está faltando. (Severiano escreve).

Mara: Severiano acertou, gente?

Alunos(as): sim

Mara: muito bem, Severiano. Agora nos mostre, onde está localizada a letra D, na palavra IDADE. (O aluno aponta para letra)

Mara: é essa mesmo, Severiano. Tem outra dela? Escute a palavra I-DA-DE (O aluno demora um pouco a responder, mas depois localiza).

Mara: muito bem, Severiano! Agora leia a palavra.

Mara: Severiano, fale uma palavra que comece com a sílaba DA.

Severiano: o aluno demora um pouco a responder: DAVI

Mara: muito bem, Severiano! Vejam como se escreve a palavra DAVI. Observem a letra. Vamos ler?

Nesta atividade, inicialmente, a proposta é de escrita de palavras. Contudo, repetimos a estratégia de localizar as letras, em busca de confirmar se os(as) alunos(as) tinham aprendido a reconhecê-las. Após esse processo de reconhecimento, direcionamos a reflexão para a pauta sonora, pedindo que o aluno pensasse em uma palavra que iniciasse com a sílaba DA. O aluno demora um pouco a responder, mas lembra de um personagem bíblico, Davi. Severiano lembra que tinha assistido em sua casa um filme bíblico sobre Davi, desse modo, fez a associação da sílaba DA ao nome do personagem. Escrevemos a palavra no quadro e pedimos que todos(as) fizessem a leitura, observando as letras que a compõe.

Nesse trabalho, estabelecemos uma reflexão sobre os segmentos menores da palavra, as sílabas, ressaltando a aliteração. Para Soares (2018), a aliteração designa a semelhança entre sons iniciais das palavras, estabelecendo ligação entre a pauta sonora e a escrita. No entanto, nesta atividade, utilizamos a sílaba medial da palavra **IDADE** e o aluno, mobilizando a consciência fonológica, recupera uma palavra que lhe é familiar: DAVI.

Nesta associação, podemos nos remeter também ao trato com palavras estáveis, já que o aluno utilizou o nome do personagem bíblico, como fonte de consulta para responder a questão proposta. Segundo Morais (2012), determinadas palavras se tornam estáveis, na medida em que os(as) alunos(as) as reconhecem de memórias e tentam reproduzi-las, a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas ou, até mesmo, pelos sons similares. A estabilidade ajuda os(as) alunos(as) a refletirem sobre o processo de escrita, à medida que, ao trabalhar com nomes familiares, eles(as) entendem que são palavras fixas, sem mudanças e que, a partir destas, podem produzir outras palavras.

Ao pensar na resposta do aluno, trazemos uma fala de Morais (2019), na qual o autor afirma que as crianças, e até mesmo os adultos, tendem a ter mais facilidade de identificar as sílabas iniciais e finais do que as sílabas mediais, que são as mais difíceis. No entanto, percebemos que, mesmo com a complexidade para a associação, o aluno conseguiu identificar a sílaba proposta.

A resposta de Severiano nos fez entender que ele conseguiu guardar em sua mente a imagem da palavra **DAVI**. Em contrapartida, ficamos a pensar que o aluno, que se encontra na fase silábica inicial de qualidade pode ter feito a associação da sílaba oralmente, uma vez que gravou a inicial DA, de **DAVI**. Ele pode até não saber escrever a palavra de forma autônoma, mas remeteu ao som que a constitui, portanto, ele já consegue entender sobre a pauta sonora das palavras. Sendo assim, com essas atividades, acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento da consciência fonológica, de modo a contribuir para a progressão na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Considerações finais

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização.

Ana Maria de Oliveira Galvão e Leôncio José Gomes Soares,
2004, p. 45⁷.

⁷ História da alfabetização de adultos no Brasil. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

A partir do recorte de texto acima, podemos dizer que, ao trazer para o cotidiano da sala de aula da EJA a cultura dos sujeitos de forma situada e ao desenvolver atividades que levam os(as) alunos(as) a refletirem sobre as palavras, trazendo suas leituras de mundo, o(a) professor(a) torna o processo de alfabetização e letramento significativo.

Diante disso, neste trabalho, torna-se evidente que as atividades oportunizaram aos(as) alunos(as) a participação e o desenvolvimento da leitura e da formação de novas palavras, através da vivência com um gênero da tradição oral. Configurou-se também como espaço de interação entre os pares, pois quando um(a) aluno(a) revelava alguma dificuldade, recorria ao colega da turma para que o(a) auxiliasse na resolução da questão. Como todas as atividades de apropriação da escrita alfabética se articulavam com a temática Trabalho, relacionando-se com as diferentes profissões que eles(as) exerciam, pudemos perceber o envolvimento e a identificação dos(as) alunos(as) com a proposta e a necessidade de partilharem as suas experiências profissionais no decorrer de todo o processo. Por fim, percebemos que, por meio desse diálogo, pudemos tratar da leitura e da escrita, valorizando as experiências particulares de cada aluno(as).

Posto isto, defendemos a compreensão de que as Loas, enquanto gênero da tradição oral, apresenta-se como um texto favorável à reflexão sobre a língua, que por sua vez, contribui de forma significativa no trato com a leitura e a escrita no processo de alfabetização.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

FRANÇA, Ana Cláudia de. *Loas de maracatu de “baque solto” no contexto da educação de jovens e adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral*. 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

KALMAN, Judith. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 125-155.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004. p. 77-116.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.;

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA). p. 31-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 16-35.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”? *In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). A alfabetização de jovens e adultos em perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004. p. 59-76.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Sobre as autoras

Ana Cláudia de França. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco – PPGE/UPE. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Tem experiência na área de Educação e Linguagens. Desenvolve pesquisas voltadas a temática Alfabetização, Letramento, Oralidade e Ensino. Participa dos seguintes Grupos de Pesquisas: Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino (DISCENS /UPE) e Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: claudia_francaac@hotmail.com.

Fabrini Katrine da Silva Bilro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (2016). Possui especialização em Educação e Linguagem (2014) e graduação em Letras (2010), ambas pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Município de Goiana e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação e Linguagem, principalmente em temas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, à oralidade, aos gêneros textuais e à prática docente. Realiza pesquisas junto ao Grupo de Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: fabrinibilro@hotmail.com.

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciél. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professora Adjunto no Curso de Pedagogia e atua como Professora

Permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e coordena o Grupo de Pesquisa em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Atualmente trabalha na área de Educação, com ênfase na didática do ensino da língua portuguesa, no contexto da educação básica.

E-mail: debora.amorim@upe.br.

LER E ESCREVER NA ESCOLA: O DESENHO COMO NARRATIVA

READ AND WRITE IN SCHOOL: DRAWING AS A NARRATIVE

LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: EL DIBUJO COMO NARRATIVA

Débora da Silva Furlaneti¹

Resumo: Trata-se de um recorte de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo explicativa, desenvolvida com 18 alunos e uma professora de um 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de período integral, do interior do estado de São Paulo. Tem-se como embasamento a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a alfabetização em uma perspectiva discursiva de acordo com Smolka. O objetivo principal consistiu em investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e escrita propostas pela professora de um 3º ano de Ensino Fundamental. A produção de dados envolveu a videogravação das observações em sala de aula registradas em diário de campo e das conversas com os alunos em duplas em forma de diálogo para a produção de desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer. Para a interpretação dos desenhos, adotou-se como procedimento a identificação dos elementos que os compunham, buscando uma relação entre figura e fundo representados em duas categorias: 1) as situações de ensino dentro da escola e 2) as situações de aprendizagem fora dela. As representações nos desenhos e os discursos das crianças valorizaram e reconheceram os contextos de uso da leitura e da escrita dentro e fora da escola. Conclui-se que o trabalho realizado na escola permitiu que as crianças significassem as práticas de leitura e de escrita escolares articuladas às práticas sociais cotidianas.

Palavras-chave: Alfabetização; linguagem oral e escrita; narrativas imagéticas.

Abstract: This is an excerpt from a qualitative research approach of the explanatory type, developed with 18 students and a teacher of a 3rd year of Elementary School in a full-time municipal school, in the interior of the state of São Paulo. It is based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory and literacy in a discursive perspective according to Smolka. The main objective was to investigate what meanings are produced by students for the reading and writing activities proposed by the teacher of a 3rd year of Elementary School. Data production involved video recording of classroom observations recorded in a field diary and conversations with students in pairs in the form of dialogue for the production of drawings to understand what children understand about what reading and writing is, in places where they considered it possible to do so. For the interpretation of the drawings, the identification of the elements that composed them was adopted as a procedure, seeking a relationship between figure and background represented in two categories: 1) the teaching situations inside the school and 2) the learning situations outside it. The representations in the drawings and the speeches of the children valued and recognized the contexts of use of reading and writing inside and outside the school. It is concluded that the work carried out at school allowed the children to signify school reading and writing practices linked to everyday social practices.

Keywords: Literacy; oral and written language; imagery narratives.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Professora do Ensino Fundamental.

Resumen: Este es un extracto de una investigación cualitativa de tipo explicativo, desarrollada con 18 alumnos y un profesor de 3º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela municipal de tiempo completo, en el interior del estado de São Paulo. Se basa en la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky y la alfabetización en una perspectiva discursiva según Smolka. El objetivo principal fue indagar qué significados son producidos por los estudiantes para las actividades de lectura y escritura propuestas por la docente de un 3º año de la Enseñanza Fundamental. La producción de datos implicó la grabación en video de las observaciones en el aula registradas en un diario de campo y conversaciones con los estudiantes en parejas en forma de diálogo para la producción de dibujos para comprender lo que los niños entienden sobre lo que es leer y escribir en los lugares donde consideraron posible hacerlo. entonces. Para la interpretación de los dibujos se adoptó como procedimiento la identificación de los elementos que los componían, buscando una relación entre figura y fondo representados en dos categorías: 1) las situaciones de enseñanza dentro de la escuela y 2) las situaciones de aprendizaje fuera de ella. Las representaciones en los dibujos y los discursos de los niños valoraron y reconocieron los contextos de uso de la lectura y la escritura dentro y fuera de la escuela. Se concluye que el trabajo realizado en la escuela permitió a los niños significar prácticas escolares de lectura y escritura articuladas a las prácticas sociales cotidianas.

Palabras clave: Literacia; lenguaje oral y escrito; narrativas de imágenes.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado², com 18 alunos de um 3º ano de Ensino Fundamental e uma professora de uma escola municipal de período integral no interior do estado de São Paulo. Aborda a alfabetização em uma perspectiva discursiva de acordo com Ana Luiza Bustamante Smolka (2008) com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vygotsky (1998). Parte-se, então, das dinâmicas de sala de aula para o entendimento que os alunos têm sobre as necessidades e as funções da escrita para as suas vidas, especialmente no 3º ano – considerado o final do ciclo de alfabetização.

Por esse motivo, o objetivo geral consistiu em investigar que significações são produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita, propostas pela professora de uma sala de um 3º ano de Ensino Fundamental. E os objetivos específicos em: i) verificar a dinâmica das interações em sala de aula durante as atividades de leitura e de escrita proposta pela professora e realizadas pelas crianças e ii) identificar aproximações ou distanciamentos entre os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas e nas práticas escolares.

Metodologicamente, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa e constitui-se como uma pesquisa empírica, do tipo explicativa. A produção de dados envolveu a videogravação das observações em sala de aula e o registro em diário de campo; as conversas em duplas com as crianças em forma de diálogo (que também foram videogravadas) e a produção de desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer. A interpretação dos desenhos e das falas das crianças possibilitou a criação de duas categorias de análise: 1) as situações de ensino na escola demonstrando como ela é importante para aprender a ler e a escrever; e 2) as situações de aprendizagem fora da escola, ou seja, no cotidiano.

Este artigo está organizado em quatro seções. Primeiramente, apresenta-se o referencial teórico da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva. Em seguida, contextualiza-se a participação das crianças para explicar a metodologia empregada neste trabalho. Na terceira seção, explicita-se as

² Este artigo é fruto de dissertação da autora, intitulada como: “Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças”. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

concepções de leitura e de escrita representadas nos desenhos nas duas categorias: 1) as situações de ensino na escola e 2) as situações de aprendizagem da leitura e da escrita fora dela. Por fim, na quarta seção, encontram-se as considerações finais com as contribuições da pesquisa.

A leitura e a escrita em uma perspectiva discursiva

A escola como um ambiente social privilegiado para o desenvolvimento dos sujeitos, tem um papel essencial na construção sistemática dos conhecimentos e nas práticas de uso da linguagem. No entanto, as avaliações em larga escala realizadas em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Programme for International Student Assessment – Pisa)³, utilizadas para aferir o desempenho dos alunos, não têm mostrado que de fato eles estão aprendendo, “os índices estão estagnados desde 2009” (OLIVEIRA, 2019, [n. p.]). Será que a escola está cumprindo esse papel?

Para Mortatti (2016), a ineficácia do processo de alfabetização está na “querela dos métodos”, ou seja, na dissociação das práticas escolares às práticas cotidianas por meio de métodos de ensino sintético (prioriza a aprendizagem das letras e das sílabas) e analíticos (prioriza o significado partindo da palavra), sem priorizar a reflexão e os discursos enunciativos nas experiências escolares.

Sendo assim, a compreensão das abordagens, dos conceitos, das concepções e das metodologias sobre o ensino da leitura e da escrita é o ponto de partida para a compreensão desse processo de alfabetização em uma perspectiva discursiva.

E é essa falta de aprofundamento teórico por parte dos professores que, de acordo com Mortatti (2016), gerou a incompreensão da teoria construtivista de Emília Ferreiro a partir dos anos de 1980 sobre o uso das sondagens para a investigação dos processos cognitivos das crianças. As informações obtidas nessas avaliações diagnósticas foram reduzidas a mais um método a ser seguido considerando apenas a correspondência fonema-grafema nas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) construídas pelas crianças para a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Corroborando com Mortatti, Soares (2004, p. 9) destaca que essa perda da especificidade na alfabetização também está relacionada à “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”. Dessa forma, foram desconsideradas a “[...] função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 165).

Por isso, assumimos uma abordagem discursiva defendida por Smolka (2008) para a compreensão desse processo a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano que enfatiza o aspecto discursivo da linguagem articulando as práticas sociais e as relações de ensino para transformar o funcionamento mental e provocar o desenvolvimento. Desse ponto de vista, como podemos pensar a linguagem na escola?

Considerando a dimensão cultural da linguagem e da escrita para a aprendizagem nesse processo conceitual, prioriza-se os aspectos pedagógico/didático da alfabetização e os processos de desenvolvimento que se firmam em um contexto de múltiplas interações pois “[...] trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade” (BERNARDES, 2010, p. 6).

Nessa relação dialógica para a produção do conhecimento entre as interações e as formas de interlocução, o professor assume o papel de mediador do conhecimento e participa desse processo de elaboração junto com seus alunos que “assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever” (SMOLKA, 2008, p. 35). Assim, a aprendizagem é mediada pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes: alunos e professores.

³ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é um estudo comparativo aplicado a cada três anos em 79 países pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para alunos na faixa etária dos 15 anos.

A mobilização desse trabalho simbólico ressalta a importância da mediação e o valor das interações em sala de aula por meio de práticas de uso da linguagem escrita que, de acordo com Martins Tassoni (2012, p. 198), envolvem “[...] um contexto de produção de significados e sentidos, gerados nas diversas situações discursivas, que passam pela forma e conteúdo, mas, sobretudo pelo funcionamento social” integrando o funcionamento mental para promover as formas de desenvolvimento.

Portanto, o primeiro processo é de ordem social e ocorre “[...] na forma de ações e relações externas” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2010, p. 18), que vão promovendo uma interlocução entre pessoas, objetos e ambientes, de forma a compartilhar significados, ou seja, códigos estabelecidos socialmente.

O segundo ocorre com a passagem do âmbito interpessoal definido por Vygotsky (1998, p. 75) como “funções intersíquicas” para o âmbito intrapessoal – das “funções intrapsíquicas”, aquelas que são elaboradas a partir de aspectos internos conferindo sentidos de acordo com suas próprias experiências, porque considera os aspectos sociais ao lidar com aquilo próprio de cada sujeito, como por exemplo, os conflitos, as escolhas e as decisões.

Dessa forma, as relações não são estáveis e dependem da participação do outro e da intervenção pedagógica para que o espaço da sala de aula assuma uma função social. Na escola, as possibilidades de significações para a leitura e escrita dependem dos encaminhamentos dados pelo professor por meio da organização do espaço, dos alunos, dos materiais e do diálogo, transformando o ambiente em um contexto de interação.

Esse diálogo estabelecido durante a realização das atividades possibilita pensar e organizar a escrita e quando é registrado, representa as experiências, os sentimentos de modo a ampliar o comportamento inicial, pois gera reflexão a partir de diversos pontos de vista. Essa relação, de acordo com Smolka (2008), se inicia com a valorização por parte do professor, dos saberes já adquiridos pelas crianças antes de entrarem na escola com a linguagem, com as pessoas do seu meio social e com os instrumentos já utilizados: tv, livros, celular etc.

Na escola, esses conhecimentos se ampliam mediante as interações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-atividade, possibilitando uma contextualização, ou seja, a participação das crianças revelando suas interpretações nesse processo de elaboração, levantando questionamentos sobre o conhecimento linguístico para a construção de sentidos que acontecem quando as palavras são percebidas e quando a escrita assume uma função diante de suas necessidades, promovendo interlocução.

Essa dinâmica das interações em sala de aula para as atividades propostas pelo professor, considerando a necessidade do que os alunos têm a dizer, oportuniza o desenvolvimento da capacidade de abstração sobre as letras e os sons, palavras e números e auxilia na compreensão dos significados, articulando duas funções psíquicas imprescindíveis nesse processo – pensamento e linguagem – reconhecendo as produções/ações sistematizadas na escola.

Uma das propostas que chamou a atenção da pesquisadora na sala de aula observada, foi a leitura realizada pela professora sobre o livro de Carmem Lúcia Campos, *A bisia fala cada coisa!* – momento em que se observou a forma como ela conduziu essa atividade e como os alunos se comportaram.

A professora inicia mostrando a capa e fazendo perguntas: “*Quem sabe onde está o título?*”, várias crianças identificam e leem; “*E quem escreveu?*”, outras crianças identificam a autora. A professora continua: “*O que vocês acham que conta essa história?*”, algumas crianças conferindo o título dizem: “*é de vó, bisavó, deve ser a história que ela conta*”. A professora mostra as imagens, continua a leitura e explora as expressões com gestos, vozes e demonstrações. No livro, há uma expressão: “*Pinta no céu da boca*”. Quando surgia nas histórias algo diferente, a professora sempre colocava em discussão:

Professora: *Quem sabe onde fica o céu da boca?*

Alunos: *Alguns alunos apontam dentro da boca.*

Professora: *Vocês sabem por que se chama céu da boca? Porque é um lugar escuro e redondo como o céu (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).*

Nesse momento, foi possível observar a atenção e a participação dos alunos e, “[...] com essa prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como objeto de ensino” (GUARDA; PEREIRA, 2016, p. 239), aproximando os alunos do processo de compreensão e de significação da linguagem escrita.

A participação das crianças: da prática de pesquisa à prática pedagógica

Tendo em vista as manifestações infantis e suas diferentes vozes para interpretar essas representações em um contexto de interações marcadas historicamente e culturalmente, escutar o que as crianças dizem é muito mais que simplesmente ouvi-las. Trata-se de “[...] pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53).

Assim, a presente investigação é uma pesquisa empírica, do tipo explicativa, que busca “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1987, p. 47).

Quanto ao procedimento de abordagem, configura-se pela escolha do método qualitativo. Dessa forma, os dados produzidos buscam entender o processo de ensino e de aprendizagem e as relações entre: o indivíduo e o objeto de estudo e os indivíduos entre si, destacando o que é único daquele sujeito e o que ele tem em comum com os outros, pois “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 13).

Com isso, partindo do ponto de vista do discurso, a escolha dos instrumentos buscou essa relação entre a produção da linguagem dentro da sala de aula e o processo de desenvolvimento para a construção dos conhecimentos, “[...] para criar condições necessárias à compreensão e à interpretação do que [foi percebido] nas vozes, olhares e movimentos [...]” (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018, p. 161), durante as observações em sala de aula, as conversas em forma de diálogo e a produção de desenhos.

O período de observação ocorreu em dois dias da semana, totalizando oito horas semanais durante o mês de setembro de 2018. A observação desse espaço de interlocução e sujeitos envolvidos designou à pesquisadora o papel de observador participante, que se refere a “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

As crianças foram consultadas e informadas para consentirem a videogravação durante as observações e as conversas. O registro foi complementado com um diário de campo para a “[...] compreensão dos significados que os atores sociais dão a situação vivida [...]” (MACEDO, 2010, p. 134).

Buscando facilitar o diálogo por meio da interação das crianças, as conversas foram realizadas em duplas como meio de auxiliar nas respostas e oportunizar a participação de ambas. O tempo reservado e o local eram previamente combinados com a professora, priorizando a participação e a liberdade de expressão e, então, ocorria após as explicações e em locais bem iluminados, arejados e livre de ruídos, como o laboratório de informática e a biblioteca.

A proposta de realização dos desenhos para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que elas considerassem que isso fosse possível acontecer, adotou esse recurso como mais uma forma das crianças expressarem o que geralmente não conseguem contar com palavras. Para isso, as crianças tiveram à sua disposição folha de sulfite, lápis grafite, borracha, lápis de cor e giz de cera. Ao término dos desenhos, as crianças tinham a oportunidade de comentar sobre o que e o porquê tinham desenhado.

O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino integral de uma cidade do estado de São Paulo que atende em período integral alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Teve como participantes 18 alunos e uma professora de um 3º ano do Ensino Fundamental.

Segundo as informações da diretora da escola, a rede adota uma perspectiva socioconstrutivista com base em Piaget e Vygotsky, mas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, há um embasamento no campo da alfabetização pautado em Ferreiro e Teberosky, orientado por meio de projetos interdisciplinares específicos para cada ano de escolaridade.

Deste modo, para consolidar o plano de trabalho mediante as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula, o projeto realizado com os alunos dos 3º anos é o Estudo Dirigido, apontado no PPP como “uma estratégia adotada pela escola que se apoia didaticamente no professor como ‘agilizador da aprendizagem’, ou seja, aquele que ajuda o aluno a aprender”.

Para tal fim, existia um trabalho colaborativo entre a coordenadora que, a partir dos comentários e dúvidas das professoras dos 3º anos relacionadas às necessidades dos alunos e ao planejamento das atividades para o Estudo Dirigido, proporcionava momentos de reflexão e formação durante as reuniões pedagógicas. Além desse momento, as professoras desses 3º anos se reuniam uma vez por semana durante uma hora para dialogarem, planejarem como seriam realizadas as atividades e para compartilharem suas impressões, dúvidas entre outras questões sobre o que já havia sido desenvolvido com os alunos.

O planejamento incluía uma sondagem inicial sobre a escrita, em que as atividades eram desenvolvidas apenas nas quintas-feiras e todos os alunos dos 3º anos eram organizados conforme as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky em três grupos: pré-silábico e silábico; silábico e alfabético. Cada professora do 3º ano assumia um grupo e desenvolvia a mesma atividade/tema pensando nas necessidades de cada aluno/grupo naquele momento. À medida que os alunos progrediam e apresentavam outra hipótese de escrita, eram reunidos em outro grupo para realizar outras atividades.

Tanto as atividades planejadas para o Estudo Dirigido como as demais desenvolvidas em outros dias na sala de aula observada tinham como ponto de partida a leitura realizada pela professora com os livros ou com a lousa digital. Para a produção das atividades diárias, os alunos eram organizados em duplas, as atividades individuais aconteciam somente no momento de avaliação e as atividades em grupo sempre que envolvessem projetos, pesquisas e produções de algumas escritas como cartazes, produção textual etc. e, os alunos assumiam funções diferentes como a de recortar e colar figuras/palavras que foram pesquisadas, desenhar e escrever.

Algumas atividades desenvolvidas em grupo que tinham continuidade na realização da lição de casa para pesquisa com ajuda do adulto, eram representadas com a escrita e desenhos e eram fixadas no corredor da sala de aula para observação de outros alunos.

Quanto às dúvidas, as explicações eram realizadas de duas maneiras: se a dúvida fosse individual ou apenas de alguns alunos, eles eram atendidos em suas carteiras, senão, eram chamados à lousa e a explicação se estendia a todos por meio de alguns questionamentos e exemplos realizados pela professora. Além disso, era oferecido pela professora algumas atividades xerocadas de acordo com o nível de aprendizagem daqueles alunos que não estavam alfabéticos e dos que vieram de outras escolas.

Quando terminavam as atividades, os alunos dirigiam-se à mesa da professora para a correção e aqueles que aguardavam a correção da atividade dos demais podiam escolher e ler livros disponíveis na sala de aula.

A seguir, os desenhos produzidos pelas crianças tecem suas concepções com relação à leitura e a escrita, dentro e fora da escola, expressando segundo Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 11) os processos psicológicos envolvidos quando desenhamos a “[...] linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação [...]” a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural.

Ao elegermos o conteúdo como palavra e a imagem (desenho) como mais uma representação dentro de um contexto de significações, a técnica utilizada para a organização do material empírico obtido nas conversas e nos desenhos foi a categorização por meio da análise temática. A organização e o tratamento dos dados tiveram como referencial teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), para sistematizar a unidade de significação construída com base nos enunciados produzidos pelas crianças e para construir as categorias a partir das representações nos desenhos.

As concepções de leitura e de escrita

Os desenhos, além de representarem as formas visuais (imagéticas), constituem-se como narrativas que expressam as percepções, as formas de pensar e os aspectos cognitivos da aprendizagem humana. Sendo assim, a escolha desse recurso complementar às conversas com as crianças constitui-se como uma atividade muito própria da infância, que retrata recortes da realidade vivida e a condição que ela ocupa, ou seja, é “[...] uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VYGOTSKY, 1991, p. 75).

Por isso, quando comparado às conversas, destacam a subjetividade dessa construção simbólica pelas crianças que possibilitam a interpretação de pistas oriundas da cultura, do tempo e do espaço, representando as significações e os contextos para análise (SANTAELLA, 2012).

De acordo com Barcelos (2015), o desenho como narrativa imagética

[...] passa da captação ao espectador, transformando-a, fragmentando-se no imaginário, nos visionamentos e revisionamentos, nas memórias, nos sentidos que a fragmentação consegue estabelecer, rastros que nos conectam ao visível e ao invisível, ao ausente e ao presente (BARCELOS, 2015, p. 58).

Dessa forma, analisamos individualmente os desenhos e adotamos como critério de análise a relação figura-fundo, identificando a figura principal e os outros elementos que compunham o contexto e produziram significado no universo da sala de aula ou fora dela. Essa estrutura da figura-fundo viabiliza a exploração das partes para o entendimento do todo que, segundo Rely, Chatton e Rosa (2017):

Ao construir um fundo, a figura principal do desenho ganha um contexto, possibilitando um melhor entendimento da própria figura principal. Quando conseguimos identificar o meio em que a figura está inserida, entendemos melhor a atmosfera que cerca o elemento principal, abrindo espaço para a construção de uma narrativa (RELY; CHATTON; ROSA, 2017, p. 118).

A leitura dessas imagens, articulada à linguagem verbal (a fala das crianças), possibilitou a organização dos 18 desenhos segundo dois contextos que geraram duas categorias de análise: 1) os que retratavam situações de ensino na escola e 2) os que retratavam as situações de aprendizagem fora da escola. Em função disso, no segundo momento, utilizamos o *software* Excel para registrar o observado e quantificar as representações sobre ensino e aprendizagem retratadas nos desenhos

para interpretar as múltiplas camadas de sentidos (SANTAELA, 2012), que as crianças transmitiam, dentre eles: o cenário da sala de aula, as pessoas que compunham o desenho e como elas participavam, as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula e o contexto fora dela.

Assim, observando e analisando a produção dos desenhos considerada uma linguagem visual que expressa ideias que possibilitam a interpretação de pistas oriundas da cultura, do tempo e do espaço, cada elemento da relação figura-fundo representou as significações e os contextos para a análise das duas categorias apresentadas a seguir.

Categoria 1 – As situações de ensino na escola

Os 14 desenhos que representaram as situações de ensino na escola demonstraram como ela é importante para aprender a ler e a escrever. As práticas de leitura presentes na maior parte dos desenhos consideram os textos, os contextos e as situações de mediação propostas pela professora para a leitura, como descreve a aluna Clarice⁴ *“Essa é a Raquel, ela lê muito bem. A professora está ao lado, porque pode ajudar se precisar”*. A interlocução da professora-aluna e aluna-texto como é demonstrado na Figura 1 é um meio “[...] de familiarizar à criança com a leitura, é permitir que ela descubra novos conhecimentos” (AMARAL; LIMA; NASCIMENTO, 2016, p. 18).



Figura 1: Desenho de Clarice – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

O desenho retrata o espaço da sala de aula marcado pelo papel do outro, pela orientação da professora e pela tranquilidade da aluna que está lendo sugerindo apoio, colaboração etc. Infere-se então, um trabalho de interação verbal, em um ambiente de troca em que a aprendizagem é mediada pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes: alunos e professor.

Dentre os desenhos que ilustram as atividades de escrita realizadas em sala de aula, um deles apresenta a produção de texto que expressa os significados relacionados à complexidade envolvida no ato de escrever, como na Figura 2 a aluna Marta afirma: *“Eu desenhei uma sala de aula e os alunos produzindo um texto. Um conto de fadas”*.

⁴ Buscando preservar a identidade dos alunos que participaram da pesquisa, os nomes utilizados foram criados pela pesquisadora.



Figura 2: Desenho de Marta – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

É possível verificar, nesse exemplo, o sentido atribuído à atividade de escrita em um contexto de produção de texto: um conto de fadas – gênero discursivo muito presente na escola que faz parte das práticas sociais. Em todas as folhas dispostas nas carteiras, observa-se a especificidades desse contexto escolar no registro do: “*nome, título*”. Porém, se o nome viesse após o título, talvez marcasse a autoria das crianças.

Categoria 2 – As situações de aprendizagem fora da escola

Os quatro desenhos que representam as situações de aprendizagem fora da escola, descrevem aspectos relativos aos usos da leitura e da escrita relacionadas às vivências das crianças em seu cotidiano. Apenas um faz menção ao local, que é o quintal da sua casa – da aluna Bruna na Figura 3: “*Eu desenhei duas meninas no quintal da casa, eu e a Anita. Uma mesa para se sentarem ao ar livre e um livro para ler e escrever*”.

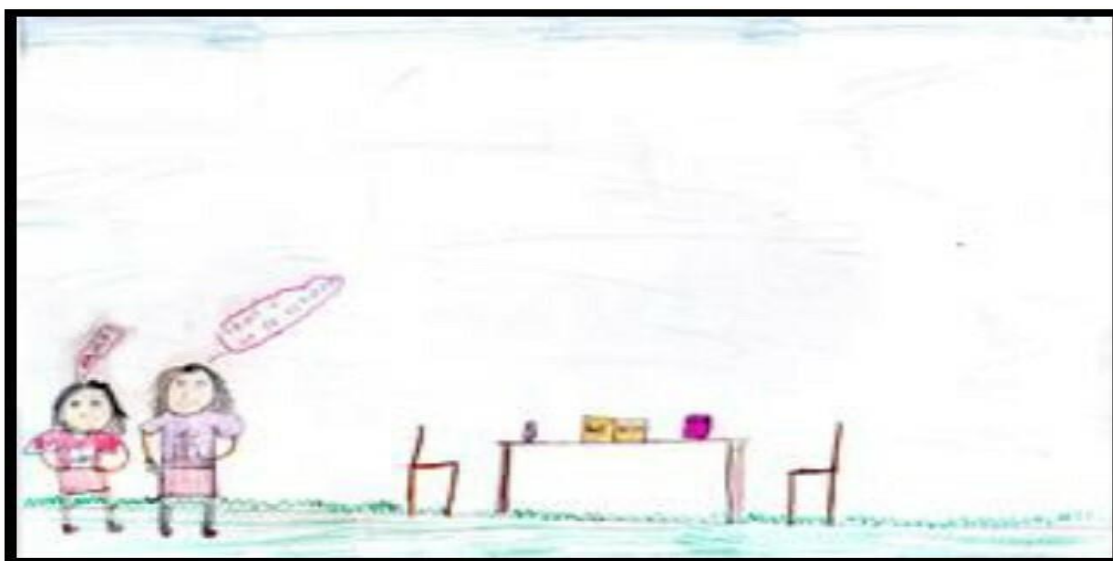


Figura 3: Desenho de Bruna – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

Embora o desenho narre uma situação caseira, nota-se o livro como um elemento que compõe a representação e que o contexto sugere um estudo entre pares com vistas a cumprir ou a fazer frente às atividades escolares. Para além disso, demonstra a importância dada à leitura com o desenho do livro em cima da mesa e o registro das conversas nos balões entre as alunas: *“Tá na hora do estudo”*; *“Vamos”*.

Diante disso, entendemos que a dinâmica das interações em sala de aula para as atividades propostas pela professora não se limita aos riscos, sinais gráficos, palavras e números, mas permite diferentes leituras, revela mudanças e valida os espaços de elaboração e construção social e individual. Ao caminhar pelos corredores da escola, também foi possível observar a exposição e os trabalhos realizados em diferentes salas com as crianças, demonstrando assim, a ampliação dos usos para além do contexto escolar.

Da mesma forma, os outros três desenhos corroboram com as situações de leitura como relata o aluno Moisés na Figura 4 *“Eu desenhei o Rick, que tem 11 anos e é meu melhor amigo. Nós estamos lendo um para o outro”*.

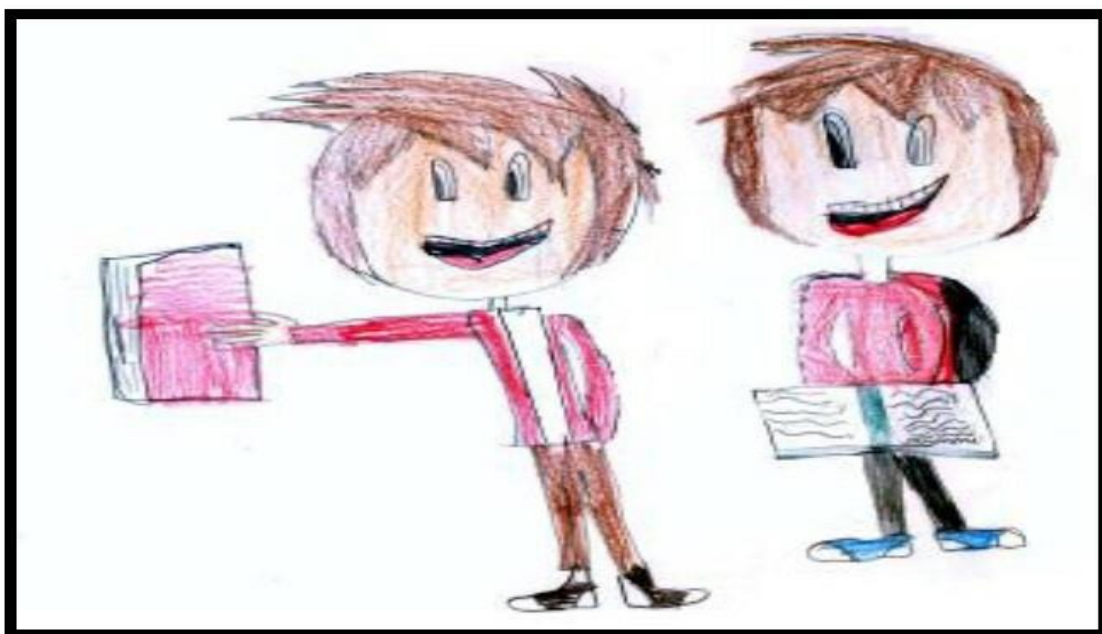


Figura 4: Desenho de Moisés – Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2018

Sendo assim, deduzimos que as práticas de leitura fora da escola, comentadas pelas crianças, têm influência das práticas de leitura vivenciadas inicialmente em sala de aula em diferentes momentos, desde que haja a leitura realizada pela professora e pelos alunos, seja em voz alta, silenciosa, individual e coletiva.

Considerações finais

A discussão central desta pesquisa partiu das significações produzidas pelos alunos para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora de uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998) e da alfabetização em uma perspectiva discursiva de Smolka (2008).

Em razão disso, adota-se uma abordagem qualitativa e desenvolvemos uma pesquisa do tipo explicativa buscando entender o papel das interações sociais para a aprendizagem e os

sentidos atribuídos à linguagem pelas crianças mediante esse processo de significações para a apropriação do conhecimento.

A observação em sala de aula, os comentários e os desenhos das crianças sobre as estratégias de leitura, as atividades de escrita e os espaços onde elas consideravam ser possíveis de acontecer, evidenciaram de maneira recorrente: a importância da escola para que possam aprender; a mediação da professora nesse processo; as situações de leitura e de escrita realizadas em sala de aula. Os desenhos sobre as situações de leitura e de escrita fora da escola representaram a prática da leitura compartilhada, a leitura deleite e atos de leitura fruição.

Desse modo, pode-se concluir que os dados apresentados nesta pesquisa auxiliam na reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na escola, incluindo o desenho como narrativa durante o processo de alfabetização. Os discursos das crianças e as representações apresentadas nos desenhos valorizaram e reconheceram os contextos de uso da escrita e da leitura, mas, ressaltamos a necessidade na continuidade da formação de professores alfabetizadores para possibilitar o acesso das crianças à literatura formando-as leitoras e produtoras de textos.

Referências

AMARAL, S. F.; LIMA, M. C.; NASCIMENTO, A. L. R. Práticas de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso. *Linha Mestra*, Campinas, n. 30, p. 11-15, set./dez. 2016.

BARCELOS, P. *Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação*. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação, Tecnologias e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

GUARDA, M. L. S.; PEREIRA, M. R. A. Ensino de leitura: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferir. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 231-257, jul./dez. 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica/pesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARTINS TASSONI, E. A leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 27, p. 191-209, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

NATIVIDADE, M.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, S. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2019, [n. p.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 40, p. 155-169, 2018.

RELY, L.; CHATTON, M.; ROSA, A. S. Alunos surdos e as imagens no jogo Dixit: a leitura de camadas de sentido. *INES – Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 103-122, jan./jul. 2017.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SAVIAN, M. R. O; OMETTO, C. B. C. N. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, p. 159-180, 2016.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-27, jan./abr. 2004.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com as crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. C. Neto e S. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora

Débora da Silva Furlaneti. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Professora do Ensino Fundamental.
E-mail: debora.furlaneti@gmail.com.

O TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR COM A LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL NO ATO DE LER, CONTAR E DOAR

**WORKING IN THE DAILY SCHOOL LIFE WITH CHILDREN'S LITERATURE:
EXPERIENCES ABOUT THE CHILDREN'S PROTAGONISM IN
THE ACT OF READING, STORYTELLING, AND DONATING**

**EL TRABAJO EN EL DÍA A DÍA ESCOLAR CON LA LITERATURA INFANTIL:
EXPERIENCIAS SOBRE EL PROTAGONISMO DE LOS
NIÑOS EN EL ACTO DE LEER, CONTAR Y DONAR**

Maria Luisa Furlin Bampi¹
Virginia Georg Schindhelm²

Resumo: O estudo reflete a mediação literária numa escola de Educação Infantil. Uma pesquisa narrativa exploratória com o seguinte objetivo: compartilhar livros numa ação solidária entre crianças, família e livros literários.

Palavras-chave: Educação infantil; leitura; reconto de histórias; formação de professores.

Abstract: The study reflects the literary mediation in a school of Children's Education. An exploratory narrative research with the following objective: sharing books in a solidary initiative between children, family, and literary books.

Keywords: Children's education; reading; storytelling; teachers' training.

Resumen: El estudio refleja la mediación literaria en una escuela de Educación Infantil. Una investigación narrativa exploratoria con el siguiente objetivo: compartir libros en una acción solidaria entre niños, familia y libros literarios.

Palabras clave: Educación infantil; lectura; contar historias; formación de profesores.

Introdução

A Educação Infantil, para crianças pequenas em creches e/ou escolas de educação infantil, favorece reflexões sobre a pedagogia das relações e da escuta, que incorporem as dimensões humanas e as especificidades dessa fase de vida, especialmente aquelas que enfatizam o lúdico, o artístico e o imaginário em suas possibilidades de expressão e invenção.

O desafio aqui proposto é um diálogo com outras áreas do conhecimento, dentre elas a Psicologia, a Filosofia e o Estágio Supervisionado, de modo a pensarmos as especificidades da infância como um tempo humano e histórico social, por meio de dados empíricos construídos no campo do estágio como espaço de observação e reflexão sobre a formação inicial do fazer pedagógico.

A experiência em questão, neste texto, foi uma proposta de estágio em Pedagogia, na Educação Infantil, com vistas a desenvolver um projeto de compartilhamento de livros infantis para a leitura em família. A atividade programada consistia em motivar cada criança a escolher e levar um livro literário para casa, de modo a fazer leituras com registros livres e espontâneos, junto de familiares ou responsáveis, e compartilhar com os colegas da sua turma, no dia

¹ UERJ-FFP e Faculdade SENAI Rio.

² UFF-INFES.

seguinte. Além disso, cada criança, a depender de suas possibilidades, poderia trazer outros livros literários e suportes textuais de diferentes gêneros: gibis, livros informativos e/ou abordando curiosidade científicas e sobre a sociedade de modo geral, entre outros, para doar à escola, de modo a promover trocas, não apenas da literatura, mas, principalmente, das narrativas sobre as leituras dos livros levados para casa.

É sob a perspectiva de ouvir, ler e contar histórias, que nos debruçamos no presente trabalho. Buscamos saber como essas leituras chegam às crianças, suas vozes e seus sentidos, engendrando uma aproximação estética da leitura enquanto uma conquista humana e de formação das infâncias, por ser portadora da “história, memória, do incontido, das aprendizagens objetivas e subjetivas que geram provocações que muitas vezes retiram do leitor o que está posto e põe outras coisas no lugar, movendo-o em busca de outras formas de ver e pensar o mundo” (NETA, 2017, p. 89).

A atividade de trocas de livros e leituras alinha-se com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2018, p. 111).

Além disso, a experiência buscou estimular propostas de “*letramento*”, no cotidiano das relações com a família que, a partir do contato e interação com livros, revistas, jornais e textos em geral, ocorrem na vida cotidiana e podem despertar ainda mais o leitor, que já se encontra em contato com contextos letrados.

À luz da abordagem teórica histórico-cultural de Vygotsky (1991), e com o foco na educação infantil e na inter-relação entre os conceitos cotidianos na infância e os conceitos científicos, o autor destaca a importância do aprendizado escolar e o desenvolvimento mental das crianças, mediados por um importante conceito: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), expressão atualizada e também traduzida por Zoia Prestes³ como Zona de Desenvolvimento Iminente (2012): “discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1991, p. 128). É o caso proposto da mediação da leitura feita pelos adultos letrados.

A mediação para Vygotsky (1991) é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas e trocas de um sujeito com o meio social onde se insere. O autor entende que a humanidade criou instrumentos e símbolos, que funcionam como mediadores nas suas relações com a natureza e com mundo. A mediação de um adulto ou de crianças mais experientes direciona a criança para realização de atividades, que ela não é capaz de fazer sozinha, mobilizando as funções psicológicas em fase de amadurecimento, possibilitando que o aprendizado ocorra à frente do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Assim, a disponibilidade dos pais/famílias para ler e refletir em conjunto com os filhos sobre as histórias é uma construção mútua e uma prática cultural. Do mesmo modo ocorre quando a criança volta para a escola levando seu livro com narrativas literárias e/ou com informações de outros gêneros textuais para ser doado ao coletivo de pares infantis e realiza a comunhão/partilha de suas ideias interpretativas sobre o material que foi lido (CORSARO, 2009). Em consonância com as ideias de Freire (2001), o ato de ler se torna um importante instrumento de leitura no coletivo do seu grupo, “movimento” esse que favorece a constituição desses sujeitos. Inspirados em práticas de solidariedade e de democratização da literatura, de experiências narrativas que fornecem ao envolvidos reflexões éticas, estéticas e alteritárias produzindo transformações nos modos como os sujeitos concebem o mundo, a si mesmo e os outros a sua volta (TODOROV, 2009).

Nesse sentido, nos aproximamos de Candido (2011) ao defender que:

³ Tradutora importante das obras de Vygotsky para a língua portuguesa no Brasil, que aborda elementos que nas primeiras traduções tinham sido suprimidas, considerando conjunturas políticas e educacionais.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos [...]. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco [...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação se constituiu um direito (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Do ponto de vista curricular, ressaltamos a importância de eleger para o currículo desse segmento educacional, práticas diversificadas de interação com livros de histórias infantis, enfatizamos ainda a dimensão lúdica, imaginativa, de encantamento e de fruição, inerente aos usos da linguagem. Além disso, a inclusão da família nas leituras infantis, reflete que adultos e crianças se educam, de tal modo que os pais aprendem com os filhos e os filhos, da mesma forma, ensinam e aprendem com seus pais.

De acordo com a BNCC as práticas de leitura/escuta, para 1º ano, têm como objeto de conhecimento: “apreciação estética/estilo” (BRASIL, 2018, p. 110) seguido das habilidades de: “Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição” (BRASIL, 2018, p. 111).

Por outro lado, o cuidado com as divergências relativas ao entendimento e ao uso que se faz dessas políticas propostas. Concordamos com as reflexões de Ferreira e Da Silva (2020, p. 65), que assinalam criticamente o “entendimento que situa a prática da linguagem no campo das habilidades, como ‘identificar’, ‘observar’, ‘reconhecer’, as condições efetivas do ler e escutar” pautado nas páginas introdutórias do currículo de Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018) anulando um outro caminho teórico e metodológico, potencializador de movimentos possíveis na produção de sentidos pelos leitores dos textos, ou das práticas de linguagem, cuja importância será ilustrada a partir do relato de uma história de literatura infantil feita pela leitura de mundo de sua vó.

Nas seções seguintes deste artigo, trataremos: a) uma reflexão metodológica e teórica da proposta de intercambiar livros e leituras, mediante o uso da literatura infantil, a partir da concepção interacionista da linguagem e do viés dialógico-problematizador da educação; b) apresentaremos algumas reflexões sobre narrativas das vivências registradas experiências ocorridas em sala de aula e dialogaremos sobre eles, visando refletir sobre as práticas de leitura e narrativas/linguagem e, sua importância na formação docente, de leitores de mundo a partir do paradoxo do leitor analfabeto/não letrado.

Enfim, nas considerações finais teceremos as reflexões geradas a partir de todo o movimento da pesquisa-ação a partir das trocas dos livros de literatura e das narrativas de experiências de vida e formação, na perspectiva da pesquisa narrativa de Josso (2004), que contribuem em nosso processo de autoformação.

Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que articula as experiências vividas, enquanto professora/estagiária dos anos iniciais e depois formadora de professores na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, juntamente com as demais autoras deste texto.

As narrativas de experiência e a escrita do presente texto, posterior à apresentação do evento, encontram uma consonância com os três papéis da pesquisa narrativa proposta por Josso (2004): o do autor, autor-escritor e o papel de leitor-crítico, em que narrativas individuais e coletivas colocaram em movimento e provocaram novos questionamentos. A experiência foi narrada, apresentada no congresso e discutida e encontra sua conexão com a estratégia de escrever a partir dos diferentes momentos de narrativas e refletir sobre o que tal prática proporciona. As teses de análise da escrita ou da biografização de Delory-Momberger (2011, p. 53), indicando-a “como um processo generalizado de formação individual, em que damos forma à nossa experiência e à nossa existência no meio social, nós não paramos de trabalhar para formar em nós o mundo interior do mundo exterior”. Para a sustentação epistemológica das pesquisas autobiográficas com crianças como sujeitos de direitos, os aportes de Passeggi, Furlanetto e Palma (2016), nos ajudam a compreender suas falas de modo cuidadoso, trabalhadas eticamente, respeitando literalmente o dito pelas vozes, corpos e expressões infantis. Enfim, as narrativas contribuem como processo de autoformação “*teoricometodológico* no movimento de tematização da própria vida e como *espaçotempo* de formação docente” (BRAGANÇA, 2018, p. 31).

O projeto foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil privada, de classe média baixa, localizada na cidade do Rio de Janeiro, ocorrida em 2019, durante o estágio em Pedagogia. Os dados aqui abordados referem-se ao planejamento e aos registros no caderno de estágio. O objetivo da pesquisa: desenvolver uma atividade envolvendo trocas de leituras e uma “ação social”.

Os procedimentos para o desenvolvimento do projeto na escola foram: ações de apresentação do projeto para divulgar e motivar docentes e equipe por meio de reunião com os pais e professores, visando esclarecimentos sobre o projeto e de sugestões; por fim, encaminhar aos pais um bilhete na agenda para início do trabalho e socialização das leituras e dos livros literários.

A equipe pedagógica definiu o cronograma para o dia de leitura, que aconteceu semanalmente – nas segundas-feiras (recebiam o livro) e nas quintas-feiras (reconto da história e entrega dos livros); e concluía quando todas as crianças haviam levado um livro e partilhado um outro – se suas condições econômicas e culturais lhe permitissem, completando o ciclo de leituras.

As crianças foram incentivadas a trazerem material do seu interesse para leitura, neste dia. Ao mesmo tempo, foi sugerido aos professore(a)s que oferecessem às crianças, outros e variados gêneros de leitura/ textuais: poesia, piada, contos, literatura infantil e infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos, etc. e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico. Participaram do projeto: Maternal-1; Maternal-2; Pré-1; e Pré-2. Prevendo a ausência ou esquecimento de alguma criança, foi sugerido que no dia do envio dos livros, duas crianças recebessem da professora um livro de histórias para levar para casa. Recebiam em uma pasta o livro com uma folha explicitando os objetivos e solicitando para que uma pessoa da família contasse a história e a criança deveria fazer o registro para o reconto, em forma de desenho em uma folha, do modo que preferisse, para levar para a escola e compartilhar com os colegas. Na quinta-feira ou na segunda-feira (conforme data do recebimento); a criança retornava com o livro e fazia o reconto para seu grupo de pares infantis (CORSARO, 2009). Assinala-se que além do conto da história, ela convidada a trazer um livro seu para doar para outro colega levar para casa, ler e fazer o conto da história na próxima data prevista.

Uma importante referência do trabalho com as leituras feitas no ambiente familiar, inspira-se, em parte, pelas concepções do nosso mestre Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Seus ensinamentos destacam que o ato de ensinar e aprender caminham juntos e a imensidão do mundo, reflete a amplitude do significado e as possibilidades desse fazer, especialmente, quando se trata da leitura de mundo e da escuta de narrativas cotidianas. Na perspectiva freiriana, todos os espaços e interações são alfabetizadores: as relações no lar

da criança, os espaços urbanos pelos quais circulam, ou ainda os suportes tecnológicos acessíveis. Assim, onde há alteridade (TODOROV, 2009) mediada por conversas sobre a vida cotidiana e textos literários, ocorre a alfabetização, uma vez que o encontro e o diálogo com a diferença e com os diferentes modos de ler o mundo, amplia nossas experiências de mundo e nossos saberes sobre nós mesmos, o outro e a cultura. Estamos em constante alfabetização, porque com Freire (2011) reconhecemos nossa condição humana de inacabamento.

A seguir serão narradas algumas questões dos registros do caderno de estágio a respeito do desenvolvimento da atividade.

Sobre as práticas e significações da leitura e da literatura infantil

Para começo de conversas dialogamos com Antonio Candido em sua defesa e argumentação que sonha que o acesso à literatura seja parte dos Direitos Humanos, o autor afirma que:

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização [...]. Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procurar transformar a possibilidade teórica em realidade empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela (CANDIDO, 2011, p. 172).

As reflexões do autor sobre a insensibilidade e a racionalidade técnica humana, cultivadas no nosso tempo, sugerem estar “obnubiladas”, alcançando apenas os direitos materiais ou, em nosso tempo, os bens de consumo, ditos ou considerados “indispensáveis” como habitação, comida... Infelizmente, nem se cogita ao ser humano em uma sociedade equitativa, os direitos à fruição da arte e da literatura.

Essa visão estreita quanto ao entendimento dos direitos humanos, segundo o autor, deve ser ampliada ou mesmo superada, com o reconhecimento de um dos pressupostos básicos dos direitos humanos: o do reconhecimento de que o que é indispensável para nós o é também para o nosso semelhante (CANDIDO, 2011).

O uso da literatura infantil constitui-se como dispositivo para a fruição e imaginação pois, o contar e ouvir histórias infantis são meios fecundos para as culturas infantis extraírem emoções, significações e um estímulo à potência criadora e o despertar crítico e reflexivo sobre o mundo.

Como uma proposta para atividades cotidianas escolares, as histórias podem ser utilizadas como instrumento educativo incorporando uma aproximação das crianças da Educação Infantil à linguagem escrita (BAPTISTA, 2010), valoriza-se também as experiências que estas proporcionam em sua essência artística e estética na promoção da vida afetiva e cognitiva das culturas infantis.

Ressaltamos ainda a importância de pensar a experiência de leitura como objeto da cultura e também como elemento histórico, que resgata vivências, memórias e suscita reflexões em diálogos com diferentes leitores, sejam letrados, alfabetizados ou não, todavia enquanto espaço de formação pessoal e subjetivo.

Assim, refletimos sobre a importância de uma sociedade equitativa na qual a arte e a literatura sejam consideradas como um direito legítimo de todos, como defende (CANDIDO, 2011). Buscamos também nos aportes teóricos de Walter Benjamin (1985), estudioso da literatura alemã, em seu texto: *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, para pensar sobre a extinção da arte de narrar em decorrência da modernidade, ressaltando que a

narrativa só ocorre na troca e é produzida coletivamente. Além disso, a análise sobre a perda da experiência que pertencia ao trabalho artesanal, no qual a experiência era passada pela tradição oral. Refletir sobre a oralidade como marca dominante em culturas infantis, onde as narrativas povoam o mundo das crianças, que trataremos a seguir.

Nossas narrativas iniciais: a arte de contar histórias de uma vovó analfabeta....

Todos têm uma fada a quem podem pedir a realização de um desejo. Mas só poucos são capazes de se lembrar do desejo que formularam; e por isso só poucos o reconhecem, mais tarde, ao longo da vida, que o seu desejo foi satisfeito. Eu sei qual é aquele que para mim se realizou, e não diria que é mais sábio que o das crianças nos contos de fadas [...]

Walter Benjamin, 2013 p. 82

As reflexões benjaminianas sobre a criança, o brinquedo e as brincadeiras, nos quais narra pequenos episódios cotidianos da escola, como na epígrafe acima, nos inspiram a escrita para a reflexão sobre a educação das infâncias. Por meio das narrativas, busca-se uma aproximação com a proposta metodológica de Benjamin (2013), em que o autor põe, em análise histórico social, as suas lembranças da infância, por fragmentos de memória da realidade, apresentadas como em um filme, ou pela metáfora do *flanner*, para que possamos interpretá-las, sem a intenção de um julgamento ou mesmo de uma prescrição.

Assim, também nós enquanto pesquisadoras narramos em nossos cadernos/diários alguns episódios cotidianos a partir de nossas observações. Observamos e compreendemos que as crianças necessitam ser ouvidas e respeitadas ao longo de seus processos subjetivos de aquisição da leitura e da decodificação de letras, um tempo singular necessário para a aquisição/construção da leitura. Com alegria chamou-nos a atenção o fato das crianças pequenas, que vivenciaram constantes processo de mediação literária de alfabetização, movimentos de interação com a linguagem escrita, buscavam soletrar e ler estabelecendo referências dialógicas aos textos literários que conheciam e refletindo os inúmeros retornos de leituras que faziam dos mesmos. Esses meninos e essas meninas desejavam mostrar como reconheciam as letras, queriam contar lendo as suas histórias, orgulhando-se dessa nova aquisição de conhecimento e de conquista da autonomia, por não mais dependerem constantemente, dos adultos como seus leitores...

Em nosso caderno de campo o registro de uma narrativa infantil revela uma experiência leitora de resistência e criação a partir das leituras de mundo, como nos ensina Freire (2001) revelando uma subversão aos determinantes sociais impostos pelo mundo letrado; a vó que faz a leitura da história ao seu neto a partir das imagens ilustrativas de um livro infantil.

A narrativa de uma criança, ao chegar à escola com seu livro de histórias intitulado: “A bruxa Onilda”, para atender à demanda do projeto de leitura com a família, impressionou o coletivo da turma, assim que o menino, com muita segurança e habilidade, começou a folheá-lo e contar a sua história. “*Era uma vez uma vovozinha que se achava nova, ia para a praia com roupas velhas, gostava de se bronzear, pegar onda e surfar. Tinha também poderes mágicos como de voar, cuspir peixinhos coloridos enchendo o aquário...*” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Algumas crianças já conheciam o livro, personagens e seu enredo e, ao longo da narrativa, uma delas interferiu: “*Está tudo errado, a história não é essa!*” A criança protesta:

“*Minha vovó contou essa história, e é essa a minha história...*” Continuou a sua linda apresentação, rica em detalhes e, totalmente autoral, de uma vovozinha na praia.

A professora, que também conhecia a obra, intrigada com a criação e imaginação, procurou entender o ocorrido. E, qual não foi a sua surpresa, curiosamente, a vó analfabeta, de modo a não deixar seu netinho sem as trocas e interações propostas pela escola – da leitura feita pela família – certamente usou de todas as suas habilidades e experiências para construir com o menino sua própria história em diálogo com as ilustrações presentes no livro. Assim, neto e avó leram aquelas ilustrações articuladas às suas leituras de mundo (FREIRE, 2001). Compreendemos que suas leituras de mundo alimentaram, cuidadosamente, seus pensamentos, nutridos pelos anos de vivências e experiências, que teceram suas ideias alicerçadas por sua criação e imaginação (BENJAMIN, 1985; VIGOSTKY, 2014). Deu vida à história, levando-a a lugares muito além dos que o autor do livro havia escrito. Construiu assim, uma história autoral e digna de sabedoria de uma vovó, com vasta leitura de mundo e que na triangulação de seus saberes, das imagens dos livros e na interação com o netinho compartilharam conhecimentos e produziram sentidos para aquele livro constituído de múltiplas linguagens, a imaginação, a escrita, as ilustrações, dentre outras (REYES, 2010). Certamente essa vó ouviu e contou muitas histórias forjadas pela tradição oral da contação de histórias.

Guiadas pela história inventada pela vovó, refletimos sobre os fundamentos da arte de narrar em Benjamin (1985). De acordo com o autor, o narrador é aquele, “[...]que sabe dar conselhos” (p. 200); aquele que “[...]retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (p. 205).

Esta criança, que contou uma história construída com a vó, tem a capacidade de narrar/inventar um enredo diferente daquele escrito pelo autor do livro da história infantil. Entretanto, essa “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p. 205) não foi aceita como uma marca do narrador e, por isso, ocorreu a rejeição da história apontada pelo coletivo das crianças.

Com isso, problematiza-se o entendimento que as crianças e os adultos constroem sobre as histórias “escritas” e lidas e a repetição das mesmas, e argumenta-se sobre o papel e o uso da linguagem no cotidiano da educação das infâncias. Entretanto, como nos ensina o autor, para que a arte de contar histórias continue viva é necessário o narrador e também os ouvintes (BENJAMIN, 1985).

Estudos de Jobim e Souza (2015), também inspiradas nos postulados de Benjamin, nos ajudam nessa empreitada, em sua análise sobre o advento do progresso e da reprodução técnica realça a perda da linguagem original, assinalando que essa linguagem:

[...] precisa ser resgatada para o reencontro do homem com sua própria liberdade”. [...] Assim, para escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio (JOBIM E SOUZA, 2015, p. 138).

Com a evolução tecnológica e o desenvolvimento da impressão dos livros infantis, estes atravessaram o mundo, modificando o modo de transmissão das histórias de tradição oral, passada de geração em geração, ultrapassando as fronteiras das línguas, tempo e do espaço.

Registra-se que as primeiras obras para crianças foram produzidas no final do século XVII, na França, recebendo a herança da tradição popular: ‘As Fábulas (1668) de La Fontaine, os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault, os Contos de Fadas (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon’ (COELHO, 1991 *apud* FERNANDES, 2013, p. 1093).

Talvez a perda da tradição oral evidencie aquilo que muitos autores sinalizam sobre a redução da capacidade imaginativa infantil. As crianças pequenas são muito fantasiosas e imaginativas, como assinala Vygotsky (2014) mas, decresce à medida que avançam na escolarização, talvez por causa das estratégias pedagógicas mecânicas utilizadas pela escola e baseadas na repetição, na reprodução, e no uso de livros didáticos das cartilhas para alfabetização de crianças.

A partir das falas das crianças e das experiências narradas no caderno de estágio entendemos que o objetivo do projeto de trocas de livros de literatura infantil e de leituras, enquanto um projeto social propicia uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica com o uso da literatura infantil, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da mediação simbólica na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991) para o desenvolvimento do Pensamento e Linguagem nas infâncias.

A riqueza da pesquisa-formação das narrativas e reflexão sobre as experiências vividas, no campo educativo ou nos processos de formação docente, favorecem processos de formação e autoformação. Inferimos ainda a importância de programas amplos de análise sobre o uso da mediação literária e da leitura vinculados à criação e à cultura infantil. Acreditamos que, se as narrativas infantis com suas leituras de mundo fossem tomadas como referência, as crianças ouvidas e com liberdade para falar, teceriam novas narrativas e variadas histórias. Entretanto, ainda comumente, são concebidas como um bloco amorfo, iguais, com os mesmos interesses, vocabulários, culturas sem considerar a livre expressão e a multiplicidade de fatores que as influenciam e a pluralidade de concepções sobre leitura de mundo que possuem.

Conclusão

Entendemos que o presente texto põe em questão a consciência da dimensão formadora do docente por meio do processo de análise da escrita dos cadernos de estágio, ou da biografização do cotidiano Delory-Momberger (2011), como um processo de formação individual em que vamos dando forma à nossa experiência e à nossa existência, no coletivo da educação infantil. Estamos sempre em processo de formação do nosso mundo interior e da nossa subjetividade a partir do mundo exterior. Aqui em questão, as experiências e as reflexões sobre o que dizem as crianças e a literatura como mediadora para intercambiar histórias. O ser humano nasce em um mundo de cultura e aprende mediado pelo coletivo, nas relações com os outros (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, a escrita do texto posterior à uma primeira reflexão compartilhada no congresso, favoreceu a interrelação e o diálogo com outros interlocutores, interconectando o passado com o presente e possibilitando projeções futuras. Nesse sentido, as propostas de Josso (2004) e a referência aos três papéis: do autor, autor-escritor e o papel de leitor-crítico, no qual o individual e o coletivo colocam em movimento e provocam novos questionamentos e construções. Segundo ela, todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. O desafio aqui apresentado foi, a partir dos registros do caderno de estágio, evidenciar formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendizado em situações educativas em que provoquem a imaginação. Tal experiência confirma a oportunidade de transformar a vivência no decorrer da situação educativa, em um empreendimento no qual a experiência narrada no caderno de estágio foi submetida à análise; escrita, socializada e reescrita.

Defendemos a importância de refletir sobre os processos de pesquisa na formação de professores em que o uso da leitura e da literatura sejam considerados como um direito das crianças enquanto sujeito de direitos, em que as crianças sejam consideradas capazes de narrar suas experiências e de refletir sobre elas. Em questão aqui, a criança estabelecendo relações sobre o seu mundo de conhecimentos em contrapartida aos propostos pela escola. Somadas às narrativas de práticas docentes como processos de reflexão, o que as torna dispositivo de formação, autoformação ou também de pesquisa-formação.

Enfim, refletir sobre as vivências e experiências das práticas de estágio em uma pesquisa que visava compartilhar leituras e livros de literatura infantil em uma cultura letrada e, descortinar ações de ouvir, ler, escrever e compreender as funções sociais da leitura e da escrita, de modo a estudar, buscar conhecer, apreender e reconhecer criticamente o que o mundo das infâncias apresenta, para além da decodificação das letras e palavras. Compreender a importância dessa atividade, de dividir ideias e ‘materiais’ escritos, enquanto uma construção sócio-histórica e cultural, bem como, de leitura crítica de mundo, aceitando as diferentes e plurais leituras e escritas produzidas pelos adultos e pelos pequenos como processos de construção de si.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Â. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-110.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. 14. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, vol. 1).

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de professoras e pesquisaformação: círculo virtuoso narrativaescuta. In: SANGENIS, L. F. C.; DE OLIVEIRA, E. F.; CARREIRO, H. J. S. (Org.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 31-50.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: setembro 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011. p. 171-193.

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-30.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

FERNANDES, Célia Regina. Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/LLL55dccMSdgFKy5W7gDGkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, DA SILVA, Lilian Lopes Martin. Ler é tão bom! A leitura da literatura... *Linha Mestra*, n. 40, p. 59-69, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/335#:~:text=LEITURA%20DA%20LITERATURA,-,Norma%20Sandra%20de>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papirus. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NETA, Maria Aurora, Teorias sobre leitura: dobras e desdobras compartilhadas por Freire, Proust e Benjamin. *Ícone*, v. 17, p. 88-101, mai. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecilde Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: CRV. 2016.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

REYES, Yolanda. *A casa imaginária*: leitura e literatura na primeira infância. Rio de Janeiro: GLOBAL, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. J. P. Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Sobre a autoras

Maria Luisa Furlin Bampi. Graduação em Psicologia e Pedagogia, Mestre em Psicologia Escolar/Educacional PUCCAMP, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Humana USP. Professora Assistente do Departamento de Educação da FFP da UERJ, atuando na área de Psicologia em Desenvolvimento Humano das Infâncias. Coordenadora Acadêmica da Faculdade SENAI Rio e Membro do Grupo de Pesquisas Vozes da Educação.
E-mail: maria.bampi@uerj.br.

Virginia Georg Schindhelm. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (PCH/INFES/UFF), campus Santo Antônio de Pádua, nas áreas da Educação Infantil, Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado.
E-mail: maria.bampi@uerj.br.

O GESTO DE DAR A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA DO AGRESTE PERNAMBUCANO?

THE GESTURE OF GIVING TO READ IN KINDERGARTEN AND IN THE EARLY YEARS: WHAT DO CHILDREN AND CHILDHOOD IN THE RURAL REGION OF PERNAMBUCO TELL US?

EL GESTO DE DAR A LEER EN EL JARDÍN DE INFANCIA Y EN LA PRIMERA INFANCIA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS NIÑOS Y LA INFANCIA DE LA REGIÓN RURAL DE PERNAMBUCO?

Vanessa Galindo Alves de Melo¹

Juliana Silva Almeida²

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles³

Resumo: O texto em tela de inspiração cartográfica, busca pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e nos anos iniciais a partir das vozes das crianças e da Infância. De um modo geral, as crianças invencionavam modos de leitura e escrita plurais, fugas, gestos e encontros com temporalidades outras.

Palavras-chave: Infância; dar a ler; educação infantil.

Abstract: The cartographic-inspired text on canvas seeks to think about the gesture of “give reading” in preschool and early years from the voices of children and childhood. Generally speaking, children invented plural modes of reading and writing, escapes, gestures and encounters with other temporalities.

Keywords: Childhood; give to read; child education.

Resumen: El texto sobre lienzo de inspiración cartográfica busca pensar en el gesto de “dar lectura” en preescolar y primeros años desde las voces de los niños y la niñez. En general, los niños inventaron modos plurales de lectura y escritura, escapes, gestos y encuentros con otras temporalidades.

Palabras clave: Infancia; dar para leer; educación infantil.

Introdução

Lançamo-nos em composições outras com as crianças e a infância do agreste pernambucano para pensar: o que pode a leitura e a escrita em encontro com as crianças e a infância? Nosso objetivo primeiro, foi articular e entrelaçar os diferentes movimentos de duas pesquisas de mestrado⁴ na tentativa de pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e nos anos iniciais a partir das vozes das crianças e da infância. Buscamos provocar o pensamento, pensar para além de uma educação dogmática, tecendo linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997) na composição de uma experiência outra com a leitura e a escrita a partir do que emergiu nos dizeres, saberes e fazeres infantis no território existencial de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e de uma Escola da Rede municipal, ambas situadas no agreste de Pernambuco.

¹ Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

² Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

³ Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

⁴ Pesquisas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

O gesto, assim, surge como uma possibilidade de encontro com um tempo infantil, com um tempo que dura e que permite deslocamentos pelo presente sem as preocupações com o fim, com o depois. Pode ser pensado como ação, uma ação que suporta e sustenta (AGAMBEN, 2017), como uma ação que é gestada e nos liga a esfera mais humana da vida, ao nos fazer lembrar que estamos vivos (SKLIAR, 2019) e, podemos sentir, desejar, brincar, encantar-se pelo aprender e ensinar, ler e escrever, sem necessariamente pensar em uma finalidade ou um produto (SKLIAR, 2019).

O percurso teórico-metodológico das duas pesquisas envolveu a perspectiva de uma inspiração cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015), que se propõe a acompanhar processos, tendo como um gesto, hospedado conversações com as crianças e professoras das referidas instituições, como forma de dar passagem a língua que anuncia a existência dos (im)possíveis, dos (des)encontros e (des)convites a composições outras. Hospedamos essa língua infantil, em linhas moventes, língua delirante, que ciranda com a arte poética de Manoel de Barros (2015), numa perspectiva de transver não apenas o mundo, mas os processos de escolarização, os currículos, as práticas de leitura e escrita que se configuram na pré-escola e nos anos iniciais.

Esses deslocamentos nos possibilitaram (des)encontros potentes com intercessores teóricos e suas contribuições, com os quais nos movemos por uma compreensão de infância como experiência (KOHAN 2007; AGAMBEN, 2005), o outro (LARROSA, 2006; SKLIAR, 2003), nomadismo, devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Uma infância para além de uma fase cronológica ou de uma temporalidade estática, mas como uma condição da experiência que brinda e habita outro tempo e que não está associada a idade, mas a experiência e a potência da vida que se afirma (KOHAN, 2007), podendo habitar a criança, mas também o adulto, o idoso, as professoras. Um movimento de desconstrução do modo como olhamos as crianças e de como pensamos a infância, que nos possibilitou um modo mais infantil para pensarmos a pesquisa e essa experiência outra de leitura e escrita.

Ressaltamos que esse movimento de pensamento e suas problematizações se fazem emergente, principalmente diante dos contextos de escolarização excessiva vinculadas a preparação das crianças na pré-escola para ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Situações que, por vezes, provocam interrupções (SKLIAR, 2014) do corpo, da linguagem, da imaginação das crianças e que se vinculam diretamente a celeridade (SKLIAR, 2019) do tempo cronológico e suas amarras.

Estruturamos o presente texto trazendo inicialmente, o percurso teórico-metodológico, onde traçamos um plano e nele nos movemos com as crianças-cartógrafas (CORAZZA, 2013), movidas por encontros, conversações, perguntas e instaurações que possibilitaram vários desvios. Em seguida, instauramos encontros com intercessores teóricos para problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de infância, temporalidades, leitura e escrita como gesto, dialogando-os com uma reflexão filosófica.

E, por fim, trazemos a problematização realizada a partir da produção dos dados para pensar as temporalidades que habitam o território existencial da escola, dialogando com os dizeres, saberes, fazeres e os gestos das crianças como possibilidade de pensar outras experiências de leitura e escrita na Educação Infantil e Anos Iniciais, invencionadas a partir de uma língua delirante e seus possíveis, provocando-nos a pensar em leituras e escritas plurais.

Caminhos teórico-metodológicos de duas pesquisas andarilhas

Em uma pesquisa realizada junto às crianças da Pré-Escola II, de um CMEI e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal, situadas na região do agreste pernambucano, buscamos pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e no 1º ano do Ensino fundamental a partir das vozes das crianças e da Infância. Tomamos como referência a

própria infância, como um caminho outro, para pensar uma pesquisa não sobre crianças, mas “com” elas, que se faz no gesto da hospitalidade (DERRIDA, 2003) como possibilidade de tecer encontros com o outro e acolher em sua própria língua suas questões.

O percurso teórico-metodológico que orienta nossas andarilhagens é assumidamente um caminho aberto, com paisagens moventes e abertura de mundos, trilhado por meio de andanças e encontros com corpos, ideias, pensamentos, perguntas, conversações. Portanto, não se trata de um método em sentido “clássico”, com regras, objetivos e resultados definidos, mas de um caminho cuja *meta* é o próprio caminhar, onde a produção dos dados “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

Inspiradas nas pistas da cartografia fomos ao encontro das crianças e da infância para pensar com elas uma pesquisa de um modo mais infantil. Encontros acompanhados, também, de cuidados éticos e de respeito à dignidade humana dos sujeitos na produção dos dados da pesquisa com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016⁵ que orienta os procedimentos metodológicos que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa. Os encontros se abriram a hospitalidade da língua infantil e nesse gesto de Dar a escuta às crianças participantes, foi elaborado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de forma lúdica, com linguagem específica e recursos imagéticos (fotografias, figuras), para que pudessem demonstrar desejo ou não em participar da pesquisa.

Traçamos um plano e nele nos movemos, abertas às descobertas imprevisíveis que poderiam ocorrer em nossos deslocamentos junto as crianças- cartógrafas (CORAZZA, 2013). Os encontros foram movidos por conversações⁶ e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras e, também, por observação participante, uso do diário de campo, fotografias e vídeo-gravações. O gesto de “Dar a escuta” (SKLIAR, 2019) era presença constante nos encontros, visto que, “a conversa é [...] a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e a partilhar com o outro o que nos habita [...]” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 36). As instaurações como movimentos que atravessaram as pesquisas, também mobilizaram as conversações e partiram de invencionices para fazer emergir o que já estava ali no cotidiano, como “[...] abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44). (Des)encontros onde dispomo-nos ao acontecimento, aos imprevistos, aos desvios, a hospitalidade, através de momentos lúdicos, com brincadeiras, contação de história, oficinas envolvendo a Arte e o uso de materiais não-estruturados.

Esses encontros foram registrados no Diário de Campo, companheiros de nossas andanças e escrituras. Segundo Barros e Kastrup (2015) a escrita ou o desenho realizado nesses cadernos são considerados preciosos para a cartografia, pois, além de colaborar na produção de dados de uma pesquisa, possuem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer.

O exercício cartográfico nos mobilizou a (re)pensar as temporalidades da infância que coabitam os *espaçostempos*⁷ da escola e a possibilidade de invencionarmos outras relações com

⁵ BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

⁶ Tomamos de empréstimo o termo conversações a partir das pesquisas de Carvalho (2012; 2018). Entendendo esse movimento enquanto possibilidade de encontros, multiplicidades, deslocamentos, articulação de vozes e escuta dos habitantes e praticantes do cotidiano escolar.

⁷ A estética dessa escrita é utilizada por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna e servindo como forma de

a leitura e a escrita, abrindo nossos olhos para tudo o que emergiu, quando nos permitíamos “dar a escuta” (SKLIAR, 2019) a essa infância que se diz e nos diz sobre o mundo, a escola, a vida, com a potência e a força de sua presença e de sua língua delirante.

Encontros com a infância, as temporalidades e os gestos que habitam a escola

Deslizamos nas linhas que circundam os territórios dos *espaçotempos* escolares e nos encontramos com o tempo e suas temporalidades. Rememoramos a brincadeira de trava-língua que diz: “quanto tempo o tempo tem?” e seguimos ao encontro das formas como os gregos nomeavam o tempo. Esse conceito era pensado pelos gregos em sua própria língua e com mais de uma palavra, conforme nos dar a pensar Kohan (2017; 2020) em seus estudos: *chrónos*, *kairós* e *aión*.

No prefácio do livro “Infância e pós-estruturalismo”, Kohan (2017) afirma que é preciso e possível problematizarmos as infâncias, os tempos e as relações com a escola. E nesse movimento do pensamento explicita que a primeira palavra usada pelos gregos é o *chrónos*, que designa um tempo sucessivo, linear, somático e cronológico. Um tempo adulto “[...] composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente, [...] é apenas o instante, o agora (KOHAN, 2020, p. 7). *Chrónos* representa, assim, o tempo capitalista, da produtividade, mercadológico. Na escola rege a organização do trabalho pedagógico: divisão das turmas por faixa etária e séries/anos; o calendário escolar; a medição e aquisição de habilidades; a sequência curricular. Segundo Kohan (2017) “essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola” (p. 12), já que os ponteiros dos relógios que não param, fazem com que quase não haja o presente, a não ser como um instante, que logo se esvai. O estudante passar a ser visto pelo seu passado, no sentido de trajetória dentro da escola e de uma necessidade para uma preparação futura (KOHAN, 2017).

Outra palavra usada é o *kairós*, refere-se a “um tempo qualificado, preciso, singular, único” (KOHAN, 2020, p. 7). Na escola, é representado no “cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. [...] um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer” (KOHAN, 2020, p. 7). Ao problematizar, o tempo na escola, Kohan (2020) revela que as linhas do *chrónos* ao regerem a organização das instituições, acaba por vezes impossibilitando o acesso dos estudantes a essas experiências pedagógicas, pois o tempo da criança é diferente do tempo escolar. Dessa forma, ao estabelecer fases e momentos para certos processos pedagógicos, como ler e escrever, e não respeitar e acolher o tempo da criança, a escola pode acabar impossibilitando o acesso aos processos de ensino aprendizagem (KOHAN, 2020) ou mesmo causar interrupções (SKLIAR, 2014).

A terceira palavra, *aión*, designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável, é considerado “[...] o tempo da experiência, do acontecimento” (KOHAN, 2020, p. 8) e, em relação a escola, seria o tempo da arte, do pensamento, da brincadeira, da leitura e escrita, do estudo, o tempo da infância, da criança que crie (KOHAN, 2020, 2017).

Entendemos a partir do encontro com o nosso intercessor teórico que as três formas de experiência temporal perpassam e têm importância singular na educação e que as provocações não representam um desejo por excluir uma ou outra, pois elas se entrecruzam nos fios da própria existência e nos territórios escolares, mas, questionamos quando este tempo *chrónos* se torna dominante e inviabiliza ou tenta interromper a infância (SKLIAR, 2014). Ao problematizar o sentido da escola, Kohan (2017) nos mostra que o *chrónos*, como o tempo majoritário que a escola adotou, é quase uma *anti-scholé*, remetendo-se a etimologia da palavra

potencializar outros tantos sentidos. Ver: Cultura e cotidiano escolar, nos anais da 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. p. 62-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2019.

escola, *scholé*, que para os gregos era pensada como uma experiência de tempo liberado, tempo livre para o pensamento, para a própria formação. Diferente do que acontece nas escolas e nos nossos contextos atuais, regidos pela produtividade, onde não se pode perder tempo. E perder tempo seria de fato uma perda de tempo? Quanto tempo o tempo tem?

Das experiências de temporalidades, o *chrónos* e o *aión*, se situam nas discussões dos aspectos da macropolítica e micropolítica problematizadas por Deleuze e Guattari (1997) e, também, por Kohan (2004) ao falar das duas infâncias: majoritária e minoritária. Com Deleuze e Guattari (1997) consideramos que o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias caracterizam-se por um movimento processual, não numerável, que não se limita, nem se identifica como o padrão, partindo desses conceitos, discutem os aspectos da macro e micropolítica enquanto espaços opostos, mas entrelaçados. A macropolítica é composta por linhas molares que buscam padronizar, centralizar e totalizar, já os espaços da micropolítica, por sua vez, possuem linhas moleculares, rizomáticas, que escapam e se conectam na diversidade, fugindo da centralização, esquivando-se da padronização e da totalização (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Os conceitos de macro e micro e das temporalidades nos mobilizam novamente ao encontro com Kohan (2004), que problematiza duas infâncias: “Infância majoritária” e “Infância minoritária”. A primeira seria a infância da história, da maioria, do *chrónos*. A infância do controle adultocêntrico e “[...] comumente disseminada e aceita” (SATURNO, 2018, p. 79) que ocupa os espaços institucionais. A segunda “[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63). A infância que não se deixa dominar pelo monopólio adultocêntrico e nem pelas amarras do tempo cronológico, pois, sempre vaza e escapa. Quando problematiza essas duas infâncias, Kohan (2004) não está propondo uma polarização, nem apontando para que passemos a desejar uma e excluir a outra, até mesmo, porque, elas se encontram no entrecruzamento das linhas, assim como acontece com o próprio tempo.

Inspiradas pelo movimento de problematização que os intercessores teóricos realizaram, pensaremos as experiências da temporalidade, a infância e a relação com a leitura e a escrita a partir do que emergiu em nossos (de)encontros com as crianças e a infância do agreste pernambucano.

A leitura e a escrita na pré-escola e nos anos iniciais entre o tempo dos ponteiros do relógio e o tempo aiônico: pensamentos em devires...

A presença do *chrónos* e suas linhas molares permeavam os *espaçotempos* escolares, regendo boa parte daquilo que era pensado e realizado para as crianças e demais sujeitos que habitavam os cotidianos. Nesse traçado de linhas temporais, as crianças instauravam as linhas de fuga e recusavam a mesmidade do tempo cronológico e seguiam afirmando a inventividade e a novidade, ao deslizarem no tempo infantil. Linhas escriturísticas aiônicas que captavam as imagens de meninos, por outros olhos.

- Joaquina⁸, tia está chamando agora! (Disse Mulher Maravilha que a pedido da professora tinha ido saber onde Joaquina estava).
- Eu vou tirar as fotos dos outros meninos (Respondeu Joaquina).
- Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa. Deixa o celular com os outros que ele grava. Sugeriu a Mulher Maravilha (Conversações, Pré II – 2019).

⁸ Joaquina, Mulher-Maravilha, Borboleta-Alice e Flor foram nomes fictícios escolhidos pelas crianças, de acordo com o que estava previsto na Resolução nº 510/2016.

Imagens como registros de linhas de vida, como forma de resistência as muitas “tarefas”, em sua maioria, voltadas a cópia de palavras e com poucas variações, cuja preocupação refletia por vezes, uma preparação para a alfabetização. Questões problematizadas por Saturno (2018) em sua pesquisa, ao afirmar que percebia, por parte das professoras “[...] certa preocupação em atingir bons resultados no âmbito da leitura, a fim de minimizar possíveis dificuldades de alfabetização no primeiro ano” (SATURNO, 2018, p. 120). Perspectiva preparatória que também emergiu na pesquisa de Silva (2018) e estava vinculada a “um currículo sequenciado, com a intencionalidade de, ao término da Educação Infantil, a criança escrever e ler pequenas palavras” (SILVA, 2018, p. 105). Essas práticas refletem uma concepção de infância pautada na perspectiva do vir a ser, que se torna algo paradoxal no contexto da Educação Infantil (SATURNO, 2018), podendo ocasionar situações de uma escolarização excessiva e de interrupções da infância (SKLIAR, 2014).

As crianças e a infância, no entanto, irrompem (SKLIAR, 2014) e escapam. Com seus corpos em devir desenham, pintam, dançam, fotografam e invencionam brincadeiras, saem da sala e no deslocamento para o banheiro se desterritorializam no pátio, adentrando outras redes de conversações.

- Tia tá na sala fazendo palavras... Disse Joaninha.
- E por que você não está na sala fazendo palavras? (Questionei, pois, Joaninha havia saído novamente da sala dizendo que iria ao banheiro e foi para a instauração com as outras crianças).
- Por que não! Eu quero brincar! Protestou Joaninha (Conversações, Pré II – 2019)

Deslocamentos que desestabilizam os limiares dos territórios existenciais, ainda enrijecidos, pela repetição de atividades, a ênfase na preparação das crianças para as fases posteriores, e possibilitam nessas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997) pensar um tempo livre, para brincar, fotografar com os celulares aquilo que lhes atravessava, para escapar ao *chrónos* e habitar esse tempo mais infantil: o *aión*.

Nesse movimento cartográfico, as crianças e a infância nos convidavam a habitar outros *espaçotempos* e assim nos provocavam sobre a necessidade de pensar os possíveis para outra experiência com a leitura e a escrita, mobilizadas pela força da palavra das crianças que nos faziam experienciar suas linhas de fuga, ali onde as linhas molares tentavam impedir a criação e o fluxo dos desejos.

- Eu não gosto de escrever... Não gosto de tarefa de caderno. Eu mesmo não gosto não! Ainda bem que eu não fiz minha tarefa hoje... Disse Flor.
- Gosto de ir pra biblioteca... mexer nas coisas... Gosto de brincar!... Gosto de brincar com joguinho. Complementou Flor.
- Ô tia vamos pra biblioteca... Mexer nas coisas... (Conversações, Pré II – 2019).

As crianças em suas artistagens (CORAZZA, 2013) traçavam com giz de cera linhas coloridas, vivas e rizomáticas que tensionavam aquilo que estava posto e que se enquadrava, por vezes, numa perspectiva majoritária. As crianças nos convidavam a pensar a leitura e a escrita como possibilidade de “mexer nas coisas” nos levando ao encontro com o gesto de “Dar a Ler”, com o Skliar (2019), e com a potência dos seus dizeres, saberes e fazeres. Com elas, então, problematizamos: E se os modos de aprender que as crianças apontam fossem mais considerados nesse modo da escola? Como pode ser a escola, a leitura, a escrita para as crianças?

A experiência da leitura e da escrita como gesto de “dar a ler”

Dos encontros com a Infância e com as crianças que habitavam e deslocavam-se pelo *espaçotempo* escolar, emergiram também possibilidades outras de experientiação com a leitura e a escrita. As crianças mobilizavam outros saberes, outros modos de se relacionar com a leitura e a escrita e, nos apresentavam uma escola que nem sempre é acessada, encontrada, uma escola e uma experiência de leitura que se materializava como gesto. Gestos hospitaleiros, gestos instauradores, gestos que eram um convite a vida e dentre eles, o gesto de “dar a ler”.

Mas porque falamos do gesto e em que medida ele se relaciona com a infância e com esse tempo infantil? É importante entender, como esclarece Olarieta (2017), que ao falar sobre o Gesto,

Não estamos fazendo referência aqui ao gesto como comunicação não verbal que transmite informação e que, como pesquisadores, deveríamos desentranhar ou interpretar. A tarefa não está em decifrar alguma mensagem que seria portada por esses corpos, por este rosto, por aquele papel, por esse silêncio etc. O trabalho está em transitar pela interpelação, pela interrupção causada por eles (OLARIETA, 2017, p. 117).

O Gesto como interrupção, pode então assumir diferentes formas, pois ele torna-se gesto ao assumir sobre si a possibilidade de nos colocar diante de outros tempos – encontrando o seu sentido em sua duração e mais do que nessa duração, na interrupção dessa linearidade na qual estamos inseridos (antes-depois). Para entender o gesto, assim como posto por Agamben (2017), é preciso olhá-lo não somente como algo que é feito em busca de um fim, mas no que acontece em meio a essas ações que nos interrompe, nos faz olhar, parar, pensar, sentir. Os gestos habitam esse lugar menor, essas brechas, esses entremeios e são através desses *espaçotempos* que eles emergem, rasgam e explodem (LIMA, 2018), pois, carregam consigo essa potência de vida.

A vida que encontramos também na escrita de Skliar (2010), que ao falar sobre o gesto nos faz lembrar, porque o gesto, para que um gesto. O gesto, “Para não esquecer-se do humano. Para que o humano não se negue ao humano. Para não esquecer que estamos vivos” (SKLIAR, 2010, p. 25). Pensar na vida, na duração e interpelação que o gesto provoca, na interrupção do tempo linear, nos leva ao encontro desse tempo que dura, uma experiência de tempo que desautomatiza, um tempo aiônico, o tempo que encontramos quando vemos uma criança brincar, entregar-se a leitura de um livro, a escrita de uma carta para os amigos, um bilhete que traça planos comuns para a hora do intervalo.

A leitura e a escrita, como nos apresenta Skliar (2010), pode também ser gesto, é gesto, gesto de dar, de doar e deixar sensações de mundo, como nos mostra Luna⁹, quando em meio a conversas e orientações a respeito das atividades, demonstra sua insatisfação ao relatar que iria escrever uma frase, mas não sabia escrever. De fato, Luna não ainda não conseguia decodificar tudo que estava na atividade proposta, mas havia outras formas de relacionar-se com a leitura, pois mesmo não lendo de forma convencional, demonstrava intimidade com os livros.

Luna sai do seu lugar e me entrega um livro pedindo que eu leia ‘a raposa e as uvas’ dizendo que já terminou a atividade, peço que espere um pouco, não quero interromper a professora também, mas digo a ela que realizarei sim a leitura. Nesse momento a professora passa e pergunta porque ela não lê para mim e ela aceita inicia a leitura do seu jeito, passa as páginas e demonstra intimidade com o livro, realiza direitinho a sua leitura – era uma vez uma

⁹ Luna, Clara, Luizas e Pedro foram nomes fictícios escolhidos pelas crianças, de acordo com o que estava previsto na Resolução nº 510/2016.

raposa que queria um cacho de uvas, você já viu um cacho bonito desse? Ele não conseguia pegar, ficou danado de bravo, ele pulava, mas não teve jeito, aí ele foi e disse: – eu nem queria essas uvas ruins mesmo – então no final ela diz ‘moral da história... isso já aconteceu com você?’ (Diário de campo, 2019).

Nos encontramos com o gesto de Luna, com o gesto também da própria professora. Enquanto Luna desiste da leitura e escrita obrigatória proposta, ela se refugia em um outro lugar, o lugar da leitura livre, da literatura. O gesto da professora emerge também como uma forma de acolhimento, pois demonstrou que mesmo aquele sendo o momento da leitura que decodifica, que se transcreve, ela não é só isso. Ela é também a leitura que se doa, que se dá pela mão estendida, pela palavra lançada, é uma leitura feita não apenas para dar conta de algo, mas que se faz para que continuemos a ler. Ler como um gesto, “apenas um gesto: o de abrir um livro. Dar a ler e deixar ler em paz quem lê” (SKLIAR, 2019, p. 94).

Ler talvez como brincadeira, ler e brincar, um brincar e ler que se misturam, como quando as crianças invencionam um faz de conta explorando os textos de memória dispostos na parede da sala e conversam:

Clara: Quem quer apresentar o vídeo?

Crianças: eeeeeu...

Clara: Calma, um de cada um. Então faz uma filhinha aqui! Quem quiser fazer um canal vem pra fila. Primeiro tô começando daqui, depois dali!

Luizas: Posso começar? Não é melhor eu gravar não? Pegar o celular e gravar tudo? (Conversações, 1º ano – 2019).

Em meio as produções imanentes, as crianças começam então a observar os textos, leem, invencionam algumas partes, criam e recriam essas leituras, dando a elas outros sentidos e assim, questionam a ideia de escolarização excessiva, voltadas às práticas mecanizadas, buscando afirmar, por meio das invencionices, outros modos para aprender a ler e escrever.

Pedro: Perdi meu anel no mar, não pude mais encontrar!

Clara: Aaaaaalto...

Pedro: Não pude mais encontrar... não pude mais encontrar... O mar, me trouxe a concha (nessa parte ele começa a ler).

Clara: Todo mundo senta, se não, não vai ganhar música! Não vai ganhar música... quer cantar uma música? (Conversações, 1º ano – 2019).

Acompanhando as linhas traçadas pelas crianças-cartógrafas nos mapas que desenhavam, ao se deslocarem, percebemos que o gesto de “dar a ler”, seria uma possibilidade de aprender a ler e a escrever no próprio movimento da infância, em um devir-criança. Entendemos o devir, a partir de Deleuze e Parnet (1998) como um movimento que possibilita que as coisas escapem da mesmidade, e se transformem, criando, assim, brechas, fendas, fissuras. Em devir, as crianças e a infância saem desse lugar de prontidão da aprendizagem da leitura e da escrita e inauguram novos inícios (LARROSA, 2006), pois, são seres da “invencionática” (BARROS, 2018) e seguem inventando mil maneiras diferentes de estar sendo (SKLIAR, 2014) nesse cotidiano. Enquanto infâncias minoritárias, habitam outro tempo, pois, “o tempo das crianças não é linear, sobretudo para eles mesmos” (SKLIAR, 2014, p. 166) e assim, seguem outros trajetos, que não aqueles dados ou os impostos, escapando e subvertendo a lógica dos currículos, dos exercícios de prontidão, das atuais políticas de alfabetização.

(In)conclusões de duas pesquisas andarilhas...

Apostamos no gesto de “dar a escuta” aos dizeres, saberes, fazeres das crianças como “um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar. É apenas questão de nos abrir à infância, de aprender de sua forma de sentir o tempo, a leitura, a escrita, o pensamento” (KOHAN, 2020, p. 9).

Em nossa abertura para aprendermos com as crianças e a infância foi possível percebermos como elas tensionavam as formas universalizadas que envolviam as práticas de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano escolar, tensionando o já dito e esperado, o majoritário. Como mapeadoras extensivas e intensivas dos meios (CORAZZA, 2013) criavam formas desterritorializadas de pensar a leitura, proliferando ensaios artísticos e poéticos a partir de uma língua delirante, provocando-nos a pensar em leituras plurais: leituras de mundo, dês-leituras, leituras cheias de encantamentos, que dançam no tempo *aión* e movem em linhas de fuga. As crianças nos ensinavam a ler ainda que não soubessem ler formalmente, uma leitura do tempo livre, para perder tempo. Ler como gesto, como encontro, como peraltagem, ler para estar junto, para dar novos sentidos a existência. Nesse mesmo sentido, nos mobilizavam, também, às composições possíveis para uma experiência de escrita potente e infantil, com produção de sentidos, afetos, amorosidade, novidade, imaginação, fabulação. Escritas em errância, em devires, contorcionistas, equilibristas e cianceiras.

Movimentos que são um (des)convite para que possamos inverter a lógica temporal arraigada na escola e “[...]em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (KOHAN, 2017, p. 13). (Des)convite que nos sugere experienciar a leitura e a escrita como forma de resistência e re-existência, como tentativa de refutarmos os modelos cristalizados e endurecidos representados por práticas de leitura e escrita enviesadas pelas “maiorias” e assim, quem sabe, seguirmos inaugurando em meio aos traçados rizomáticos e coloridos, com as crianças e a infância, possibilidades micropolíticas de criação para problematizarmos uma experiência outra de leitura e escrita na Educação infantil e nos anos iniciais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG/ Humanitas, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: o apanhador de desperdícios*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista de Ciências Humanas*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcreve em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Trad. A. Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio – a devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (Org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 11-14.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. A. Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 185-198.

LIMA, Camila Machado de. Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. p. 297-315, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/32049/23996>. Acesso em: 30 jan. 2021.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. 1. reimp. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. (Coleção: Teses e Dissertações).

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. *A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessa o cotidiano das*

crianças. 2018, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, Thiago Gonçalves. *Os aprenderesfazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Uma-PE*. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto de leitura (e de escrita). In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-25.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Sobre as autoras

Vanessa Galindo Alves de Melo. Graduada em Pedagogia (Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP), tem Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste). É professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Alagoinha-PE e Pesqueira-PE. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância, Educação infantil e currículo. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: vanessa-gam@hotmail.com.

Juliana Silva Almeida. graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, tem Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste). É professora da Educação Infantil da rede provada de Caruaru-PE. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância, Educação infantil e anos iniciais. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com.

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Pernambuco), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). É professora pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância no contexto da educação infantil e nos anos iniciais. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas

Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.

E-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-1980): CONFLITOS AGRÁRIOS, PIONEIROS E MEMÓRIAS

THE CONSTITUTION OF THE SCHOOL IN SOUTHWESTERN PARANÁ (1950-1980): AGRARIAN CONFLICTS, PIONEERS AND MEMORIES

LA CONSTITUCIÓN DE LA ESCUELA EN EL SUROESTE DE PARANÁ (1950-1980): CONFLICTOS AGRARIOS, PIONEROS Y RECUERDOS

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia¹

Resumo: O presente estudo pretende investigar a constituição das escolas nos municípios do sudoeste do Paraná. Em meio às disputas e conflitos agrários se instalaram povoados e escolas com pouca estrutura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter histórico a partir de revisão de literatura.

Palavras-chave: Escola; conflitos agrários; história da educação.

Abstract: The present study intends to investigate the constitution of schools in the southwestern Paraná municipalities. Amidst disputes and agrarian conflicts, villages and schools with little structure were installed. This is a qualitative research with a historical character based on a literature review.

Keywords: Schools; agrarian conflicts; history of education.

Resumen: El presente estudio pretende investigar la constitución de escuelas en los municipios del suroeste de Paraná. En medio de las disputas y conflictos agrarios, se instalaron aldeas y escuelas con poca estructura. Se trata de una investigación cualitativa de carácter histórico basada en una revisión de la literatura.

Palabras clave: Escuelas; conflictos agrarios; historia de la educación.

Introdução

A história da região do Sudoeste do Paraná pode ser considerada recente quando comparada com outras regiões brasileiras e mesmo no contexto paranaense. Na prática, a ocupação da parte oeste do sul do Brasil sempre foi uma preocupação do Estado que vem desde o século XIX. Segundo Wachowicz (1985), a vinda da Família Real em 1808 já deixava claro os interesses do governo português em ocupar a área conhecida como Campus de Guarapuava. Era uma extensa área que ia dos Campos Gerais até o rio Paraná.

Para Schelbauer (2014) a ocupação de extensas regiões do Paraná envolvendo o norte, o oeste e o sudoeste do estado fizeram parte de políticas de ocupação incentivada por governadores ao longo do século XX. Assim, paulistas e mineiros se estabeleceram na região norte do estado e populações descendentes de alemães e italianos se concentraram no oeste e sudoeste. Iniciativas do governo federal também foram implementadas. Durante o governo de Getúlio Vargas, diversos projetos, como a Companhia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), foram responsáveis pela fixação de pessoas vindas de outros estados. Ocupar a fronteira com pessoas e atividades agrícolas era importante para inibir qualquer possível tentativa de invasão por parte dos países vizinhos.

A formação de um território agrícola com o apoio da CANGO, cuja sede foi localizada na atual cidade de Francisco Beltrão, foi uma iniciativa importante para a constituição da região. Por meio dessa iniciativa buscava-se atrair os colonos dos estados vizinhos, como Rio Grande

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul.

do Sul e Santa Catarina, para a ocupação das terras. Assim, as políticas governamentais garantiam algumas condições iniciais para a instalação das famílias migrantes, como o acesso a madeiras para a construção de casas, sementes, ferramentas agrícolas e atendimento médico.

É importante dizer que o Sudoeste não era uma área vazia, desprovida de populações até a chegada dos chamados pioneiros gaúchos e catarinenses, como alguns estudos dão a entender. O local durante muito tempo foi utilizado, tanto por brasileiros como argentinos para a extração da erva-mate e da madeira. As populações indígenas e caboclas que ali viviam, mantinham uma agricultura de subsistência. Embora não existam relatos de conflitos diretos entre os pioneiros e os nativos da terra, o fato é que essas populações foram expulsas de suas terras e significativamente reduzidas.

Entre os empreendimentos da Companhia estava a criação de escolas. Em 1948 foi construída a primeira escola, segundo registros presentes em relatos e documentos oficiais. A companhia ergueu e manteve vinte e sete escolas rurais de educação primária. Estas foram distribuídas por toda área de atuação. É oportuno destacar, que devido à falta de professores, a própria comunidade escolhia a pessoa com maior instrução para atuar como professor (CATTELAN, 2014).

Juntamente com as iniciativas da CANGO na instalação de escolas, especialmente no campo, a Igreja esteve atuante na criação de instituições escolares urbanas. Estas foram mais evidentes em cidades como Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Capanema, Enéas Marques e outras. Na verdade, foi uma Ordem Religiosa conhecida como de Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora. Em sua dissertação, Belliato (2017) afirmou que se tratava de um pequeno grupo de oito freiras vindas da Alemanha. O objetivo da ordem era criar e fundar escolas em lugares pobres e distante dos grandes centros, como era o caso do sudoeste paranaense.

Na cidade de Francisco Beltrão a ordem religiosa foi responsável pela criação de diversas instituições escolares. Instituíram cursos de ginásial e colegial, além de duas escolas de formação de professores que foram as primeiras a seres criados na região, iniciativas em parceria com o Governo do Estado. Dessa forma, as irmãs ficavam responsáveis pela seleção de professores e gestão das instituições de ensino e o Estado fornecia os recursos para sua manutenção.

Aqui, o objetivo é contribuir para melhor compreender o processo de constituição das instituições escolares na região Sudoeste do Paraná. Para isso, buscamos apoiar nossas reflexões a partir de um conjunto de estudos sobre a temática que envolveu o debate sobre a história das instituições escolares. Assim, busca-se compreender o papel da escola em uma região de ocupação recente e permeada por conflitos de terra. A organização dos espaços escolares em locais de difícil acesso e as dificuldades de sobrevivência das populações do campo, são alguns, dentre outros elementos presentes na história da educação da região do Sudoeste paranaense. Neste sentido, optamos por identificar a constituição da escola em meio às mudanças que ocorriam, tanto localmente como o que se passava a nível nacional. É por meio desse procedimento metodológico que buscamos estabelecer a relação entre o contexto social, político, econômico e cultural e assim lançar luz para as reflexões sobre a função social da escola.

Com a intenção de conhecer a história da escola nessa região, bem como subsidiar novas pesquisas e reflexões sobre a formação de professores empreendemos essa pesquisa. Desta forma, foi possível localizar a constituição das instituições escolares em um dado momento histórico, no qual o país abandonava sua condição de rural e, essencialmente agrícola, para adotar a urbanização e a industrialização, mesmo sem perder a sua condição de economia dependente.

Os estudos sobre a instituição escolar

Atualmente as pesquisas sobre a história da educação tornaram-se uma importante área de investigação. No país, segundo Nosella e Buffa (2006), desde a década de 1990 as pesquisas em história da educação ganharam um novo fôlego. Isso vem se refletindo, tanto no número de

publicações como na diversidade de temas e abordagens. Dentro dessa pluralidade temática, destaca-se os trabalhos sobre as instituições escolares. Parte disso se deve a criação e expansão dos cursos de Pós-Graduação, principalmente nas regiões Sudeste e Sul (NOSELLA, 2010). Houve também uma ampliação de novas fontes, como materiais didáticos diversos, relatos orais, imagens, arquitetura das escolas e diversas outras. Assim, foi possível promover diferentes interpretações das experiências e dos fatos, bem como formas de compreender a identidade das escolas e as condições educacionais presentes nos diferentes espaços e tempos em que se dava a investigação.

Quando se desenvolvem estudos e pesquisas sobre a história da educação, se faz necessário considerar os diversos fatores de ordem econômica, social, política, religiosa e cultural que permearam a constituição e a organização dos espaços escolares. Dessa forma, a dinâmica da construção das primeiras escolas pode envolver questões como valores, sentidos e representações. Isso pode levar a uma abordagem muito particular e singular sobre o objeto de estudo que pouca ou nenhuma relação estabelece com o contexto social e histórico no qual a escola se encontra. Para evitar que isso ocorra, é importante um esforço do pesquisador em cotejar dados empíricos com o contexto mais amplo. É necessário um trabalho cuidadoso de investigação e espírito crítico que pode ajudar a revelar como se dá a relação entre o particular e o geral. Como argumenta Sanfelice (2008): “após o exaustivo levantamento e apresentação de dados empíricos de um objeto singular – instituição escolar – é ainda necessário explicitar suas múltiplas relações com o contexto social, político, cultural e econômico, entre outros” (p. 15).

Sabe-se que, por meio da criação da CANGO, as terras da região do Sudoeste do Paraná começaram a ser colonizadas. As famílias dos migrantes que chegavam nessa região, apresentavam pouca ou nenhuma escolaridade. Os registros demonstram que a maioria dos filhos dos migrantes, bem como dos caboclos eram analfabetos. Um fato importante a ser destacado, foi que, além da ocupação das terras, a Companhia Agrícola buscava desenvolver uma economia local, o que, nesse sentido, tornava necessário intensificar e promover a escolarização. Tratava-se, de certa forma, de um projeto audacioso de colonização, pois além de regular e distribuir terras para as famílias de pioneiros, a empresa colonizadora previa a instalação de escolas e outros equipamentos necessários para a manutenção das pessoas na terra. Desta forma, compreender os desafios que marcaram a dinâmica da organização das primeiras escolas possibilita um novo olhar para a realidade educacional.

No Sudoeste as classes multisseriadas foram constituídas para atender a realidade da educação do campo. Ali, naquele espaço, conviviam crianças de diferentes faixas etárias, uma vez que não havia o número suficiente de alunos para formar turmas seriadas. A princípio esta informação parece comprovar muito do que ocorria em diferentes regiões do Brasil, no entanto é preciso localizá-la no contexto de uma nação que até a década de 1950 possuía uma população predominantemente rural e que ainda ensaiava políticas educacionais de maior alcance. Há uma relação entre o que ocorreu na região e o que estava sendo articulado na política nacional. Como indicam Nosella e Buffa (2006, p. 7): “a dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade, como insistem os marxistas. Evidenciar essa totalidade exige a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa”.

São muitos os exemplos dos que podem ser estabelecidos na relação entre escola e sociedade. Por isso, torna-se necessário preservar e valorizar as diferentes formas de registros históricos, bem como as memórias que marcam a trajetória da educação da região do sudoeste do Paraná. Assim, estudos e publicações sobre história das instituições escolares nos indicam pistas importantes que ajudam a compreender o processo da escolarização e suas inserções no plano mais amplo das medidas governamentais. Essas, no caso específico da região do sudoeste paranaense, buscavam, naquele período, ocupar as fronteiras, garantir a presença das pessoas nos campos e legitimar a soberania do Estado brasileiro na região.

Uma escola para colonos

Para compreender como ocorreu o processo de criação das escolas na região Sudoeste é importante entender como se deu a ocupação das glebas de terra, de onde veio a maioria dos habitantes e que porque motivações ali se instalaram. A intensificação do povoamento, especialmente na porção mais voltado para o oeste da região ocorreu a partir do ano de 1940. Já o lado mais a leste, já vinha sendo ocupada com propriedades voltadas à produção de café desde o século XIX.

Como já mencionamos, a posse e povoamento do Sudoeste insere-se em um conjunto de medidas, tanto por parte do Governo Estadual como do Federal para garantir a posse da área, principalmente aquela que estava mais próxima da fronteira com a Argentina, dados os interesses do país vizinho na área. Entre as iniciativas podemos citar o projeto político do Governo Federal intitulado de “Marcha para o Oeste” (ZATTA, 2016). Com isso, no ano de 1943 se instalou nessa região a chamada Companhia Agrícola Nacional General Osório. Esta iniciativa tinha a função de colonização de áreas tidas como vazios demográficos, especialmente na área de fronteira, evitando assim a ocupação das terras por povos vizinhos. Na prática não se tratava de um espaço vazio, uma vez que aqui estavam indígenas e caboclos que vivam da coleta e da agricultura de subsistência. Assim Mondard e Backes os descreve:

Constituíam-se *genericamente* pela miscigenação de índios, negros e brancos, mas, o que os caracterizava substancialmente em relação à região Sudoeste paranaense, era o modo de vida que os circundava, através da extração de erva-mate, criação de animais (principalmente o suíno), coleta de frutos (principalmente o pinhão) e a caça de animais silvestres (tateto, porco do mato e veado) (2008, p. 07).

Com a instalação da CANGO, foram distribuídos lotes de terra gratuitos às famílias. A oferta das terras levou muitas pessoas do oeste catarinense e também do noroeste do Rio Grande do Sul a migrarem para o sudoeste paranaense. O povoamento se instalou inicialmente às margens do Rio Marrecas, e com ele veio a construção de serraria, hospital, olaria, ferraria e uma escola, na qual em 1948 ocorreu a primeira aula (CATTELAN; CASTANHA, 2013). Essas primeiras instalações eram todas feitas em madeira, uma vez que a terra, até então, estava coberta de mata de araucárias. Neste contexto, a serraria era uma das primeiras edificações a ser construída, sendo assim possível transformar as frondosas árvores em matéria-prima para as construções. A partir de então tinha-se dado o início da ocupação. Em uma publicação da década de 1960 da Revista Geográfica Brasileira, Martins *et al.* demonstra como se deu a ocupação das terras do sudoeste:

Em 1940 o Sudoeste paranaense apresentava uma densidade demográfica de apenas 2 habitantes por quilômetro quadrado, correspondendo à cerca de 23 000 habitantes (33), 15 vezes inferior à densidade demográfica de 1967. Essa enorme diferença de densidade deve-se principalmente ao afluxo de colonos gaúchos e catarinenses, sobretudo daqueles que se deslocaram de seus estados para a região. Esse movimento migratório para o Sudoeste começou a tomar vulto a partir de 1945, e resulta de problemas relacionados às densidades agrárias, à subdivisão fundiária, e ao esgotamento dos solos nas regiões coloniais de povoamento mais antigo (MARTINS *et al.*, 1970, p. 06).

A colonização nem sempre foi tranquila, houve também muitos impasses e lutas dos colonizadores que ali tinham se instalado com a ajuda da companhia de colonização. Em 1951 a CITLA (Companhia Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.) se instalou na região, a fim de retomar a posse das terras que alegavam serem de sua propriedade. A forma com a empresa agia,

contratando jagunços para forçar os agricultores a pagarem pela posse de terras levou ao maior levante que a região já vivenciou. A população se armou e desafiou o poder da empresa. Com isso ocorreram muitas mortes e conflitos com os jagunços, como eram chamados os homens que estavam a mando da CITLA para recuperar as terras. (CATTELAN, CASTANHA, 2013).

Segundo denúncias da época, o então governador Moysés Lupion era sócio da CITLA e tinha interesse na questão. Em outubro de 1959 a revista Panorama de Curitiba fazia alusão ao conflito:

A invasão de propriedade de propriedades no sudoeste paranaense pelos medidores de companhias de terras de propriedade do Sr. Moysés Lupion e sócios, resultou em revolta armada que repercutiu em toda a nação. Colonos enfurecidos ocuparam a cidades. A polícia enviou tropas com ordem de chacinar os colonos, caso esses resistissem. A cidade de Barracão, por exemplo, foi tomada de assalto por colonos que prenderam o delegado e soldados (FEIJÓ, 1959, p. 4).

Como o povoado se instalou às margens do Rio Marrecas, o lugar ficou conhecido como Vila Marrecas. Esta foi emancipada do município de Clevelândia em 1951 e em 1952 passou a ser município, tendo como nome de Francisco Beltrão que é uma homenagem ao engenheiro que atuou na colonização (CATTELAN; CASTANHA, 2013). Mas, somente após a primeira eleição que se deu oficialmente o título de município. Isso ocorreu em 09 de novembro de 1952 quando da primeira eleição e em 14 de novembro a posse do primeiro prefeito. Tudo isso consolidou oficialmente a localidade em município.

Antes da emancipação, a Vila Marrecas possuía, em 1947, cerca de 2.529 habitantes. Depois de 02 anos a Vila possuía mais de 6.000 mil habitantes (CATTELAN; CASTANHA, 2013). Isso fez com que a população demandasse por mais escolas. Nesta época, havia cerca de 15 unidades escolares que eram mantidas pela CANGO, sendo uma dessas localizada na sede do município e as outras todas em lugares mais afastados pelo interior do município. Após a emancipação da cidade, a CANGO continuou mantendo as escolas, mas houve a necessidade da administração municipal de Francisco Beltrão assumir a construção de mais escolas, principalmente em locais mais distantes.

A maioria dos professores nesse período eram desprovidos de formação, então as pessoas que detinham um pouco mais de conhecimento se tornavam os professores nas escolas. As instalações escolares deste período eram de classes multisseriadas. Para a escolha dos professores era feita uma reunião na comunidade. Assim, população da mesma decidia, entre eles, quem era aquele que iria assumir as classes (CATTELAN, 2018). Algumas pessoas questionavam como poderia ser entregue o conhecimento de seus filhos a alguém sem uma formação adequada. Contudo, devido à escassez de docentes, era o que poderia ser feito na época. Esta situação de falta de profissionais formados também foi mencionada em um artigo da Revista Geográfica Brasileira:

Também devido a esse tipo de povoamento recente relaciona-se o elevado número de professores não-formados, tanto no ensino primário como no médio; em 1964, segundo o Censo Escolar, cerca de 80% do corpo docente do ensino primário de toda a região era constituído por pessoas que tinham apenas o curso primário completo ou incompleto. As exceções parecem ser encontradas apenas em Pato Branco e em Francisco Beltrão, as duas principais cidades regionais, e na cidade de Planalto, onde se processou uma colonização organizada, tendo havido imigração de professoras primárias formadas. No ensino médio é comum que os professores sejam recrutados entre os advogados, contadores, dentistas farmacêuticos, bem como entre aqueles que possuem o curso de professor primário (MARTINS *et al.*, 1970, p. 103).

Com o passar dos anos e a chegada de mais imigrantes, juntos desses também vieram para essa região mais crianças e jovens em idade escolar. Mesmo com o passar dos anos o número de professores leigos ainda era alto. Cattelan (2018) apresentou alguns dados que são bem alarmantes, começando pela forma como as pessoas se tornavam professores. Era realizada uma prova que tratava das quatro operações básicas da matemática e um ditado de cerca de 20 palavras. Calcula-se que o número de professores sem habilitação superava quarenta por cento das classes do interior do município. Esta situação vai se manter por mais tempo. Em um Relatório da Administração do Prefeito Deni Lineu Schwartz (1969-1973) ainda havia menção a escassez de professores normalistas para assumir salas de aula, especialmente no meio rural.

Racionalização dos recursos humanos mediante o contrato de pessoal classificado por concursos de habilitação, dando-se prioritariamente ao professor normalista, fornecendo-lhe condições para atuar no interior. Apesar dos esforços dispensados nesse sentido, há muito a desejar (FRANCISCO BELTRÃO, 1973, p. 85-86).

O Relatório também afirma que “está havendo problema, cada vez mais sério, para o recrutamento de professores, inclusive normalistas, que tendem a continuar os seus estudos em outras cidades” (FRANCISCO BELTRÃO, 1973, p. 93).

No ano de 1964 já havia alguns cursos de formação para os professores, esses cursos eram ofertados na cidade de Francisco Beltrão e duravam cerca de quarenta dias. Tais cursos eram para auxiliar os professores a planejarem suas aulas e também os auxiliavam com material didático. Essa formação de curta duração era para todos os professores, tanto os da cidade quando aos que trabalhavam no interior do município. Um dado que chama atenção era que além dessa formação, os professores do meio rural se reuniam separadamente para planejarem juntos aulas específicas para alunos do campo (CATTELAN, 2018).

Já ao final da década de 60 também havia registros de outros cursos ministrados para os professores, um deles foi de matemática moderna. Curso este que era oferecido pelo IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas). Ele não era gratuito, era necessário o pagamento de taxa. Além deste, eram oferecidas outras formações que visavam trazer um aperfeiçoamento para o professor, disponibilizando novos métodos para que o processo de ensino e aprendizagem. A oferta de cursos visava, ainda que precariamente, dar uma formação básica às professoras e professores.

Com isso, já na década de 70, a indústria e o comércio da região que se mostrava mais dinâmico, atraía cada vez mais compradores e novos habitantes que vinham especialmente do campo para a cidade. Houve uma desvalorização do homem no campo (GROFF; ZANCANELLA, 2018) e uma crescente migração de populações do meio rural para as cidades. Contudo, isso teve pouco impacto no que se refere à formação de professores nesse momento. Os cursos de nível médio para formação de professores para séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil expandiu-se para diversas cidades da região, como Francisco Beltrão, Pato Branco e Capanema. A partir do final da Década de 1970, verificou-se um esforço dos municípios na adoção de um currículo comum e o aprimoramento da didática com um melhor aproveitamento dos recursos que eram disponibilizados (CATTELAN, 2018). Aqueles que tiveram interesse na formação superior para professores deslocavam a longas distâncias.

A constituição da escola no sudoeste paranaense estava atrelada aos projetos de ocupação de áreas até então pouco exploradas e que de certa forma representava um desafio para consolidação das fronteiras e também a construção da hegemonia do país na América do Sul. Além disso, é preciso considerar a nova fase de expansão do capitalismo mundial que transferiu para as nações periféricas, como a nossa, parte importante de suas indústrias. Em pouco mais de trinta anos (1950-1980) o Brasil vivenciou transformações significativas na sua matriz

produtiva. Passamos por mudanças que a Europa e os Estados Unidos demoram séculos para atingir. Houve uma expansão urbana sem precedentes e consequente esvaziamento dos campos:

Este crescimento foi comandado pela indústria de transformação que, no conjunto, cresceu a uma taxa média de 8,5 por cento ao ano: na verdade, o crescimento brasileiro no período foi profundamente marcado pela notável expansão da indústria de bens duráveis de consumo, que cresceu à taxa média de 15,3 por cento ao ano, atingindo taxas de crescimento superiores a 23,0 por cento ao ano nos momentos expansivos dos ciclos que ocorreram no período (1955-62 e 1967-73). Também os setores de bens intermediários e de bens de capital cresceram a taxas médias elevadas (10,5 e 12,8 por cento ao ano, respectivamente) (FARIA, 2008, p. 188).

Como apontou Faria (2008) é difícil qualquer país passar por um período tão intenso de expansão econômica sem vivenciar o outro lado dessa condição. Na verdade, antigos problemas tornaram-se mais visíveis e outros surgiram, como a concentração demográfica nas cidades, precarização das condições de moradia, saúde, educação e outros. A expansão da indústria de bens duráveis e de produção exigiu uma grande concentração de capitais. No entanto esse processo não permitiu a instalação de um setor industrial autônomo em relação ao capital externo. Estas empresas, “desenvolveram-se dependentes — direta ou indiretamente — do grande capital internacional ou multinacional” (FARIA, 2008, p. 190).

Em pleno contexto de intensa urbanização e industrialização a região sudoeste do Paraná se constituía em uma área que precisava ser inserida no modelo econômico vigente, ainda que na condição de fornecedores de matérias-primas e ampliação do mercado consumidor para os novos produtos fabricados pelas multinacionais. Assim, a constituição da escola tinha como objetivo a formação de novos trabalhadores e consumidores que pudessem responder aos interesses da expansão do capital multinacional e, ao mesmo tempo, consolidar a ocupação de áreas, previsto nos projetos de colonização que vinham sendo implementados pelo Estado brasileiro desde as primeiras décadas do século XX. Garantir a presença da escola, mesmo que inicialmente em condições precárias, improvisadas, com professores sem formação adequada era uma forma de inserir a nação no mundo industrial e urbano.

Mesmo que inserida de forma mais tardia às fronteiras nacionais, do ponto de vista econômico e demográfico, a região sudoeste acompanhava o que já vinha sendo implantado pelas políticas educacionais da época. Entre elas a massificação do acesso à escola para amplos setores da população. Havia a preocupação de garantir a matrícula nas séries iniciais do que hoje chamamos de Ensino Fundamental. O mesmo não ocorria em relação ao ensino de nível médio, uma vez que o número de escolas era muito reduzido:

No curso ginasial clássico as unidades escolares estão presentes em 22 cidades e em uma única vila, a de Pranchita, no município de Santo Antônio do Sudoeste, inexistindo apenas em Salgado Filho e em Itapejara do Oeste. Já no 2º ciclo encontra-se o curso comercial nas cidades de Pato Branco, Vitorino, Mariópolis, Chopinzinho, Coronel Vivida, Francisco Beltrão, Santo Antônio do Sudoeste e Planalto, enquanto o curso científico é encontrado apenas em Pato Branco. Como curso de formação profissional a região conta com escolas normais em Pato Branco, Francisco Beltrão e Capanema, e ginásios agrícolas em Francisco Beltrão e Itapejara do Oeste (MARTINS *et al.*, 1970, p. 102).

Uma das possíveis explicações pela ausência de escolas de nível médio estava também no pouco interesse que os jovens, especialmente os que residiam no meio rural de frequentar esses cursos. Martins *et al.* (1970) verificou que mais de mais de 80% dos pais dos alunos das

instituições de ensino *La Salle* de Francisco Beltrão e do Colégio Estadual Comercial de Pato Branco viviam nas sedes urbanas dos respectivos municípios. Outro aspecto que pode ser mencionado era a falta de uma formação voltada para a vida no campo. Os cursos ofertados, na sua maioria, estavam voltados para uma educação eminentemente urbana. Assim, aquele jovem que mesmo sendo oriundo do meio rural, depois de concluído sua formação, para lá não queria mais voltar. Isso é muito evidente até nos dias atuais. Embora a escola fosse de certo modo reivindicada pelas populações locais e mantida, ainda que com algumas deficiências pelas autoridades instituídas, ela de fato não respondia aos anseios dos agricultores, especialmente dos pequenos e médios proprietários que constituía a maioria.

Considerações finais

A história da constituição da escola no sudoeste paranaense revela características e marcas que lhe são próprias e dizem respeito às peculiaridades do contexto e dos indivíduos que lá viviam e outros que chegaram depois. Diferentes elementos naturais, econômicos, culturais, políticos e sociais deram origem a uma forma própria de organização e de relações humanas que, por sua vez, não se constituiu sem manter íntimas e estreitas ligações com o que ocorria no país na segunda metade do século XX. Fase esta marcada pela expansão do capitalismo multinacional que aqui chegava com forte impacto na industrialização de bens de consumo e duráveis, vertiginosa urbanização, degradação ambiental e significativos movimentos de deslocamentos de populações em diferentes regiões, especialmente do Norte em direção ao centro sul.

Como parte deste processo, ocorreram as políticas de ocupação e desbravamento do interior brasileiro. Não é por acaso que temos a inauguração da nova capital federal (Brasília) em plena região do planalto central. A ocupação da faixa oeste do sul do país era parte destes projetos de expansão e consolidação do território nacional, especialmente da região de fronteira. Integrar o interior brasileiro ao novo projeto de uma nação urbana e industrial, como fornecedora de matérias-primas e possível formação de mercado consumidor, era parte importante dos planos desenvolvimentista dos anos de 1950 e mantidos pelos governos militares das décadas seguintes. Neste contexto, a criação e expansão das redes escolares estava atrelada a um projeto de nação que buscava atender aos interesses do mercado e do grande capital. A escola entra como uma ferramenta para consolidar o desenvolvimento econômico centralizador, excludente e gerador de desigualdades. Tudo isso estava muito distante de uma educação como instrumento de construção de uma nação democrática, mais justa e igualitária.

Referências

BELLIATO, Moacir da Costa. *O colégio Nossa Senhora da Glória e o processo de escolarização no município de Francisco Beltrão – PR (1951-1982)*. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2017.

CATTELAN, Carla. *Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada*. 2014. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2014.

CATTELAN, Carla. História da formação do professorado rural primário em Francisco Beltrão – PR (1948 A 1980): o ensino multisseriado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018. *Anais...* Campina Grande, v. 1, 2018, p. 1-15. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CATTELAN, Carla; CASTANHA, André Paulo. O desenvolvimento educacional de Francisco Beltrão em meio a luta pela terra, 1940-1960. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013. *Anais...* Cascavel, 2013, p. 1-12.

FARIA, Vilmar. Desenvolvimento, urbanização e mudanças na estrutura do emprego: a experiência brasileira dos últimos trinta anos. In: SORJ, B., ALMEIDA, M. H. T. (Org.). *Sociedade e política no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 182-244.

FEIJÓ, Ivair. Mar de lama no Paraná. *Revista Panorama*, Curitiba, ano IX, n. 89, p. 02-11, out. 1959.

FRANCISCO BELTRÃO. *Relatório da Administração Engº. Deni Lineu Schwartz: gestão 1969-1973*. Francisco Beltrão, 1973.

GROFF, Iliane; ZANCANELLA, Yolanda. História da educação no Sudoeste do Paraná: espaço de lutas e contradições. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018. *Anais...* Campina Grande, v. 1, 2018, p. 1-15. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTINS, Fany Haus; BREMALKER, Francois Eugène Jean de; RUA, João; RIBEIRO, Luís Antônio de Moraes; CORRÊA, Roberto Lobato. Cidade e região no sudoeste paranaense. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 32, n. 2, p. 03-156, 1970.

MONDARD, Marcos Leandro; BACKES, Thaine Regina. A dinâmica migratória na (trans) formação territorial do sudoeste paranaense. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 7, n. 12, p. 47-60, 1. sem. 2008.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 177-183, 2010.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. *HISTEDBR*, Campinas, 2006. p. 1-15. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 23 abr. 2021.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *Hist. Educ.* [online], Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-79, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/zxsqplwdJz6XxGvvWGpbxqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2021.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *Paraná, sudoeste: ocupação e colonização*. Curitiba: Litero-Técnica, 1985.

ZATTA, Ronaldo. A colonização oficial do sudoeste paranaense e mito do “vazio demográfico”. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: 100 anos da Guerra do Contestado, 15., 2016. Curitiba. *Anais...* Curitiba: 2016, p. 1-14. Disponível em:

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/45/1466125179_ARQUIVO_TrabalhoAnpuhP_R2016RonaldoZatta.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2021.

Sobre o autor

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia. Formado em história e pedagogia. Mestrado em história e Doutorado em Educação. Atualmente é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus de Realeza PR.

E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br.

A ESCOLA E SUAS PRÁTICAS NO SUDOESTE DO PARANÁ (1950-1980): O CASO DOS PROFESSORES LEIGOS

THE SCHOOL AND ITS PRACTICES IN SOUTHWESTERN PARANÁ (1950-1980): THE CASE OF LAIC TEACHERS

LA ESCUELA Y SUS PRÁCTICAS EN EL SUROESTE DEL PARANÁ (1950-1980): EL CASO DE LOS PROFESORES LAICOS

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia¹

Resumo: Trata-se de um estudo que investigou a implantação das escolas públicas e suas práticas educativas a partir da memória dos sujeitos ali envolvidos. As fontes foram cinco relatos orais obtidos a partir do instrumental da história oral. A organização e constituição da escola no sudoeste do Paraná deixou marcas e reflete, na concepção de escola e educação na região.

Palavras-chave: Educação; memória; história da educação.

Abstract: This is a study that investigated the implementation of public schools and their educational practices based on the memory of the subjects involved there. The sources were five oral reports obtained from the instruments of oral history. The organization and constitution of the school in southwestern Paraná left its marks and reflects on the concept of school and education in the region.

Keywords: Education; memory; history of education.

Resumen: Se trata de un estudio que investigó la implementación de las escuelas públicas y sus prácticas educativas a partir de la memoria de los sujetos allí involucrados. Las fuentes fueron cinco informes orales obtenidos por medio del instrumental de historia oral. La organización y constitución de la escuela en el suroeste de Paraná dejó sus huellas y reflexiona sobre el concepto de escuela y educación en la región.

Palabras clave: Educación; memoria; historia de la educación.

Introdução

Estudos que se debruçam sobre a história de vida e depoimentos orais de personagens que vivenciaram fatos e contexto históricos específicos é um meio importante de chamar a atenção para aspectos que de alguma forma estão sujeitos ao esquecimento, procuramos nesta pesquisa revisitar a memória de professores e suas práticas ao longo de sua vida profissional. Assim, a memória constitui-se como um elemento essencial para a realização desta pesquisa. Há distinção entre memória e história, embora ambos os conceitos façam uma espécie de reconstrução do passado, eles o fazem de maneira diferente. Enquanto a memória procura perpetuar um fato, acontecimento ou personagem elaborando um discurso linear e harmônico, a história apresenta um discurso crítico, repleto de lacunas, aberto e sujeito a várias possibilidades de contradições.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente reelaboração, aberta à dialética lembrança/esquecimento. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. A

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul.

história é uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico. É justamente esse lado crítico que destrói a memória espontânea (NORA, 1993, p. 14).

Já faz algum tempo que se percebeu a importância de se conservar as memórias, já que elas não são registradas espontaneamente, é essencial a criação de arquivos e sua manutenção para que tudo não se perca ao longo do tempo. Como afirma a autora abaixo:

É esse certamente o desafio da história: apropriar-se da matéria-prima contida nos textos da memória construída e perceber, por trás deles, aquilo que não foi selecionado, o que não foi ou não pôde ser dito. É justamente pelo cruzamento das diversas fontes, por uma operação metódica e crítica, que o historiador procura interpretar os fatos, sem perder a clareza de que, assim como a memória pode ser deliberadamente construída, sua versão sobre os fatos também não escapa ao processo de construção (LOPES, 2008, p. 95).

Devido aos registros sobre a história da educação na região sudoeste possuir alguns poucos arquivos documentais, elegemos a história oral como forma de contribuir com a reunião de diversas fontes documentais da Educação Básica (QUADROS *et al.*, 2017). Além de procurar valorizar as narrativas de pessoas que ajudaram a construir a educação nessa parte do Paraná. Outro fator que levou a essa escolha foi a crescente relevância dada ao papel do indivíduo no processo social e histórico e a abertura conquistada pela pesquisa com uso de fontes orais. Como cita a autora na sequência:

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral. Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o "indescritível", toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas "muito insignificantes" – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (FERREIRA *et al.*, 1998, p. 27).

No trabalho de análise das entrevistas escolheu-se a abordagem de Análise Textual Discursiva (ADT). Trata-se de uma metodologia que fica entre a análise de conteúdo e a Análise do Discurso (AD). A ATD apresenta alguns procedimentos que envolvem fragmentação do texto em excertos que dialogam com os objetivos da pesquisa, classificação dos excertos em categorias (a priori ou a posteriori), segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 78), “[...] Análise Textual Discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador.

Por fim, o procedimento gera metatextos analíticos que posteriormente farão parte dos textos interpretativos com o apoio dos referenciais teóricos. Na fase inicial do emprego da metodologia de análise do corpus, percebeu-se as seguintes categorias emergentes: condição de pobreza, as grandes distâncias percorridas e as dificuldades para conseguir estudar e a forte presença da igreja na formação dos docentes. Muitos frequentaram colégio confessionais, principalmente católicos, os quais eram considerados por todos de boa qualidade para a época. Além disso, outra categoria recorrente era a atuação de professores leigos. Mesmo com pouca formação e ainda adolescentes eram convidados a dar aulas. Outras categorias referem-se à atuação dos professores e professoras como o grande respeito e o papel influente que os docentes exerciam nas comunidades, especialmente do campo. Eram considerados pelas

populações locais como conselheiros em várias situações do cotidiano. A maioria dos entrevistados possuía idade superior a 60 anos de idade.

Os nomes dos entrevistados foram preservados no trabalho, a fim de assegurar a identidade dos colaboradores. Por esse motivo optou-se pelos codinomes de flores (Violeta, Magnólia, Jasmim, Três Marias, Rosa) escolhido aleatoriamente para nomear o discurso dos participantes. Para melhor identificar o colaborador ou colaboradora da pesquisa os anunciamos como professor ou professora. Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2014 e que tem como objetivo registrar a memória de professores e professoras que atuaram na região sudoeste do Paraná entre 1950 e 1980. Período este em que ocorreu a ocupação da região e a implantação da escola pública em um contexto marcado pela criação das primeiras vilas, cidades e também por intensos conflitos pela posse das terras entre colonos locais e companhias que se arrogavam proprietárias da área. Aqui trabalhamos com entrevistas realizadas com um grupo de professores no ano de 2015. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de logo prazo que pretende atingir todas as cidades da região sudoeste do Paraná composta por 42 municípios.

As professoras, os professores e suas memórias

Atualmente existem muitos problemas relacionados à educação, mas a conquista do direito e a permanência do jovem na escola e em sala de aula foi conseguida e precisa ser garantida (GROFF; ZANCANELLA, 2018). Mesmo apresentando a região do Sudoeste Paraná, dificuldades diversas, como a desvalorização do professor, a falta de amparo efetivo dos governantes, hoje verifica-se algumas mudanças se compararmos com algumas décadas atrás. Houve, especialmente, após a expansão do ensino superior público e de qualidade na região, uma preocupação de formar professores mais bem preparados, com opções de cursos de diferentes áreas do conhecimento. Tudo isso tendeu a colaborar para elevar a qualidade da educação e também oportunidades de atualizações para os professores que se encontram em atividade.

Para a realização dessa pesquisa a contribuição das colaboradoras e dos colaboradores que participaram das entrevistas foram imprescindíveis. O grupo é composto por professoras e professores aposentados, bem como docentes que ainda estão no exercício do magistério, porém já acumularam muitos anos de experiência. Todos os professores entrevistados², tiveram suas primeiras experiências em escolas do campo, grande parte desses profissionais da educação realizaram o magistério, conhecido na época como curso Normal ou então o chamado Logus II (uma formação fornecida por Prefeituras da região Sudoeste com apoio do governo estadual). Esse último, era cursado quando já estavam em sala de aula trabalhando como professora ou professor leigo. Nos relatos, entre os vários assuntos tratados, muitos dos professores destacaram que o salário que recebiam era utilizado para pagar os gastos com o transporte e com alimentação. Naquela época, não havia cursos superiores na região. Assim, se quisessem cursar uma licenciatura e melhorar seus salários, tinham que se deslocar a longas distâncias.

Durante muito tempo, concebida como uma preocupação única de memorialistas e autores amadores locais, a memória ganhou outras dimensões nos estudos que perpassam o individual e o coletivo e estabelecem um diálogo de múltiplas perspectivas, uma vez que nossas lembranças e recordações não são estáticas e definitivas. Elas interagem com os espaços, com a cultura material e com os valores sociais, provocando emoções, esquecimentos, silêncios e sensações, que embora

² Os relatos das professoras e professores foram gravados em áudio e transcritos. Procuramos manter as falas da forma como os colaboradores as manifestaram. Algumas pequenas correções foram necessárias, a fim de manter a compreensão dos depoimentos. Além disso, optamos por não identificar os participantes da pesquisa, isso com o objetivo de garantir o anonimato dos mesmos. Esse compromisso foi firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado entre pesquisador e colaboradores.

sejam particulares e individuais, são também coletivas e difusas (HALBWACHS, 2004, p. 85). Nos relatos de cada entrevista, existem riquíssimas informações que nos fazem refletir sobre a trajetória da formação dos professores, as dificuldades e os desafios que os marcaram como pessoas e como profissionais. Na fala de muitos professores, os mesmos destacam que o principal objetivo das escolas do campo da época era alfabetizar os alunos, ensinando-os as operações básicas da matemática bem como a escrita e a leitura. Ao mesmo tempo, é possível identificar a riqueza de detalhes presentes nas histórias de vida desses sujeitos, possibilitando compreender e perceber como a figura do “ser professor” era respeitada e valorizada pelos pais e comunidade em geral. Como podemos verificar no relato: *“As comunidades viviam em torno das escolas, das igrejas. Isso era muito rico, culturalmente, socialmente. As pessoas tinham objetivo de viver, viviam pelos filhos, ali na igreja, ali na escola, até porque tinham mais famílias que moravam nas comunidades [...]”* (PROFESSORA VIOLETA, 2015).

O trecho acima revela a importância que a escola tinha na vida das comunidades, especialmente do meio rural. Os contatos humanos mais próximos e constantes faziam com que a distância entre a escola e a comunidade praticamente inexistisse. Além disso, era preciso considerar que a vida no campo contribuía para que as pessoas tivessem ações mais coletivas e de cooperação, uma vez que as dificuldades de sobrevivência exigiam um envolvimento maior entre todos. A escola, ao lado da igreja era um espaço de convivência importante e a presença destas instituições deveria envolver o esforço dos moradores locais para sua instalação e manutenção. Apesar dos municípios pagarem os salários dos professores, a instalação das escolas ficava a cargo das comunidades rurais. A participação dos pais e responsáveis na vida escolar envolvia também a aprendizagem das crianças, como consta no relato abaixo:

Dificuldade... que nem eu disse... A minha maior dificuldade foi a falta de formação própria para o trabalho de professora. Depois com o tempo, com vários cursos que a gente fez e coisa, daí já ajudou bastante. E uma coisa, naquela época o ensino não era como hoje, ele era bem diferente. Porque a tua meta na sala de aula de primeira à quarta série era qual? Leitura, as quatro operações diziam. É o que os pais, principalmente do interior, queriam: leitura e as quatro operações bem que os alunos aprendessem (PROFESSORA MAGNÓLIA, 2015).

Importante esclarecer que o termo “interior” empregado pela participante da pesquisa, referia-se às comunidades rurais. Na verdade, o termo refere-se ao interior do município. Esta menção aparece com muita frequência nos relatos. Além disso, os professores destacam em suas falas as dificuldades que encontravam na época, uma vez que não havia material didático e nem apoio pedagógico. Além dos problemas relacionados com a ausência de formação adequada, reconhecidos pelos gestores municipais em diferentes documentos, havia também dificuldades para a aquisição de material pedagógico. Isso fazia com que os docentes, de acordo com suas condições, improvisassem e fizessem o possível para manter a sala de aula funcionando. Os professores e as professoras realizavam todas as atividades necessárias no cotidiano da escola, sozinhos ou com o apoio dos próprios alunos, ou seja, eram docentes, merendeiros, zeladores, diretores e pedagogos. Apesar das condições adversas, os profissionais da educação deixavam claro que as dificuldades não os desanimavam. O que de fato contava era responder às expectativas das comunidades no que dizia respeito ao papel da escola.

Em 81, quando comecei a dar aula, eu comecei dentro de um galpão. Então não tinha escola. A escola, começaram e não terminaram. Ai nada vinha, nada vinha, e resolvemos se adiantar e a gente começou a dar aula dentro de um galpão. Dividimos o milho para um lado e a escola para o outro. Daí eles

se apressaram com a escola.... Daí a gente passou para a escola [...]. Na época, a escola não era pintada, o soalho era branco, o pátio era grande. A água para a gente buscar dava uns 200 metros e tinha que dar aula multisseriada, ser merendeira e ser servente, ser professora, servente, mãe, psicólogo. Tudo até a limpeza, tudo a gente (PROFESSORA JASMIM, 2015).

A gente não tinha servente, zelador. A gente lavava, fazia limpeza, a higiene do colégio tudo com os alunos. Nós tirávamos a água do poço com corda. Final de semana todo mundo ajuda. Era a gente fazia mutirão. Sexta-feira após as aulas nós limpávamos a sala de aula, tudinho e durante a semana com os alunos a gente fazia com escala. Cada professora para limpar, deixar tudo organizadinho, e nosso material didático na realidade era nossa motivação professor e aluno (Pausa) (PROFESSORA ROSA, 2015).

Em locais com maiores dificuldades de acesso os moradores locais construía suas escolas ou algumas vezes improvisavam uma sala de aula em capelas ou até mesmo na casa de algum morador (MARTINS, 1986). Mesmo com todas as dificuldades se percebe que a existência de escola elementar era algo valorizado e almejado pelas comunidades. É interessante observar que as docentes e os docentes narram que sempre que necessitaram da ajuda dos moradores locais para um conserto do prédio escolar, ou mesmo a realização de algum evento para angariar recursos, eram acolhidos.

Como já mencionamos, o professor exercia um papel importante nas diversas localidades em que atuavam. Eram vistos como uma espécie de autoridade e sua palavra tinha muito peso nas decisões. Para a maioria dos moradores eram analfabetos e com pouco acesso à escolarização, o domínio da leitura e da escrita era visto como algo muito distante e difícil de ser atingido. Alguns poucos que dominavam esta habilidade eram vistos como alguém diferenciado. Por esse motivo havia sim um grande respeito e admiração por esses indivíduos. O controle da escrita conferia aos seus membros uma forte influência nos meios sociais em que viviam, por isso eram facilmente confundidos como representantes do poder político e em muitas situações também do poder religioso. Esse misto entre religião e política não era nada estranho à história brasileira, tendo em vista que há pouco mais de um século o país vivia sob o sistema de padroado (SANTIROCCHI, 2013). Embora a separação entre igreja e Estado tenha se dado no aspecto jurídico-legal isso ainda não ocorreu de maneira plena na vida social e cultural da população. No caso da educação isso era muito evidente

De uma maneira geral, os colégios católicos possuíam um internato, no qual atendiam jovens meninas ou meninos. Isto ocorria, pois, muitos estudantes vinham de outras cidades e regiões para estudar e morar no estabelecimento escolar. Uma das entrevistadas era interna do colégio. Ela relatou que todos os dias acordavam muito cedo, pois antes de começar a aula acompanhavam as irmãs até a igreja e participavam de uma missa. Só após a cerimônia religiosa voltavam até o colégio para estudar. A colaboradora destacava que todo material didático era por ela comprado, desde os livros de cada disciplina até as folhas para realizarem as provas escritas. A influência da igreja também estava presente na formação dos professores que atuavam nas escolas da região. Isso fica evidente nos excertos abaixo:

[...] onde eu morava não tinha escola, então eu sou criada pela vó. A minha vó me colocou por isso no Colégio Coração de Maria da cidade de Palmas³ e lá eu

³ Cidade localizada na região sul do estado do Paraná. Fundada no século XIX, obteve a sua emancipação política em 1879. Atualmente o município integra a região sudoeste do estado. Durante muito tempo foi o local de referência na região para formação de professores.

estudei até o Ginásio que na época era primário. Era até o quinto ano e aí você fazia um cursinho que se chamava Programa de Admissão. Se você passasse naquele cursinho, você estava apta a matricular-se no Ginásio. Então voltando de Palmas com o Ginásio completo, motivo de saúde da minha avó eu voltei então para casa.... Quando a minha vó melhorou, eu ainda trabalhei um pouco de balconista porque eu ainda não tinha dezenove anos e naquela época precisava dezenove anos para ser contratada como professora.

[...] Bom, a escola que eu estudei era colégio particular de freira. Mas eu não estava lá num colégio vocacional. Eu estava num colégio que as famílias que tinham um pouquinho mais, que podiam encarar (risos). Eles colocavam as filhas lá no colégio das irmãs na cidade de Palmas [...] O estudo lá era muito bom, as irmãs tinham formação já naquela época. Onde eu morava não tinha nem escolinha é, então eu tive um primário de primeira qualidade. Muito bom, muito bom o estudo que eu tive lá com aquelas freiras (PROFESSORA TRÊS MARIAS, 2015).

Percebe-se nos relatos que as pessoas construíam diferentes estratégias para estudar. Isto, por sua vez, estava relacionado com o desejo de ascensão social. As famílias que reconheciam o acesso à educação uma oportunidade de uma vida melhor utilizavam-se de formas variadas para garantir que os filhos estudassem. Entre elas, permitir que os filhos ou filhas morassem com algum parente para frequentar a escola em outras cidades. Em um país com uma educação voltada para atender os interesses das classes médias e altas, o acesso à escola ocorria em centros urbanos mais populosos. As regiões mais distantes das capitais e algumas outras cidades maiores, concentravam a maior parte das escolas. Dessa forma a ausência de vagas nas instituições públicas, levava muitos a ingressarem na igreja, onde tinham a oportunidade de concluir a educação básica e ingressarem no ensino superior. Depois disso acabavam abandonando a instituição.

Além da influência da igreja na instalação das escolas, especialmente nos centros urbanos das cidades da região sudoeste, da formação de professores para as escolas, havia também a marcante presença da religião católica nas práticas docentes e porque não no currículo escolar. A narrativa das professoras e professores deixou isso muito evidente. Ao que tudo indica esta condição está presente ainda hoje de diversas formas e situações no interior dos espaços escolares. Exemplo disso está na manutenção do ensino religioso nas escolas, ainda que facultativo. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura a presença do ensino religioso e estabelece as competências e habilidades que devem ser atingidas pelos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2018). Trata-se, portanto, de uma forte influência de elementos da religiosidade que confirmam a íntima relação que sempre existiu entre educação e igreja na história do país.

Os diferentes relatos, apesar de marcar as experiências pessoais, permitem identificar uma série de situações comuns que começa com as dificuldades de formação, a condição social de pobreza, a forte presença das instituições religiosas como um meio de formação, as dificuldades iniciais na sala de aula causadas pela falta de formação adequada, a maneira como os docentes organizavam a rotina de trabalho que envolvia muitas atividades que iam para além do pedagógico.

A narrativa, em especial a pesquisa narrativa, ganhou nas últimas décadas um número significativo de novos estudos e publicações. Busca-se uma nova forma de relação entre o pesquisador e o colaborador, ou seja, aquele que se dispõe de forma voluntária a compartilhar suas ideias, vivências e experiências. Sendo assim, o narrador não é um mero informante, mais do que isso, ele ou ela adquire a condição de coautor. Walter Benjamin (1987), chama a atenção para o importante papel da narrativa até o surgimento do romance. O ato de narrar era essencial para a circulação de notícias, informações e trocas culturais entre as pessoas. Além disso, era

também um processo pedagógico, pois ajudava a formar outros narradores e permitia que os ouvintes passassem adiante o que ouviram. Isso, adicionando novos elementos aos fatos que tomou conhecimento. Assim, a narração poderia ser o resultado de interações humanas e permite não apenas repassar adiante a experiência dos outros, mas também as próprias formas de ver o mundo e lidar com ele. Aqui a proposta é fazer com que as narrativas sejam elementos importantes para compreender os lugares da memória de professores da Educação Básica.

Para a identificação dos diferentes fatores de ordem pedagógica, social, política e cultural que influem na condição do ser professor é importante um trabalho que busca registrar as memórias dos docentes que vivenciaram diferentes projetos de formação (inicial e continuada) e experiências que acumularam ao longo de sua trajetória. Os saberes construídos ao longo de sua vida profissional são indicadores que trazem novos subsídios para pensar a formação na região sudoeste.

O grande problema deste tipo de pesquisa é valorizar um ou outro aspecto é deixar de lado outras questões importantes, como valorizar os impactos sociais e políticos e deixar de abordar a dimensão do pedagógico ou vice-versa. Como lembra Lelis (2001): “Se estas questões podem contribuir como bússolas em nossas pesquisas, certamente será a experiência prática e concreta, com a ajuda do passado que nos ajudará a buscar novos objetos, novos problemas, novos idiomas pedagógicos” (p. 54).

Pimenta (2013) chama a atenção para a importância de se investigar a epistemologia das práticas docentes, uma vez que o ensino não se dá solto e isolado da realidade, pelo contrário está vinculado a questões sociais, políticas, culturais, econômicas, religiosas e outras. Como o ensino não é algo que paira acima das condições históricas e sociais, vários fatores que vão desde as políticas educacionais, passando pela adoção do currículo, pelas relações humanas, pela formação de professores têm impacto direto na forma como os docentes constroem com seus alunos os processos de ensinar e de aprender. Frente a esses e outros tantos elementos como a carência de recursos didáticos, as dificuldades formativas e o contexto de uma região mergulhada em conflitos agrários, como o sudoeste paranaense em meados do século XX, vai fazer com que os professores com mais ou menos formação busquem formas diversas de fazer o seu ofício diário.

Considerações finais

Por meio dos relatos e da análise de algumas categorias que emergiram das narrativas, podemos identificar aspectos importantes da constituição da escola e da docência para compreender um pouco mais a história das escolas na região. A reunião e disponibilização dos materiais irão possibilitar diversas pesquisas na área da história da educação. Ao dar voz aos agentes portadores das memórias da educação local e de suas experiências, estamos atuando contra o esquecimento e desta forma temos a oportunidade de refletir melhor sobre o processo de formação inicial e continuada de docentes. Trata-se de uma profissão complexa que exige a apropriação de saberes de diferentes tipos e naturezas.

A pesquisa revelou importantes aspectos que deixam entrever um pouco da prática docente e da concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se materializava nas ações, nas práticas de sala de aula e também nos discursos. Desta forma a memória, embora sujeita a esquecimentos, invenções e até mesmo imaginações, exprimem muito do contexto em que está inserida e das relações que estabelecem com os demais sujeitos. Por esse motivo ela não pode ser tomada como algo pronto e que se basta a si mesmo. Como toda fonte, a memória também se insinua e lança algumas frestas de luz sobre o desconhecido, mas nunca revela a sua totalidade. Esta precisa ser constantemente perseguida, embora sempre de forma provisória e cheia de contradições, como aliás, é próprio do conhecimento científico. Ir um pouco além do que as lembranças nos

deixam ver, é o desafio deste e tantos outros trabalhos que procuram indícios, marcas, detalhes, como disse Ginzburg (1989), de como eram aqueles que nos antecederam no tempo.

Por se tratar de uma investigação que procura compreender a formação de professores e suas práticas em um determinado contexto espacial e temporal é preciso construir um diálogo com o passado, não no sentido de evitar repetir a mesma história ou dele retirar alguma lição, mas compreender o quanto ele ainda está presente em nossas escolas, nas práticas pedagógicas e nos discursos dos docentes. É essencial apropriar-se do que foi no sentido de questionar melhor que tipo de formação de professores queremos pôr em prática e onde pretendemos chegar. Sem referenciais corremos o risco de implementar projetos que não consigam refletir sobre as necessidades, problemas e perspectiva para a região sudoeste do Paraná.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*, vol. 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes *et al.* *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GROFF, Iliane; ZANCANELLA, Yolanda. História da educação no Sudoeste do Paraná: espaço de lutas e contradições. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2018. *Anais...* Campina Grande, v. 1, 2018, p. 1-15. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LOPES, Sonia de Castro. Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 84-97, jan. /abr. 2008.

MARTINS, Rubens da Silva. *Entre jagunços e posseiros*. Curitiba: Studio GMP, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: MONTEIRO, S. B.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores*. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 15-41.

QUADROS, Cristiane de *et al.* A formação de professores da educação básica de uma microrregião do sudoeste do Paraná no contexto de fronteira: a epistemologia da prática docente e a constituição de um centro de memórias. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 22., Porto Alegre, 2014. *Anais...* UFSC – PRODEGESP, Florianópolis, 2017, p. 42-58. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176629/ANAIS%20SEMINARIO%20-%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20/04/2022.

SANTIROCCHI, Italo Domingos (2013). Padroado e regalismo no Brasil independente. In: JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 14., 2013. *Anais...* Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013, p. 01-22. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-010/266>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Sobre o autor

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia. Formado em história e pedagogia. Mestrado em história e Doutorado em Educação. Atualmente é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus de Realeza PR.

E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br.

OS (DES)EQUILÍBRIOS DOS ESPAÇOS ESCOLARES DA LEITURA: UM OLHAR PARA O PNBE

THE (DES)BALANCES OF THE SCHOOL SPACES OF READING: A LOOK AT THE PNBE

LOS (DES)EQUILIBRIOS DE LOS ESPACIOS ESCOLARES DE LECTURA: UNA MIRADA AL PNBE

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Maria das Dores Soares Maziero²
Andrea Rodrigues Dalcin³
Giovanna Rodrigues Cabral⁴

Resumo: O Programa Nacional Biblioteca na Escola, iniciado em 1997, apoia a promoção da cultura, estimulando a leitura entre alunos/professores, através da distribuição de obras literárias e de pesquisa para constituição de acervo nas bibliotecas escolares de todo o país, por compreendê-las como o espaço de gerenciamento das obras e de favorecimento de acesso à leitura, contribuindo para a formação de leitores. Diante disso, este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as políticas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE, com foco nos espaços escolares de leitura. Para tanto, desenvolve-se um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, a partir dos documentos do PNBE e da BNCC, de modo a dar visibilidade aos (des)equilíbrios das ações de incentivo à leitura no Brasil, nos últimos anos.

Palavras-chave: Espaço escolares de leitura; PNBE; políticas públicas de incentivo à leitura.

Abstract: The National School Library Program, started in 1997, supports the promotion of culture, stimulating reading among students/teachers, through the distribution of literary and research works for the constitution of collections in school libraries throughout the country, for understanding them as the space for managing the works and favoring access to reading, contributing to the formation of readers. Therefore, this text aims to present a reflection on the policies to encourage reading, specifically the PNBE, focusing on the school spaces of reading. To this end, a descriptive study is developed, with a qualitative approach, based on the PNBE and BNCC documents, in order to give visibility to the (un)balances of the actions to encourage reading in Brazil in recent years.

Keywords: Reading school space; PNBE; public policies to encourage reading.

Resumen: El Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, iniciado en 1997, apoya la promoción de la cultura, estimulando la lectura entre estudiantes/profesores, a través de la distribución de obras literarias y de investigación para la constitución de colecciones en bibliotecas escolares de todo el país, para entenderlas como el espacio de gestión de las obras y favorecer el acceso a la lectura, contribuyendo a la formación de lectores. Por ello, este texto pretende presentar una reflexión sobre las políticas de fomento de la lectura, concretamente el PNBE, centrándose en los espacios escolares de lectura. Para ello, se desarrolla un estudio descriptivo, con un enfoque cualitativo, basado en los documentos pnbe

¹ Universidade Federal de Lavras.

² UNIFACP – Centro Universitário de Paulínia.

³ Prefeitura Municipal de Cajamar.

⁴ Universidade Federal de Lavras.

y BNCC, con el fin de dar visibilidad a los (des)equilibrios de las acciones para fomentar la lectura en Brasil en los últimos años.

Palabras clave: Espaço escolar de leitura; PNBE; políticas públicas para fomentar la lectura.

Introdução

Ao trazermos a temática da leitura como centralidade desse estudo, direcionamos a reflexão às políticas públicas que apoiam e incentivam práticas leitoras nas instituições escolares que, por sua vez, oferecem espaços físicos de circulação de obras e armazenamento de materiais de leitura, dando suporte didático-pedagógico às práticas educativas e contribuindo com a formação de leitores. Diante disso, destacamos o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) como uma iniciativa que está há mais de 20 anos em vigência para refletirmos sobre os (des)equilíbrios das políticas públicas de estímulo à leitura.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), iniciado em 1997, apoia a promoção da cultura, estimulando a leitura de sujeitos leitores, alunos e professores, por meio da distribuição de obras literárias e de pesquisa para constituição de acervo nas bibliotecas escolares de todo o país, por compreendê-las como o espaço de gerenciamento das obras e de favorecimento de acesso à leitura, contribuindo para a formação de leitores.

O governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), tem produzido esforços por meio de políticas públicas em relação ao livro, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o propósito de prover as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita (BRASIL, 2019).

Podemos destacar que ao longo dos anos alguns materiais de apoio à prática educativa têm se destacado, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); as avaliações externas; os manuais para o professor e as obras literárias entregues pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), PNLD para Educação Infantil; material de apoio pedagógico complementar aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos e tecnologias educacionais, que consistem em materiais próprios para a alfabetização; Programa Tempo de Aprender, que visa ao aprimoramento da alfabetização no país, contendo ações voltadas à formação continuada para professores alfabetizadores, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações de alfabetização e a valorização dos profissionais de alfabetização.

Neste sentido, neste texto objetivamos apresentar uma reflexão a respeito das políticas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE, com foco na descrição e orientação sobre as atividades a serem desenvolvidas em espaços escolares de leitura. Para tanto, desenvolvemos um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, a partir dos documentos do PNBE e da BNCC, de modo a dar visibilidade aos (des)equilíbrios das ações de incentivo à leitura no Brasil, nos últimos anos.

Nessa direção, este artigo subdivide-se em três subtítulos. O primeiro, *Espaços escolares de leitura e formação de leitores*, discute as distintas nomeações do espaço escolar que se constitui como local de leitura, bem como o que se compreende por biblioteca escolar, considerando aspectos políticos, pedagógicos e ideológicos em diferentes tempos.

O segundo subtítulo, *Programa Nacional da Biblioteca Escolar em diálogo com documentos oficiais e políticas públicas*, discorre sobre a substituição do PNBE pelo PNLD Literário, além de iniciativas que antecederam estes programas, tais como Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), Proler, Pró-Leitura, Programa Nacional Biblioteca do Professor, entre outros.

Por fim, apresentamos o terceiro subtítulo, *Um ponto de desequilíbrio*, que apresenta os diálogos construídos entre o PNBE e outros documentos orientadores, tendo como destaque a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, discutimos sobre como o trabalho de leitura se constitui neste documento, referência para a construção dos currículos municipais da educação básica. Também se discute como são abordadas a biblioteca escolar e as ações pedagógicas possíveis de serem realizadas em espaços escolares, bem como o desequilíbrio sinalizado na conexão que se estabelece entre documento e programa.

Espaços escolares de leitura e formação de leitores

Ao partimos da premissa de que “todo ato de leitura transcorre no espaço e no tempo” (PERROTTI, 2015, p. 94), entendemos, assim como o autor, que embora sejam oferecidos ou constituídos diversos ambientes em que a leitura possa acontecer e ser estimulada, existem neste contexto muitas outras questões ou elementos que se entrepõem ao que podemos chamar de “espaços escolares de leitura”.

Por espaços de leitura compreendemos aqueles ambientes que se constituem como “dispositivos e, enquanto tal, configurações ambivalentes e mesmo contraditórias” (PERROTTI, 2015, p. 94), que ocorrem ou promovem discursos, finalidades e conexões, nem sempre compatíveis com a complexidade que envolve a compreensão leitora, este movimento dinâmico da construção de sentidos.

Nesta mesma vertente, Goulart, Reis e Castro (2018) também apontam que a compreensão de biblioteca escolar esbarra em questões políticas, pedagógicas e ideológicas, o que requer um olhar mais alargado às dimensões que a envolvem, isto porque, para Castrillon (2009, p. 11) “[...] uma biblioteca escolar é mais produto de uma construção coletiva em que participam docentes, a direção escolar e administrativa, em primeira instância, mas também alunos”⁵.

Talvez por serem produto de uma construção coletiva, os diferentes “espaços escolares de leitura” apresentam certa distinção nas nomeações para caracterizar local de divulgação e incentivo à leitura nas instituições escolares. Ao considerar as bibliotecas escolares como produto de uma construção coletiva, os estudos de Ghaziri e Arena (2010) demonstraram, a partir de uma pesquisa sobre o perfil cultural dos professores de uma região do Estado de São Paulo, que as denominações de ambientes físicos ou de projetos apresentam-se como “Salas de Leitura”, “Lugar dos Livros”, “Farol do Saber”, “Espaço de Leitura”, entre outras nomeações, que se parecem tentativas de fuga da nomenclatura “biblioteca escolar”, isso ocorre devido à ideia de biblioteca a partir do modelo clássico estrutural, em contradição com a precariedade do espaço e a ausência de um profissional formado especificamente para isso – o bibliotecário.

Frente à questão de indefinição da nomeação, cabe descrevermos o que se compreende por “biblioteca escolar”. De acordo com as Diretrizes da IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) elaboradas pelo Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA, na edição de Barbara Schultz-Jones e Dianne Oberg, apresenta algumas contribuições do Conselho Executivo da International Association of School Librarianship, o qual define que:

A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural. Este lugar físico e digital é designado por vários termos (por exemplo, centro de mídia, centro de documentação e informação, biblioteca/ centro de recursos, biblioteca/ centro

⁵ “[...] una biblioteca escolar es más producto de una construcción colectiva em la que participan docentes, directivos docentes y maestros en primera instancia, pero también alumnos”.

de aprendizagem), mas biblioteca escolar é o termo mais utilizado e aplicado às instalações e funções (IFLA, 2016, p. 19).

Verificamos que a definição de biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e de difusão da leitura e de ímpeto investigativo e criativo se constitui o cerne para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de sujeitos leitores. Entretanto, o documento evidencia que a designação da biblioteca escolar traz variações, conforme a época e o lugar geográfico, o que não macula a compreensão da função de espaço escolar de leitura.

De acordo com Britto (2016, p. 79-80), a compreensão mais atual de biblioteca se constitui a partir da função que este espaço exerce socialmente, de finalidade, do lugar que ocupa, do público que atende, entretanto

[...] continua sendo o lugar de encontrar conhecimento em textos escritos e, pela leitura, fazer indagações sobre as coisas da vida, sobre o mundo. E, quanto mais a biblioteca prover o tipo de leitura que importa a seus usuários e organizar-se em função disso, mais apropriada será. E, quanto mais propositiva for antecipando-se ao leitor e ampliando suas possibilidades, mais formativa será.

Para Britto (2016), a existência da biblioteca escolar decorre da existência da escola, sendo sua finalidade atender ao público com o qual se compromete: os alunos, professores, funcionários. Por ser a escola um lugar de ensino e aprendizagem, compete à biblioteca se organizar para atender as necessidades de seu público.

Nesta vertente, Vasques *et al.* (2014) descrevem que a biblioteca escolar está organizada de modo a integrar-se ao contexto das práticas educativas e ao desenvolvimento do currículo escolar. Desta forma, funciona como um espaço de circulação de recursos educativos integrados ao processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de fomentar a leitura e a informação, por isso precisa “oportunizar o fortalecimento do ensino e deixar de ser utilizada pelos professores para castigar alunos ou como um depósito para entulho, móveis, e até mesmo livros que poderiam ser reconstruídos” (VASQUES *et al.*, 2014, p. 22).

Neste sentido, a biblioteca escolar precisa funcionar como espaço privilegiado de incentivo à leitura e de formação, de modo a oferecer as condições de acesso a diferentes materiais de leitura, contribuindo para a formação de leitores.

Programa Nacional Biblioteca na Escola: entre programas oficiais e políticas públicas

A apropriação da leitura e da escrita como prática social e cultural contribui de maneira contundente para o desencadear de competências e habilidades importantes para que os sujeitos leitores (alunos e professores) transitem com autonomia pela cultura letrada. Talvez essa prerrogativa justifique o investimento de políticas públicas em ações de incentivo à leitura, em âmbito nacional, por meio da avaliação e distribuição de obras de literatura com o propósito de fornecer aos estudantes e seus professores materiais de leitura variados para promover a leitura literária como fruição e reelaboração da realidade, bem como incentivar a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos.

De acordo com as descrições disponíveis na página do Ministério da Educação⁶ (MEC), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997, teve por finalidade “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 1997, p.

⁶ Ver: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 25 jul. 2021.

1). Inicialmente, o programa atendia a educação básica de forma alternada, privilegiando ora as escolas de educação infantil, ora as de ensino fundamental (anos iniciais), ora as de educação de jovens e adultos, ora as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Atualmente, as ações do programa abrangem de maneira integral e gratuita todas as escolas públicas de educação básica que estão cadastradas no Censo Escolar.

O PNBE apresenta-se dividido em três ações, sendo a primeira delas o PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro); em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas); livros de imagens e livros de história em quadrinhos. A segunda ação, o PNBE Periódicos, avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; finalmente, vem o PNBE do Professor, cujo objetivo é apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Instituído a partir da Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997, o Programa Nacional Biblioteca na Escola trazia em seu art. 1º, as seguintes características básicas:

- a. aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b. produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c. apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d. produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997, p. 1).

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, com a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, pela qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, permitindo, inclusive, a escolha das obras pelas escolas, o que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE.

Paiva e Duarte (2015) apresenta um panorama das iniciativas que antecederam o PNBE, destacando, dentre elas, o Programa Nacional Sala de Leitura⁷ (PNSL) (1984-1987), criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a finalidade de compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de aula. Esta iniciativa foi implementada em parceria com as secretarias estaduais de educação e com as universidades responsáveis pela capacitação de professores. Isto, talvez, justifique a nomenclatura “sala de leitura” para as bibliotecas escolares, que ficou consolidada nas instituições escolares.

Outra iniciativa é o Proler⁸, em vigência, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, que tem como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. De acordo com

⁷ Cf. Brasil. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

⁸ BRASIL. Secretaria de Cultura. **Decreto nº 519**, de 13 de maio de 1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília, 13 de maio de 1992; 171º da Independência e 104º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990/1994/d0519.htm#:~:text=DECRETO%20No%20519%2C%20DE,da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20nos%20arts. Acesso em: 05 jan. 2022.

Paiva e Duarte (2015), o MEC participou desse programa de forma indireta, com a tramitação de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na sequência, há o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992-1996)⁹, criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês, com o propósito de atuar na formação de professores leitores como facilitadores de seus alunos no contato com a leitura e a escrita. Segundo Paiva e Duarte (2015, [n. p.]), esse programa, ao ser “inserido no sistema educacional, aspirava a estimular a prática leitora na escola, pela criação, organização e movimentação de salas de leitura, de cantinhos de leitura e de bibliotecas escolares”. Concomitantemente a este programa, implementou-se o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997)¹⁰, com o objetivo de dar suporte à formação de professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) no desenvolvimento de dois propósitos: a aquisição e a distribuição de acervos bibliográficos e a produção e a difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Este programa foi extinto com a criação, em 1997, do Programa Nacional Biblioteca da Escolar (PNBE), cujo objetivo principal é democratizar o acesso a obras infantis e juvenis de literatura brasileira e estrangeira, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

Um ponto de desequilíbrio

Podemos perceber que o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) traz como uma de suas características a preocupação em favorecer o contexto de práticas de leitura e de pesquisa nas instituições escolares. Diante disso, nos dispomos a observar os diálogos construídos entre o PNBE e outros documentos orientadores, e para tanto destacaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por se tratar de um documento técnico que tem como referência outros documentos curriculares como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹¹, a BNCC determina um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Implementada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular traz como finalidade balizar uma educação de qualidade e encontra-se em vigor em âmbito nacional.

A princípio, observamos como o documento apresenta orientações em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas bibliotecas escolares, bem como possibilidades de ações formativas destinadas aos docentes, como práticas educativas com as atividades de leitura literária ou da leitura informativa.

Constamos que o trabalho com a leitura aparece mencionado duas vezes no documento: 1) Em relação ao trabalho com as práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na habilidade de “(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua

⁹ Cf. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Cf. MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/projeto-pro-leitura-na-formacao-do-professor/>. Acesso em 05 jan. 2022.

¹⁰ O Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997), foi criado com o objetivo apoiar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ancorou-se em duas frentes de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do PNBE pela Portaria n. 652, de 16 de setembro 1997.

¹¹ Cf. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

opinião, após a leitura” (BRASIL, 2018, p. 111); 2) Ao destacar as ações investigativas nas áreas de Ciências Humanas, há a afirmação de que no

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). (BRASIL, 2018, p. 353).

Na etapa da educação infantil, a BNCC organiza as ações educativas em eixos estruturantes, propondo interações e brincadeiras, assegurando “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 38). Para tanto, a organização curricular da Educação Infantil estrutura-se em cinco campos de experiência, em que se definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Podemos observar que no eixo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” ocorre a descrição de práticas educativas que explorem a leitura e a contação de histórias, como práticas de aprendizagem a serem desenvolvidas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO BNCC		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Quadro 1 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – BNCC – Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 47)

O mesmo podemos destacar em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, em que o “Eixo Leitura” concentra as práticas de linguagem que decorrem de um processo de interação ativa do “leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. O documento apresenta orientações em relação ao que se compreende por leitura, indicando quatro aspectos dessa ação, como: 1) a leitura fruição estética de textos e obras literárias; 2) como pesquisa e embasamento aos trabalhos escolares e acadêmicos; 3) para realização de procedimentos; 4) como busca de conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; 5) ler para sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; 6) ler para ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018).

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.	

Quadro 2 – Práticas de linguagem BNCC – Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 94)

O documento indica atividades que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços, no entanto omite-se a biblioteca escolar. Parece haver uma anulação de ações pedagógicas possíveis de serem efetivadas em espaços escolares de leitura. Evidencia-se a ausência de uma descrição mais direcionada de ações formativas e práticas pedagógicas que abranjam os eixos estruturantes, no caso o eixo de leitura proposto pelo documento da BNCC, sinalizando um desequilíbrio entre os diferentes documentos que orientam as práticas educativas em espaços escolares. Observa-se um ofuscamento de ações que dialoguem com as propostas do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de promover o acesso à cultura e de incentivar a leitura aos alunos e aos professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Embora as ações da BNCC estejam ancoradas em eixos que privilegiem habilidades a serem desenvolvidas, a biblioteca escolar não aparece como um espaço que se integra ao contexto das práticas educativas, nem ao desenvolvimento do currículo escolar. Desta forma, não se observa uma descrição que indique práticas de leitura em um espaço de circulação de recursos educativos integrado ao processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de fomentar a leitura e a informação, conforme apresentam Vasques *et al.* (2014).

Considerações finais

Uma constatação recorrente ao se falar sobre questões de leitura é a existência do elo invisível e intrínseco que parece existir entre prática leitora e escola, considerada por todos como a maior responsável por formar leitores proficientes, seja de obras (in)formativas ou de obras literárias.

Tendo em vista este objetivo maior, é natural o surgimento de políticas públicas, as mais diversas, para fazer chegar à escola obras a serem lidas por alunos e professores, através de programas que visam prover as bibliotecas escolares com livros de qualidade, além de ações e proposições sobre quando e como despertar o gosto pela leitura desde a mais tenra idade.

Programas como o PNBE, o Proler, o Pró-Leitura, o Sala de Leitura e tantos outros que temos visto serem criados nos últimos tempos, buscam, cada um de um modo próprio, subsidiar escola e professores em tão difícil tarefa. Mas estes programas específicos de apoio à formação de leitores também se entrecruzam com outras ações de políticas públicas, principalmente em âmbito federal, de amplitude maior, que também consideram a leitura em suas determinações e ações, como é o caso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento balizador do ensino público e privado.

Como tais programas e iniciativas surgem em tempos distintos, atendendo a determinações sociais e políticas, é esperado que haja discordâncias ou discrepâncias entre eles, pois o que era objetivo primordial em um dado tempo histórico devido às condições sociais, culturais e políticas existentes, deixa de ser relevante em outro tempo e sob outras condições.

Assim, se há uma concordância inicial a respeito da importância de se formar leitores e do papel relevante que a escola desempenha nessa tarefa, também parece haver divergências no que diz respeito a como atingir este objetivo maior, até porque o próprio conceito do que seja ser leitor e que tipo de obra deve ser lida é movente, instável e provisório, o que tem provocado certos desequilíbrios nas ações de incentivo à leitura no Brasil, nos últimos anos.

Deste modo, podemos considerar que as questões relacionadas à formação de leitores e ao desenvolvimento de ações ligadas à leitura, literária ou não, talvez necessitem ir além do mero envio de obras para as escolas, pois tais questões são mais complexas do que os programas aparentemente apresentam. Após tantas obras enviadas às escolas, tantas ações empreendidas, muitas vezes, os livros não chegam às mãos dos alunos e dos professores por questões como falta de espaço físico, entraves burocráticos e, até mesmo, pelo fato de professores, gestores e agentes educacionais não terem tido a oportunidade de se formar leitores. Sendo assim, resultados melhores poderiam ser obtidos se houvesse um consenso mínimo em termos de interlocução entre programas e políticas públicas implementadas no campo da formação de leitores, pensando o tema como uma ação contínua, e não como eventos pontuais, muitas vezes descontinuados por fatos em nada relacionados à literatura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 29 de abril de 1997, Seção 1, p. 8519.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 jun. 2021.

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. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 7, 19/7/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *No lugar da leitura: biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016.

CASTRILLON, Silvia. Biblioteca escolar: um modelo legitimista o una propuesta transformadora? *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, ano 30, n. 4, p. 6-12, 2009. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Castrillon.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

GHAZIRI, Samir Mustapha; ARENA, Dagoberto Buim. Da convivência com livros à necessidade de leitura: relatos acerca da criação de uma sala de leitura. *Revista Digital Leitura Crítica* (IMES), v. 3, p. 1-9, 2010.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; REIS, Eliane Gonçalves dos; CASTRO, Fernanda Vilela. Biblioteca escolar: espaço de interação e integração da ação leitora. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 224-244, abr./jul. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/76513>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INTERNATIONAL Federation of Library Associations – IFLA. *School library guidelines*. Trad.: Rede de Bibliotecas Escolares, Portugal, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Bibliotecas escolares: contribuição aos estudos de suas políticas públicas. In: 16. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 16., 2015. *Anais...* Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, [n. p.]. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2791/1128>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PERROTTI, Edmir. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/264/showToc>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VASQUES, Bruno *et al.* Biblioteca escolar: conceitos, objetivos e finalidades. In: ROSA, R.; ESTEVAM, H. M.; BESSA, J. A. (Org.). *A biblioteca no contexto escolar*. Uberaba: IFTM, 2014. p. 20-24.

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.

E-mail: ilsa.vieira@uol.com.br.

Maria das Dores Soares Maziero. Doutora em Educação pela 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.

Andrea Rodrigues Dalcin. Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora da Rede municipal de Cajamar e pesquisadora do grupo ALLE/AULA – FE-Unicamp.

E-mail: deiadalcin@uol.com.br.

Giovanna Rodrigues Cabral. Doutora em Educação pela PUC-RJ. Professora do Departamento de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: giovanna.cabral@ufla.br.

**SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA EM
DOCUMENTOS CURRICULARES NO CONTEXTO DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA DA
CIDADE DE ARAGUAÍNA – TO**

**ON THE NOTION OF READING AND TEACHING READING IN CURRICULUM
DOCUMENTS IN THE CONTEXT OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING OF
ELEMENTARY EDUCATION IN EJA OF THE CITY OF ARAGUAÍNA – TO**

**SOBRE LA NOCIÓN DE LECTURA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS
DOCUMENTOS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
PORTUGUESA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LA EJA DE LA CIUDAD DE ARAGUAÍNA – TO**

Miriam Martinez Guerra¹

Resumo: Neste trabalho objetivamos investigar aspectos que caracterizam a perspectiva de letramento planejada para o ensino de língua portuguesa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tocantinense. Para tal, evidenciaremos a noção de leitura e de ensino de leitura presentes em dois documentos educacionais orientadores para o ensino na EJA, na cidade de Araguaína – TO. Tais documentos educacionais trazem princípios teórico-metodológicos que, em princípio, norteiam planos de ensino de aulas na EJA araguainense, inclusive as de língua portuguesa, aulas nas quais a leitura é tida como objeto de ensino. Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, ligado à abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa. A partir das análises, nota-se que os princípios e noções teórico-metodológicas contidos nesses documentos podem trazer implicações para as práticas de leitura mobilizadas no âmbito da sala de aula de língua portuguesa na EJA.

Palavras-chave: Aula de língua portuguesa; educação de jovens e adultos; letramento escolar.

Abstract: In this work we aim to research aspects that characterize the literacy perspective planned for teaching Portuguese in the form of Youth and Adult Education (EJA) in Tocantins. To this end, we will highlight the notions of reading and teaching reading present in two educational documents that guide teaching at EJA, in the city of Araguaína – TO. Such educational documents bring theoretical-methodological principles that, in principle, guide the teaching plans of classes in EJA Araguainense, including those in Portuguese, classes in which reading is seen as the object of teaching. This study is characterized as a case study, linked to a qualitative-interpretative research approach. Based on the analyses, it is noted that the theoretical-methodological principles and notions contained in these documents can bring implications for the reading practices mobilized in the context of the Portuguese language classroom in EJA.

Keywords: Portuguese language class; youth and adult education; school literacy.

Resumen: En este trabajo pretendemos investigar aspectos que caracterizan la perspectiva alfabetizadora prevista para la enseñanza de la lengua portuguesa en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Tocantins. Para ello, destacaremos la noción de lectura y enseñanza de la lectura presente en dos documentos educativos que orientan la enseñanza en la EJA, en la ciudad de Araguaína – TO. Dichos documentos educativos traen principios teórico-metodológicos que, en principio, orientan los planes didácticos de las clases de la EJA

¹ Universidade Federal do Tocantins.

Araguainense, incluídas las de português, clases en las que la lectura es considerada como objeto de enseñanza. Este estudio se caracteriza como un estudio de caso, vinculado a un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo. A partir de los análisis, se observa que los principios y nociones teórico-metodológicos contenidos en estos documentos pueden traer implicaciones para las prácticas de lectura movilizadas dentro del aula de lengua portuguesa en la EJA.

Palabras clave: Clase de lengua portuguesa; educación de jóvenes y adultos; literacidad escolar.

Introdução

Este trabalho se constituiu parte de uma pesquisa, em nível de doutorado², um estudo de caso vinculado à abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa e que foi desenvolvido no campo dos Estudos de Letramento (BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984).

Ao considerarmos “letramento”³ como parte intrínseca da linguagem, poderemos trazer para um primeiro plano a ideia de que “todo o programa de letramento do mundo, toda iniciativa de letramento, todo programa governamental [...] tem por detrás uma teoria sobre linguagem e também uma teoria sobre letramento. Frequentemente eles não são explicitados, mas eles estão lá para serem descobertos” (BARTON, 1994, p. 3)⁴.

Com base nas palavras de Barton (1994), propomos investigar a perspectiva de letramento predominante em dois documentos educacionais, a partir da noção de leitura e de ensino de leitura presentes nesses documentos, que se destinam a orientar o ensino de língua portuguesa aos estudantes do ensino fundamental da modalidade da EJA, na cidade de Araguaína, localizada ao norte do estado do Tocantins, a saber a “Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos”, doravante PCEJA, (TOCANTINS, 20--?) e o “Referencial Pedagógico para a EJA (2015-2020)” (ARAGUAÍNA, 2014)⁵.

O PCEJA é o documento estadual que informa sobre parte da história da EJA tocantinense, traz princípios teórico-metodológicos com foco no ensino de adultos e orientações para áreas e disciplinas, com indicações de eixos de conteúdos, competências e habilidades. Em tese, esse documento respalda teórica e metodologicamente documentos curriculares municipais para o nível fundamental da EJA tocantinense, tal como o Referencial Pedagógico produzido no âmbito da Secretaria de Educação Municipal da cidade de Araguaína. Já o Referencial Pedagógico para a EJA araguainense tem caráter instrumental, apresentando somente uma grade de conteúdos e habilidades, previstos por segmento e por bimestre. Na apresentação desse documento encontramos a definição de que ele é “um documento norteador que tem por finalidade enfatizar os pressupostos de cada disciplina, definindo as práticas educativas [...]” (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.]).

Este trabalho está organizado em três sessões: a primeira evidencia concepções pedagógicas contidas nos referidos documentos e que orientam o ensino de leitura da disciplina de língua portuguesa na EJA araguainense; a segunda traz sugestões metodológicas contidas nos documentos analisados para o ensino de leitura; a terceira expõe algumas implicações que

² A pesquisa, intitulada: “Letramentos de jovens e adultos tocantinenses”, foi desenvolvida no âmbito do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, no campo da Linguística Aplicada e que teve como foco eventos e práticas de letramento desenvolvidos em aulas de língua portuguesa, junto a educandos do ensino fundamental - anos finais, da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos ofertada em uma escola pública municipal da cidade de Araguaína - TO.

³ O conceito de letramento defendido neste trabalho advém da perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento.

⁴ “every literacy programme in the world, every literacy initiative, every government statement [...] has behind it a theory of language and also a theory about literacy. Often they are not made explicit but they are there to be discovered”.

⁵ A Proposta Curricular para a EJA foi cedida à pesquisadora pela Diretoria de Ensino de Araguaína e o Referencial Pedagógico para EJA (2015-2020) local foi cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Araguaína-TO.

as proposições didáticas presentes nesses documentos trazem para as aulas com foco na leitura, mobilizadas no âmbito do ensino de língua portuguesa na EJA.

Concepções norteadoras do ensino de leitura na EJA local

A relevância por buscarmos evidenciar quais abordagens, concepções e princípios estão por detrás das orientações metodológicas e curriculares contidas nos documentos educacionais em análise se dá com base na hipótese de que os conceitos e autores que compõem o texto de um documento educacional direcionarão a compreensão do leitor (quase sempre um educador(a), por exemplo, quanto à noção de leitura sustentada no documento e defendida para o planejamento do ensino da modalidade em foco.

No caso do Referencial Curricular para EJA da cidade de Araguaína, podemos notar o reconhecimento de que o documento se configura um norte para os educadores da EJA, ligados a rede pública municipal, em suas atividades e tarefas didáticas cotidianas:

Este documento é de considerável importância para o desenvolvimento do planejamento das Escolas Municipais de Araguaína, pois **ele orienta os professores quanto aos conteúdos e habilidades** a serem desenvolvidos em cada período da EJA, [...] a presente proposta está direcionada para ajudar os professores no seu **planejamento diário** (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.], grifos nossos).

No entanto, o foco desse documento municipal recai num inventário de conteúdos e habilidades, visto que não há menção de abordagens teórico-metodológicas que norteariam o ensino na EJA local, e poucas são as vezes em que um conceito aparece citado em seu texto, denotando ausência de posicionamento ratificada pela maneira genérica como prescreve o trabalho didático do professor – algo ligado a uma “grande variedade de concepções pedagógicas” (ARAGUAÍNA, 2014, [n. p.]). É deixado para o leitor(a) a compreensão do que seria a grande variedade de concepções que supostamente sustentariam seu trabalho didático em sala de aula.

A ausência de abordagem teórico-metodológica para o ensino na EJA, no documento municipal, reforça a necessidade de o professor(a)-leitor(a) se respaldar no documento estadual (PCEJA), se quiser compreender em quais princípios teóricos a EJA local está ancorada e quais abordagens metodológicas são sugeridas para seu trabalho.

No PCEJA encontramos princípios que fundamentam a educação para adultos, tais como a abordagem vygotskiana, piagetiana, freinetiana e freiriana de educação. Mas, apesar desse documento informar abordagens e princípios que sustentam o ensino para jovens e adultos, ele cita, mas não esclarece, o conceito de Andragogia e o princípio de educação ao longo da vida⁶, o que seria relevante para que o educador(a) conhecesse o “fio discursivo” pelo qual a educação para jovens e adultos da EJA é concebida/planejada pelas “agências de letramento” (KLEIMAN, 1995) ligadas ao ensino básico local.

O PCEJA traz concepções teóricas que buscam superar a abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem (abordagem que fundamentou a orientação estruturalista muito presente no ensino de língua até as décadas finais do século XX), por exemplo, ao mencionar a ideia de aluno-agente e trazer pressupostos socioconstrutivistas, como a abordagem vygotskiana, no que tange a aspectos universais do desenvolvimento humano, tal qual a relevância de o ambiente (o “meio”) ser elemento relevante ao contexto de ensino e aprendizagem.

Nota-se também que as contribuições de Paulo Freire são centrais no documento, fundamentam a proposta curricular, dando suporte à construção de estratégias metodológicas

⁶ Conceito difundido no país a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA).

para o ensino na EJA tocantinense e, por conseguinte, essas contribuições norteiam o ensino de leitura em aulas de língua materna:

Partindo da **visão freireana** de que **o aluno** não apenas **sabe da realidade em que vive**, mas também **participa de sua transformação** é que o ensino de linguagens e códigos, na escola, direcionado ao aluno da EJA no Estado (TOCANTINS) deve ser uma constante busca de estratégias para **estimular nesses alunos o gosto pela leitura**, o interesse pelas possibilidades de uso que a língua, a arte, e a expressão corporal possuem e oferecem (TOCANTINS, 20--?, p. 49-50, grifos nossos).

Levar em consideração que o aluno é agente no ensino está em acordo com os pressupostos contidos nas abordagens sociointeracionistas, nas quais há o reconhecimento de que o indivíduo interage nas relações sociais, num tempo e espaço histórico determinado, por meio da linguagem e isto fica bastante claro quando o documento aponta a necessidade de que: i) o aluno é tido como agente do processo de ensino-aprendizagem, ii) o ensino escolar deve ser pautado por estratégias metodológicas que visem estimular o aluno a ler (ter “gosto pela leitura”) e a utilizar diferentes modos de uso da língua de maneira autônoma. Percebe-se a preocupação por planejar o ensino na EJA, inclusive o ensino de leitura, com base nos interesses do aluno (“é fundamental que a escola [...] pense no público e no que ele gostaria de receber” (TOCANTINS, 20--?, p. 49), tal qual a perspectiva freiriana orienta.

O princípio freiriano explícito no PCEJA clarifica ao leitor(a) a relevância de se estabelecer diálogo entre os saberes escolares e os que os participantes trazem para as interações na aula. No documento, a ideia de considerar as experiências vividas pelo estudante é tida como ponto de partida para os aprendizados escolares:

A Educação de Jovens e Adultos tem no ideário freireano sua gênese, no qual o processo educativo parte do exame crítico da realidade e da possibilidade de sua superação. Assim, **a leitura do mundo precede a leitura da palavra**, e é, na sedimentação da **ampliação dos campos de saberes e dos campos linguísticos**, através da utilização de **discursos**, de **textos**, que se amplia o conhecimento a jovens e adultos (TOCANTINS, 20--?, p. 37, grifos nossos).

As palavras de Freire (1996, p. 28) – “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” – trazem para um primeiro plano a necessidade de valorização das experiências vividas pelos alunos e, de certa maneira, elas evidenciam o papel da escola, que é o de ensinar a leitura da palavra para além da decodificação, assim, os textos (e os discursos neles contidos) são tidos como vias de acesso ao ensino da leitura crítica, com fins na ampliação de saberes do grupo de estudantes. Percebe-se que, ao sugerir a possibilidade de diálogo entre os saberes escolares e os experienciais dos educandos, esse documento considera o “texto”⁷ como objeto central que media as interações entre os participantes da aula e a leitura como atividade relevante para o conhecimento de mundos letrados exteriores às vivências dos educandos.

A ideia de o texto ser elemento central traz implicações para o ensino de leitura, pois é uma ideia vinculada à vertente teórica da abordagem psicossocial da Linguística Textual, no qual o leitor representa alguém que ocupa lugar central na atividade de leitura e, como mostra Kleiman (2004), ao comentar sobre os estudos linguísticos-textuais, nesse modelo, tem-se a

⁷ “Todo trabalho com Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos deve ter **o texto** como ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao aluno condições de utilizar a língua nas diversas situações de interação, de forma autônoma e competente” (TOCANTINS, 20--?, p. 52, grifo nosso).

compreensão de que o leitor é capaz de fazer inferências, formular hipóteses de leitura e mobilizar saberes, o que representou à época um avanço para os estudos sobre leitura.

Vale ressaltar que a abordagem psicossocial orientou o ensino de leitura em língua materna, a partir da segunda metade da década de 70, em resposta à “crise de leitura” noticiada pela imprensa brasileira, conforme expõe Kleiman (2004), assim, além de o leitor passar a ser visto como alguém participante do processo de leitura (diferente, portanto, da ideia behaviorista que compreende o leitor como passivo que lê linearmente, sem inferir), o ensino de leitura, por influência dos estudos realizados no âmbito da abordagem cognitiva da Linguística Textual, passou a abranger aspectos ligados à compreensão do leitor quanto à textualidade, intertextualidade e tipologias de texto (e, posteriormente, os gêneros) (KLEIMAN, 2004).

Essas influências aparecem nos documentos analisados, quer seja pela ideia de o texto ser elemento central no ensino de língua, como já mencionado, ou pelo fato de o PCEJA enfatizar que o ensino de língua se presta a “ampliar as habilidades de leitura” (TOCANTINS, 20--?, p. 52) e privilegiar procedimentos estratégicos para leitura, como explicitaremos adiante. A que se ressaltar que quando compreendemos leitura como “habilidade individual” e almejamos que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades de leitura, ao longo dos anos escolares, não é algo que se resume a uma questão terminológica/conceitual de leitura somente (KLEIMAN, 2007), e sim envolve posicionamento ideológico em relação a que tipo de leitor pretende-se formar.

No PCEJA também há traços da vertente sociointeracionista, o que pode ser inferida na concepção de linguagem, compreendida como: “fator responsável pelo processo de interação nas relações sociais do indivíduo” (TOCANTINS, 20--?, p. 50) e na ideia de língua, como: “um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam aos indivíduos compreender e sistematizar a realidade em que vivem” (TOCANTINS, 20--?, p. 51). Tais afirmações representam um revozeamento do discurso contido em documentos nacionais, como o PCN (1997)⁸ e o PCNEJA (2002)⁹, que adotaram a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana de linguagem.

Embora não haja explicações sobre abordagens que orientariam o planejamento educacional para jovens e adultos quanto ao ensino de leitura, em meio ao conjunto das prescrições contidas no PCEJA, nota-se o predomínio de abordagens mais próximas às propostas sociointeracionistas, perceptíveis pelas propostas e pelos termos/expressões presentes no documento, tais como os que seguem abaixo (em negrito):

É necessário que os jovens e adultos compreendam as várias funções sociais exercidas pela leitura e a escrita conhecendo as especificidades que os textos assumem conforme cada situação comunicativa (p. 52);
Ressalta-se a ênfase a ser dada nas atividades de leitura e produção de textos, procurando priorizar as situações reais de interlocução (p. 53);
A escola deve adotar uma política de formação de leitores , envolvendo toda a comunidade escolar, mobilizando-a tanto para a aquisição e preservação do acervo, quanto para um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura , pois todos os professores e não apenas os de Língua Portuguesa, deverão estar comprometidos com a formação de leitores (p. 57);
Projeto de leitura: são situações reais de leitura . É o momento em que o aluno lê para escrever, lê para revisar, lê para pesquisar, lê para debater. Enfim, a leitura é um meio, não um fim (p. 56).

Quadro 1. Abordagens sociointeracionistas contidas no PCEJA – Fonte: Tocantins (20--?, grifos nossos).

⁸ Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1997).

⁹ Esse documento nacional representa a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, voltado ao segundo segmento do ensino fundamental (BRASIL, 2002).

Dentre as variadas práticas de leitura (e escrita) sugeridas, prevalece a ideia de a leitura estar ligada às “funções sociais” assumidas numa dada “situação comunicativa”. A leitura é considerada uma atividade que não está restrita à decodificação, sugere-se a possibilidade de desenvolvimento de “projetos de leitura” vinculados a “situações reais de leitura”, o que remete à concepção de leitura como “prática social”, ideia defendida pelo campo dos Estudos de Letramento, na perspectiva da Linguística Aplicada e da Educação.

Esses termos/expressões, citados entre aspas, nos remetem a vertentes mais recentes nos estudos linguísticos e que se enquadram nas abordagens sócio-históricas/interacionistas (Sociolinguística, Análise do discurso, Linguística Aplicada etc.), fruto das pesquisas sobre leitura que ocorreram, principalmente, na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento¹⁰, que influenciaram a produção de documentos orientadores do ensino de leitura, tal qual o Parâmetro Curricular Nacional para EJA (BRASIL, 2002).

A partir desses estudos, a ideia de leitura passou a ser representada e compreendida como prática social, o que significa compreender a leitura como atividade específica de alguém ou de um grupo de pessoas e entender que “os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores” (KLEIMAN, 2004, p. 15). Esses modos de ler, segundo a autora, nos interessam pelas possibilidades inúmeras de nos fazer ver as construções sociais de saberes que envolvem a interação num dado evento (quer seja o evento aula de leitura ou a leitura de um panfleto numa situação comunicativa comercial, por exemplo).

No documento estadual, a leitura é caracterizada como função social, ideia vinculada à representação da leitura como prática social, que envolve diferentes contextos (escolares e não escolares) e modos de ler uma multiplicidade de textos (multimodais) de diferentes domínios discursivos. Por outro lado, nota-se que as sugestões de práticas de leitura estão direcionadas ao domínio escolar, ou seja, elas estão ligadas, basicamente, às práticas de leitura de certos gêneros valorizados pela escola (por exemplo, a sugestão de produzir “jornal-mural” e “varal de poesias” representam a prática de leitura a partir de gêneros da imprensa e literário que têm alto valor nas instituições de ensino e em certos grupos sociais).

Apesar de não aparecer explícito nenhuma orientação metodológica que sustente as escolhas contidas no Referencial, a bibliografia, ao final do documento (Quadro 2, abaixo), permite algumas inferências.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e Fundescola: **Programa Gestão de Aprendizagem Escola – Gestar. Módulo de Língua Portuguesa**. Brasília: 2002.

CARVALHO, André e MARTINS, Sebastião. **Jornalismo. 2ª ed.** Belo Horizonte: Lê, 1991.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO SAVIOLI, Francisco. **Lições de textos: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 2004.

Quadro 2. Algumas referências informadas no documento municipal

Fonte: Referencial Pedagógico para a EJA – 2015 a 2020 (ARAGUAÍNA, 2014).

¹⁰ Principalmente os estudos de letramento de caráter etnográfico, como Kleiman (1995) e Street (1984).

A lista de autores, obras e datas de publicação são elementos que remete o leitor a abordagens, conceitos e princípios que culminam em orientações didáticas para o professor da EJA. Esses autores representam escolhas realizadas por agentes (autores do documento) e que não são neutras, mas sim trazem implicações para a prática de ensino de leitura na sala de aula de língua na EJA, assim, a partir da citação dos autores evidenciados, é possível inferir que o ensino da leitura pode ser compreendido com base nas abordagens interacionais e sociodiscursivas da linguagem.

Sugestões metodológicas para o trabalho com leitura na EJA-Araguaína/TO

No PCEJA, o trabalho com leitura é orientado com base em competências que visam a “compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (TOCANTINS, 20--?, p. 66). Tais competências estão atreladas a inúmeras habilidades, por exemplo: “identificar ideias do texto”; “compreender a leitura buscando informações, significados das palavras do texto [...]”; “inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto”; “identificar marcas discursivas”; “identificar tempos verbais, pronomes, advérbio, flexão verbal e não-verbal [...]” (TOCANTINS, 20--?, p. 65-66). De modo geral, percebe-se que as competências postas no documento são muito genéricas e não dão conta de esclarecer as pretensões relacionadas às habilidades e aos objetivos de ensino de leitura.

O Referencial também sugere que o ensino de leitura seja desenvolvido a partir de procedimentos estratégicos para interpretação de textos, como “identificar informações nos textos”, “identificar figuras de linguagem”, “identificar elementos que compõem uma carta”, dentre outros. Nota-se, ainda que implicitamente, que o texto é tido como elemento central, tal qual exposto no PCEJA.

Nesses documentos, observa-se que as habilidades ligadas a práticas de leitura (como “refletir e analisar o posicionamento do autor”), misturam-se a habilidades que sustentam a prática da leitura como retirada de informações do texto e, por vezes, como “pretexto” para o trabalho com a gramática normativa (“Identificar nos textos analisados, emprego dos tempos verbais, de pronomes, advérbios [...]” (TOCANTINS, 20--?, p. 65-66).

Apesar de as orientações metodológicas trazerem a ideia de ser “preciso que o professor trabalhe a diversidade de textos e de objetivos” (TOCANTINS, 20--?, p. 55), a ênfase recai em procedimentos estratégicos para a leitura, por exemplo:

Leitura autônoma: é aquela que o aluno faz sozinho, de preferência silenciosamente, propiciando a independência do leitor;

Leitura colaborativa: indicada para textos mais complexos. É feita com a mediação do professor, atribuindo sentido ao texto através de pistas linguísticas que denotem, por exemplo, os recursos persuasivos, sentido conotativo, intencionalidade, preconceito, variedade linguística. Desse procedimento resulta a compreensão crítica;

Leitura em voz alta: é uma oportunidade para que o aluno tenha um modelo de leitor: o professor;

Leitura programada: o professor segmenta o texto, programando a leitura das partes [...];

Leitura de escolha pessoal: é a chamada leitura de fruição, adequada para desenvolver o gosto pela leitura. [...]. (TOCANTINS, 20--?, p. 56, grifos nossos).

Percebe-se que o planejamento didático para a formação do leitor é pensado com base em estratégias de leitura que permitirão o uso da língua em processos comunicativos majoritariamente pragmáticos, com foco na comunicação e expressão. O que mais se aproxima da ideia de formar

leitores críticos é a sugestão de “leitura colaborativa”, que propõe que o leitor perceba a “intencionalidade, preconceito e variação linguística” contidos num texto escrito.

Os documentos curriculares locais e algumas implicações para o ensino de leitura

As orientações metodológicas e princípios teóricos contidos nos documentos educacionais para a EJA araguainense parecem trazer implicações para as práticas de leitura realizadas no âmbito das aulas de língua portuguesa. Isso em razão de esses documentos representarem produtos criados por agências de letramento que norteiam o trabalho dos educadores da EJA municipal, quanto ao planejamento e realização de atividades e tarefas trabalhadas nas aulas, como expõe o Referencial.

A partir do entendimento de que todo programa de letramento tem por detrás uma perspectiva de letramento (BARTON, 1994), consideramos que os documentos analisados revelam vieses distintos de letramento, dado a maneira genérica como termos e noções estão postos nesses documentos; ora nota-se tendência a abordagens sociointeracionistas (no documento estadual, predominantemente freiriano, e nos autores citados nas referências do documento municipal), ora fica evidente sugestões metodológicas voltadas ao trabalho com leitura com base na decodificação do texto escrito para realização de tarefas ligadas a questões estruturais da língua.

No PCEJA, intenciona-se que o ensino de língua portuguesa seja concebido com base na relação entre a proposição freiriana de educação e o incentivo do aluno da EJA à leitura, a partir de estratégias que estimulem “o gosto pela leitura” (TOCANTINS, 20--?, p. 49-50). Por outro lado, no Referencial Curricular para a EJA municipal, nota-se falta de esclarecimento teórico-metodológico relacionado às sugestões didáticas para o trabalho com leitura nas aulas de língua portuguesa. Nesse último documento, o foco parece estar na aquisição de habilidades individuais instrumentalizadoras do aluno da EJA para o ato de ler (a partir de estratégias de leitura pragmáticas e ênfase, por exemplo, em habilidades voltadas à retirada de informações do texto e estudo de questões relacionadas à gramática normativa).

O caráter prescritivo do Referencial (material de consulta dos professores da EJA) ressalta a perspectiva autônoma de letramento (STREET, 1984)¹¹ e essa perspectiva parece se refletir nos modos como as aulas foram mobilizadas no contexto de ensino investigado, durante o período de realização da pesquisa mencionada na introdução.

Em uma turma do 1º e uma do 2º Período da EJA (ensino fundamental – anos finais) de uma escola municipal da cidade¹², observou-se, durante um semestre letivo, que o trabalho didático com foco na leitura foi realizado, majoritariamente, com base na estratégia de leitura individual e silenciosa, com fins no reconhecimento de partes estruturais de carta, na localização de substantivo, no reconhecimento de tempos verbais ou figura de linguagens etc., ou seja, as atividades e tarefas com foco na leitura quase sempre tiveram objetivos pragmáticos, ligados ao ensino de regras da língua, conforme pode ser notado no quadro abaixo.

¹¹ No modelo autônomo de letramento, a aquisição da escrita via escola é tida como técnica com fins na produtividade (STREET, 1984).

¹² Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp – Campus Campinas, CAE: 60863316.9.0000.5404.

Turma	Tarefa com foco na leitura	Objeto de ensino
1º Período	“Ler silenciosamente a letra da música” (Aula de 05 de abril).	Substantivo
	“Ler, coletivamente, propaganda contida no LD” (Aula de 19 de abril).	Propaganda
	“Ler, coletivamente, receita de bolo” (Aula de 05 de maio).	Receita culinária e verbos no imperativo
	“Ler para responder questões sobre o texto da folha avulta” (Aula de 11 de maio).	HQ/Tira
2º Período	“Ler, em voz alta e coletivamente, duas cartas (comercial e pessoal) presentes no LD”.	Carta Linguagem
	“Ler, silenciosamente, para reconhecimento de elementos da estrutura composicional do gênero carta”.	Partes estruturais da carta
	“Ler, silenciosamente, o texto da atividade do dia anterior”.	Partes estruturais da carta.
	“Ler, coletivamente, textos imagéticos projetados na lousa”.	Figuras de linguagem (metáfora)
	“Ler, silenciosamente, questões envolvendo gênero publicitário projetado no <i>Datashow</i> ”.	Figuras de linguagem (hipérbole e prosopopeia)
	“Ler, coletivamente, a de letra de música (“Jogaram uma bomba no cabaré”, Matruz com Leite)”.	Paródia de música
	“Ler em voz alta e coletivamente o texto produzido pelos alunos”.	Redação
	“Ler, silenciosamente, textos (obras de arte) imagéticos do LD”.	Crônica
	“Ler, silenciosamente, o texto expositivo-didático: “o verdadeiro significado da Páscoa”.	Texto informativo de cunho religioso
	“Ler, silenciosamente, o texto informativo-didático projetado na lousa”.	Pontuação
	“Ler, coletivamente e em voz alta, frases produzidas pelos alunos”.	Pontuação
	“Ler silenciosamente a fábula (O sapo e a borboleta)”.	Pontuação
	“Ler silenciosamente o texto do LD”.	Propaganda
	“Ler, coletivamente, os verbos copiados”.	Verbos – indicativo, subjuntivo e imperativo
	“Ler em silêncio”.	Texto informativo sobre a Abolição da escravidão
	“Ler silenciosamente”.	Conto
	“Ler numerais e conjugar verbos”.	Numerais e verbos

Quadro 3. Tarefas com foco na leitura em turmas da EJA – Fonte: Guerra (2020, p. 172-175).

Nas aulas observadas, ainda que tenha ocorrido atividades com foco na leitura em voz alta e coletiva, a leitura silenciosa foi a estratégia mais utilizada nos contextos de ensino mencionados e isto aparece dentre as respostas dos alunos da EJA ao questionário de pesquisa. Quando perguntados sobre as tarefas que mais desenvolvem na escola, os estudantes afirmaram que a leitura silenciosa era uma das atividades mais presentes no cotidiano escolar, assim, ler em silêncio é uma atividade que os alunos reconhecem como algo frequente nas aulas de língua portuguesa de que participam.

Ler em silêncio é uma estratégia compreendida, no PCEJA, como algo ligado à autonomia/independência do leitor, daí a sugestão de estratégia: “leitura autônoma”. Ler em silêncio remete à ideia de o leitor permitir a fluidez do pensamento, não compartilhar o texto

com outra pessoa e de não haver interrupções para dúvidas ou comentários, práticas que nos fazem lembrar dos escribas de tempos remotos (FISCHER, 2005). No entanto, no contexto de sala de aula da EJA, informado por princípios educacionais freirianos, o acontecimento da leitura silenciosa como estratégia única e recorrente pode restringir possibilidades de diálogo entre os interactantes, isto devido a essa estratégia não favorecer a construção de sentidos coletiva na turma de alunos da EJA, justamente o que poderia ser algo diferenciado do ato de ler em silêncio, por exemplo, no contexto privado do lar.

As orientações para o trabalho com leitura na sala de aula de língua portuguesa na EJA araguainense, contidas nos documentos analisados, em especial no Referencial, aproximam-se bastante dos acontecimentos nas salas de aulas observadas. Isso em razão de, nos documentos, haver sugestão de o ensino de leitura envolver o conhecimento de regras sobre a língua e de a leitura ser concebida como maneira de busca por informação (identificar algo). Tais proposições muito pouco contribuí para que o aluno se constitua leitor no sentido proposto pelas abordagens sociointeracionistas, que visam também a dimensão discursiva da leitura. A recorrência da tarefa de ler individual e silenciosamente, como estratégia central da aula, pouco possibilita a interação verbal oral entre os participantes da aula e nada contribui para a construção de sentidos colaborativamente entre os participantes da aula, a partir de um gênero discursivo.

Considerações finais

De modo geral, a adoção de termos/conceitos, nos documentos, sem explicações ou justificativas parece dever-se à tomada de “empréstimo” de concepções presentes nos documentos nacionais (como a concepção de leitura como prática social ou a ideia de projeto de leitura como possibilidade para o trabalho com a leitura), sem muito contribuir para a aproximação entre teorias acadêmicas e práticas escolares de linguagem ligadas ao ensino de língua portuguesa na EJA. Exemplo disso é a falta de orientações metodológicas que indiquem concepções teóricas para sustentar as escolhas contidas no Referencial Pedagógico para a EJA-Araguaína.

Seria esperado que, no espaço de ensino de leitura na EJA, houvesse interligação entre as temáticas escolares com as vivências dos alunos naquele contexto sociocultural situado. Isso significaria ir ao encontro aos princípios freirianos (concepção dialógica freiriana) (e à perspectiva de letramento ideológica (STREET, 1984)). Em tese, é consensual que o estudante da EJA é produtor de conhecimento e interage nos mundos dos escritos para além da escola, assim, caberia às agências e agentes escolares o planejamento de uma proposta de letramento que leve essas questões em consideração, para o planejamento das aulas na EJA.

Em todo documento educacional, as seleções teórico-metodológicas trazem indícios sobre o tipo de letramento (mais ou menos voltado ao modelo autônomo ou ideológico) pensado para o ensino de determinado grupo de educandos, assim, a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto é uma questão política, e não simplesmente uma escolha neutra decidida por especialistas e técnicos (STREET, 2014).

Por isso, repensar documentos orientadores para nortear o trabalho do professor da EJA pode significar a inserção de princípios, noções, conceitos e sugestões metodológicas com base em abordagens explicitamente postas no documento, facilitando, ao professor-leitor, a interligação entre saberes acadêmicos e saberes escolares que permeiam o trabalho didático-pedagógico na EJA.

No contexto da referida pesquisa, os estudantes da EJA indicaram o professor como a principal pessoa que indica leituras a eles. Essa declaração reforça uma demanda aos agentes de letramento, é preciso (re)pensar políticas de formação de leitores que perdurem ao longo dos anos escolares do estudante na EJA municipal araguainense, no sentido de garantir o direito à leitura (à literatura), especialmente a de livros, para além dos didáticos.

Repensar os documentos que orientam o trabalho dos educadores de língua portuguesa para o ensino fundamental na EJA araguainense envolve pensar o lugar da leitura na vida dos estudantes e o lugar do ensino de leitura para essa modalidade de ensino, para além de habilidades.

Referências

ARAGUAÍNA. *Referencial pedagógico EJA – Educação de Jovens e Adultos 2015-2020*. SEMED, 2014, [n. p.].

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwel, 1994.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

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

GUERRA, M. M. *Letramentos de jovens e adultos tocantinenses*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagens, Unicamp, Campinas, 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos*. Palmas, [20--?].

Sobre a autora

Miriam Martinez Guerra. Professora na Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Linguística Aplicada, pelo Instituto de Linguagens da Unicamp. Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Pedagogia (UNESP).

E-mail: mmgranja@gmail.com.

A LITERATURA CLÁSSICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR ADOLESCENTE NA ESCOLA

THE CLASSICAL LITERATURE IN THE FORMATION OF THE ADOLESCENT READER AT SCHOOL

LA LITERATURA CLÁSICA EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Objetiva-se refletir pela pesquisa narrativa, aspectos do desenvolvimento do leitor/autor adolescente pela leitura coletiva de clássicos literários. Conclui-se que são potências formativas de construção coletiva e integralização de conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino; discurso; estilo.

Abstract: It aims to reflect, through narrative research aspects of the development of the adolescent reader/author, through the collective reading of literary classics. It is concluded that they are formative powers for the collective construction and integration of knowledge.

Keywords: Teaching; discourse; style.

Resumen: El objetivo es reflexionar, por investigación narrativa, los aspectos del desarrollo del lector / autor joven mediante la lectura colectiva de los clásicos literarios. Se concluye que son poderes formativos de la construcción colectiva e integración del conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza; discurso; estilo.

Introdução

Início este artigo pela memória das *palavras* de um professor de Latim, mestre e filósofo, o Prof. Dr. Alceu Dias Lima, que me ensinou e marcou muito, a dizer-me: “Os seus poemas são bonitos, mas neles falta uma coisa: a experiência” e “Vá viver primeiro: trabalhar, namorar, bagunçar... Depois volte e faça a pós-graduação!” (LAZO, 2018, p. 36). As minhas palavras, nos poemas, estavam vazias de vida, de experiências; longe do literário.

Minha mãe sempre me incentivou a ler, desenhar e dançar, práticas que, direta e indiretamente, direcionam o meu olhar aos aspectos estéticos nas práticas de ensino e na pesquisa em Educação, na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

Ao tornar-me professora, o conselho do Prof. Dr. Alceu tornou-se vivo e direcionou a minha pesquisa para que tivesse, como fundamento, não só o escopo teórico, mas a experiência de vida.

Desse contexto de formação, estudo e trabalho, parte este artigo, tendo como campo de experiências e pesquisa as minhas turmas do ensino fundamental II em uma escola agrícola de ensino integral, onde ministrou aulas de Português desde 2010.

A experiência de leitora de clássicos literários e a de professora levaram-me a reflexões e buscas por novas práticas de trabalhar com a leitura e a escrita na escola, à pesquisa de mestrado

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Câmpus de Rio Claro.

Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente (LAZO, 2018) e à de doutorado², das quais parte este estudo.

Pelo método da pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), este artigo visa, portanto, a apresentar aspectos do desenvolvimento do leitor e autor adolescente pela leitura coletiva de clássicos literários e por elementos expressivos do seu discurso oral e escrito, a partir das minhas aulas de português na Escola Agrícola, principalmente, pela leitura coletiva da obra integral de Victor Hugo: *Os Miseráveis*³, no 8.º A, em 2017, na qual eu era a leitora. Chegamos até a página 83 em 2017 (LAZO, 2018, p. 85).

Literatura e vida escolar

Das *palavras* acima, que minha memória guardou do Prof. Dr. Alceu, e da literatura, partiu o delineamento metodológico deste estudo.

De *Os Miseráveis* de Victor Hugo, esta frase é uma das que marcaram minhas reflexões no processo de formação docente, trabalho e pesquisa: “Que vazio é a ausência do ser que sozinho encheria o mundo!” (1957, Tomo V, p. 149). É de um contexto referente ao amor, mas, reformulada por mim em novo enunciado, movimentou minhas observações docentes em sala de aula: que vazio seria a linguagem se dela a “vida” estivesse ausente? O leitor confecciona o texto com a sua leitura, porém a linguagem não é vazia de marcas axiológicas e autorais, resíduos que trazem “a energia ativa e formadora” (BAKHTIN, 2011, p. 06) de um autor, marcada pela individualidade no estilo. Do adolescente, o modo de ser reflete e refrata (BAKHTIN, 2011) os sentimentos, as dúvidas, a crença, os ideais, como se comprimisse o universo no campo do desejo e do prazer da criação da sua imagem a partir do outro. Se não é inseguro na imagem de si, que constrói do ponto de vista do outro, tudo lhe parece possível quando o desejo existe, se expressa e afirma pela linguagem. O movimento é parte desse desejo que o leva a acreditar que as limitações podem ser superadas, e que, por vezes, leva-o a lutar.

Essa compreensão vem da experiência docente, da pesquisa e destas palavras da literatura: “Este livro é um drama cujo primeiro personagem é o infinito. O homem é o segundo” (HUGO, 1956, Tomo III, p. 133); “A adolescente não é mais que um sonho, não é ainda uma estátua” (HUGO, 1957, Tomo VI, p. 243).

Na sala de aula, as possibilidades de movimento e de *infinito* têm a ver com o método e com a característica maleável dos adolescentes: ainda não são *uma estátua*, mas potências em transformação.

A leitura de *Os Miseráveis* poderia soar deslocada da realidade dos adolescentes da escola, por ser uma obra de outro contexto histórico, social e cultural, porém se apresentou possível, viva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2019), à medida que disparou diálogos férteis não só pelo enredo, mas pelo estilo literário e pela exigência de reflexão e diálogo com um adulto (VIGOTSKI, 2001), no caso eu, a professora, diante da complexidade da linguagem e temas e da força, na subjetividade e intersubjetividade, pela genealogia imortal dos clássicos.

Mesmo que o adolescente não atente no estilo, de alguma forma o percebe pelos sentidos, e eu, ao disparar diálogos, destaquei esses efeitos do texto. As características de *Os Miseráveis* “aderiram” à subjetividade como em um momento em família. Da maturidade ao desenvolvimento da habilidade de constituição dos conceitos, a adolescência (VIGOTSKI,

² Pesquisa em andamento: doutorado em Educação, na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação sobre estética do discurso e ensino/aprendizagem

³ A minha leitura particular de *Os Miseráveis* foi da edição integral das Américas de 1956-1957; a leitura que realizei na escola foi a disponível na época: HUGO, Victor. *O Miseráveis*. Tradução e notas de Regina Célia De Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2015.

2001), essa aderência de palavras e expressões da literatura (pela igualdade etimológica, não necessariamente de sentido), gerada por sintonia ou incômodo, e a sua reformulação podem se realizar no leitor e autor mais efetivamente pela profundidade e complexidade, quando acompanhadas do incentivo e apoio de um adulto, a realizar-se pelo direcionamento, pelo professor, da atenção do estudante às palavras, por questionamentos e liberdade de diálogo que buscam também pensar no contexto presente a partir do texto, o que refletirá, esteticamente, em propostas escritas da leitura. Desse espaço formativo de leitura, os adolescentes, nos diálogos e na escrita, trouxeram o próprio contexto de vida a se buscarem nele: no geral, as meninas assumiram tons emocionais e confessionais de suas vidas e inquietações, ao articulá-las com o texto, e os meninos racionalizaram; ambos teceram a construção conjunta de conhecimentos.

Pela igualdade formal, as palavras da literatura e as mais frequentemente expressivas do discurso dos alunos tocam-se e podem possibilitar um delineamento metodológico que os afete. Uso o subjuntivo, pois ainda experimentei cerca de cinco vezes esse método baseado na estética⁴, por ser necessário, antes, o treino da mente e do olhar a se habituar a essa transposição e “cola” ou convergência de elementos do espaço literário e da expressividade dos alunos ao discurso interior docente, para então ser materializado em método pedagógico: “A palavra é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).

O modo de ler os clássicos os tornou possíveis na escola pública em que trabalho, apenas coletivamente: enquanto eu lia, formulava questões e reflexões para desencadear diálogos. Quando a leitura era realizada por alunos, a classe não prestava a atenção e nem se expressava, então compreendi a importância do *espaço da voz* (LAZO, 2018) do adulto (VIGOTSKI, 2001), o professor, na prática de leitura e diálogo. Na leitura individual de não-clássicos, o estilo permitia a autonomia sem a necessidade da intervenção de um adulto.

A pesquisa de mestrado *Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente* (LAZO, 2018), uma das fontes deste artigo, teve como metodologia a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Os estudos aqui apresentados foram realizados com base em um método que criei (LAZO, 2018), direcionado e conduzido pelo diálogo como fundamento das práticas de leitura e construção coletiva do conhecimento, e por atividades artísticas e escritas das leituras, a considerar as pausas, espaços de silêncio (BÉJART, 1996) no discurso, como marcadores “vazios”, férteis à expressividade, criatividade e sensações do momento presente.

Da citação: “Que vazio é a ausência do ser que sozinho encheria o mundo!” (HUGO, 1957, Tomo V, p. 149), que na obra se refere ao sentimento de *amor*, extraem-se mais reflexões da interferência e inferência de outras leituras e do contexto de vida e da escola, pela substituição de palavras e expressões: Que vazio é a *ausência-existência do outro* (BAKHTIN, 2011, p. 96) que sozinho encheria a minha *individualidade* (BAKHTIN, 2011). Individualidade ou estilo, no sentido de Buffon (2011), acrescido da ideia de sujeito dialógico bakhtiniano (BAKHTIN, 2016); não no sentido romântico ou moderno e determinista, mas de um estado *volitivo-emocional* de refração individual que se reveste de *carne interior mortal* (BAKHTIN, 2011, p. 94) do confronto do mim com o outro.

No discurso, essa *individualidade* constituída da existência do outro pode manter algo de *bruto* (BARTHES, 2015), um impulso que supera o determinismo social e que chamo *estilo inconsciente*: “Apesar do seu requinte, o estilo tem sempre qualquer coisa de bruto: é uma forma sem destino, é o produto de um impulso [...]” (BARTHES, 2015, p. 14). E “o ritmo é um ordenamento axiológico do dado interior, da presença. Não é expressivo no sentido exato do termo, não exprime o vivenciamento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 107).

⁴ Estudo que faz parte da minha tese de doutorado em andamento.

O impulso seria, para Bakhtin, o ritmo, único elemento estético, em sua teoria, não intencional e ideológico, o mesmo *impulso* de Barthes (2015)?

"O estilo é o próprio homem" (BUFFON, 2011, p. 11) dialógico: o *bruto* como "localizador" e partida do estilo e reconhecimento do sujeito diante do outro, como alguém relativamente inteiro, mesmo que em transformação, e não como um outro, ou outros, dissociação que pode se caracterizar: ou, segundo a psiquiatria e a psicologia tradicionais, por estado patológico *esquizo* (DSM-5, 2014) de cisão na percepção do ambiente e do outro, que gera a sensação de desintegração (DSM-5, 2014); ou, pelo viés de Winnicott (2019), por rupturas devido a falhas ambientais que levam à sensação de não integração do sujeito, cujos limites saúde/*esquizo* não são claramente definidos. Digo relativamente inteiro, porque: "Não posso calcular a mim mesmo inteiramente, afirmando: aqui estou eu inteiro [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 116), pois há um antes e um depois da percepção presente.

Comparo sem igualar (estudo de doutorado em andamento), pois é diferente em grau e tipo, a escrita fragmentada (não integrada), em níveis semântico e ou estrutural, de adolescentes com dificuldade de aprendizagem, com a fragmentação da linguagem esquizofrênica, por certa semelhança me direcionar a reflexões sobre estilística do discurso e ensino e ser desafiadora à minha experiência docente. Exemplos: "[...] eu tinha observado os passaros, eu tinha feito uma caminha aí eu fiquei para aproveitando para observar [...]" (6.º A, 2021); "A horta fica localiza a frente da casa temos ao lado algumas flores [...]" (8.º A, 2021). A fragmentação estilística pode se dar apenas na escrita e no raciocínio, pois há distanciamento do objeto língua.

Baseio-me em Winnicott (2019) para entender certas escritas como não integradas em uma unidade estrutural articulada e ou semântica. Os adolescentes estão na formação da individualidade, sendo que, por aspectos fisiológicos ou falhas do ambiente, talvez iniciadas esteticamente pela ausência do olhar da mãe ao bebê, alguns apresentam dificuldades de naturalizar a linguagem na aprendizagem e integrá-la estrutural e ou logicamente e podem substituir a integração por "explosões" expressivas e impulsivas sobre a narratividade, como se carimbassem sintagmas em vez de articulá-los: "A gente nosso desentendimento mas eu gosto dela, as vezes bava tem ser tem horas que não dá para aguentar" (8.º ano, 2021).

Pelo viés bakhtiniano, considero a ocorrência de rupturas sintáticas e ou semânticas por ausência ou uso equivocado de conectivos e de sentidos, entre outros elementos (quando além dos equívocos naturais à idade e com raros casos de ausência de unidade semântica), principalmente nos oitavos e nonos anos, como possíveis interrupções no ângulo reativo da percepção e da atenção no discurso a impossibilitar a construção integral da linguagem nos padrões esperados à faixa etária adolescente, seja por dificuldades em geral ou patologias, cujos níveis de bloqueio da refração a partir do outro só um especialista identificaria como existentes e se poderiam gerar a sensação de perda de inteireza e de "lugar": "[...] a constatação da proliferação ou dissolução imaginária, quando o mundo do sujeito parece explodir em milhares de fragmentos, perdendo a coerência e desdobrando a identidade formal do sujeito e de seus semelhantes em diversas identidades autônomas entre si" (JARDIM, 2011, p. 276). Não sou especialista para identificar os tipos de dificuldades, portanto busco, por um ensino criativo, expressivo e acessível a todos, formas de preencher lacunas que problemas fisiológicos ou *falhas do ambiente* (WINNICOTT, 2019) geram na ação integralizadora do discurso.

As não integralizações linguísticas desafiam-me por destacarem a expressividade à narratividade: o estudante pode ser tão impulsivo na expressão e ou sentir os sintagmas de "tamanhos" diferentes, que não há tempo à ordenação e conexão lógicas, o que é diferente de mero erro sintático. Nas reproduções teatrais de leituras, observei que as meninas reproduziram o enredo cronologicamente, com ou sem rupturas, enquanto os meninos, apenas a cena do clímax, com ou sem um enredo fragmentado e parcial. Elas foram mais narrativas; eles, mais

expressivos (LAZO, 2018): modos de atenção diferentes (sem valor qualitativo), não necessariamente erros de releitura ou dificuldade de expressão.

Na esquizofrenia, há *fragmentação do eu* (JARDIM, 2011, p. 275) na linguagem, e o sujeito não difere da realidade a representação, a tornar complexa a sua identidade, que deixa de ser uma representação social inteira: “A identidade do sujeito precisa ser sustentada por uma referência que se encontra além da dimensão imaginária, o que implica a inscrição desse sujeito em um lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo das palavras” (JARDIM, 2011, p. 275).

Na redação de alguns adolescentes com dificuldades de aprendizagem, observo que há um olhar de distanciamento da linguagem como representação, semelhante ao de esquizofrênicos, a gerar-lhes dificuldade e falta de sentido no aprender e a dar vazão a um estilo mais impulsivo e coincidente com o ritmo pessoal do que narrativo, a exigir do professor a reformulação de seu olhar e de sua metodologia.

A identidade adolescente tem a noção de posição constituída gradualmente e assumida não apenas no imaginário, mas no mundo concreto, representada pela linguagem. “Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Na leitura, o adolescente é imaginativo, porém não se perde no imaginário, porque se sente com certa inteireza, mesmo que em constituição (mais intensa na adolescência, mas incessante na vida) da individualidade, e compreende, menos ou mais, a representação, os símbolos e a mobilidade entre os espaços de imaginação, ficção e realidade. Pela literatura, transporta-se integralmente ao papel de personagem de si e se compreende no jogo temporal de ir e vir e de constituição do espaço fabular, marcado pelo movimento temporal dos verbos, a configurar um todo orgânico do gênero textual. Não há *esquizo* na totalidade de um gênero textual, por mais que haja “explosões” espontâneas internamente; há um sujeito que atribui inteireza, *conclusibilidade* (BAKHTIN, 2016), pelo menos por momentos, aos enunciados e gêneros da linguagem, cujas rupturas internas, marcam um estilo mais expressivo do que narrativo, como em pinturas abstratas.

Do estilo, pois, é possível depreender o tipo e grau de “presença” de um autor representado enquanto consciência relativamente inteira na linguagem: pela lógica ou pela expressividade.

Há coincidência do impulso expressivo com o ritmo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011) na expressividade adolescente?

Ao relacionar *individualidade e linguagem*, é possível uma sensível união das ideias de Bakhtin (2011) e Barthes (2004), paradoxo de vida e morte que, dosadas, podem conversar.

O autor morre, mas entendo que parcialmente, ao deixar a sua marca axiológica, e a língua se mostrar viva e falante enquanto desenha a “quatrivocalidade”: autor/narrador/personagem/leitor (para “brincar” com o termo *bivocalidade* de Bakhtin). Para Barthes (2004), há um sujeito-autor-morto, ao se colocar no campo efêmero do prazer e do desejo e dar vida a uma linguagem-estrutura-falante com sentidos atribuídos pelos leitores; para Bakhtin, há um sujeito-autor-falante dialógico que não morre completamente, porque é *esteticamente ativo* (BAKHTIN, 2011, p. 97) ao deixar marcas ideológicas de *autor-criador*, cuja consciência sua e do outro dão voz e vida à linguagem, mas há morte no acabamento, na memória: “[...] o processo de enformação é um processo de memorização [...] e que é [...] uma forma de acabamento estético do indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 119-120).

Do olhar ao estilo dos clássicos literários enquanto possibilidade de formação de uma “interindividualidade”: literatura, docente e discente, partiu este estudo, pelo intenso trabalho estilístico que os caracteriza como férteis às marcas de individualidade: “Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 284). A arte é o campo mais fértil da expressividade. O enredo e o estilo são a “etimologia” pela qual os sentidos se instalam e refazem nos novos enunciados.

Desse contexto, busca-se, nas aulas de português, o diálogo estético entre a literatura, a realidade da docente e a da escola, como fonte de elementos de afeto e de criação e aprendizagem que desenham um todo “orgânico” e dialógico; objetiva-se estabelecer pontos sensíveis de contato (como pela categoria *palavra*), troca, incorporação e reelaboração de conhecimentos entre os integrantes do espaço de aprendizagem, o que não é simples, porque exige ir além dos espaços físico, psicológico e social postos, sem os deixar de lado, pois é deles que se pode partir com um significado legítimo. Esse ir além, situo-o no espaço literário como percurso transicional entre realidade e ficção e vice-versa; e como movimento de inserção no campo ficcional pela força imaginativa e de retorno, diluição e reconstituição de um eu modificado, porém ainda com a sensação de integridade na pluralidade discursiva (LAZO, 2018).

Expressividade, metodologia e prática

Diferencio da expressividade intencional a expressividade natural dos adolescentes (reflexo espontâneo), pelas marcas recorrentes em seus discursos, e que os podem indiciar como autores; a intencional é a expressividade consciente que pode haver nos textos de adolescentes, mas sem o domínio linguístico e sofisticação.

Dias após a leitura de *Os Miseráveis*, pedi aos alunos que compusessem um poema de quatro estrofes de quatro versos de temas discutidos nos diálogos dela e que depois escrevessem comentários deles associados a sua realidade, pela memória e articulação do lido, discutido e vivido. Tomei do texto a palavra *belo*, e derivadas, como delineadora de um percurso de diálogo e prática de atividades, pois a mesma palavra estava em pauta em outras disciplinas, por conta de alunas que não queriam almoçar para ficarem com o *corpo bonito*. Aproveitei, então, as palavras do campo semântico de *beleza* e *bonito* de *Os Miseráveis*, e, em outros momentos, dos comentários de beleza corporal pelas meninas, e propus o estudo dos gêneros midiáticos e de propaganda; elaborei atividades escritas e orais a partir dos conceitos da palavra *belo* em correlação reflexiva e contextual com a ideia das alunas de *belo* e *beleza*, como em práticas que envolveram a estética do belo, como: escrita de poesias, declamações, entrevistas, entre outras direcionadas pela e à palavra *belo*.

Em um questionário, uma aluna escreveu: “O que seria *belo* para você? Essa pergunta foi feita pela professora de Língua Portuguesa. Em minha mente surgiram muitos pensamentos que me fazem refletir a todo o instante” (8.º A, 2017). Esse *refletir a todo instante* (LAZO, 2018, p. 94) pode ficar marcado pelo resto da vida, porque parece ter permanecido na memória de forma ativa.

A pergunta mencionada pela estudante fora realizada durante a leitura coletiva de *Os Miseráveis* no Meliponário da escola, em momento descontraído e de livre participação. O diálogo fluía sem a preocupação com a quantidade de texto que seria lida. A prática deveria ser esteticamente agradável. A etimologia de *belo* variou de sentido conforme os valores lhe eram atribuídos pela fala dos alunos e pela relação que com ela estabeleciam, articulada com os sentidos do trecho lido da obra; o significado da palavra foi reinstalado no enunciado, por questionamentos que lancei, transcritos a seguir:

Por que o belo seria útil? O belo, como ele pode ser útil para nós? A gente foi ver os pintinhos. Vocês acharam bonitos os pintinhos? E o que que é ser fofo? Ter bochechona? (Um aluno havia citado que um bebê é fofo, porque tem bochechas grandes), O pintinho... Ninguém quis pegar, apertando? (Surgiu a fala de uma aluna, com referência a sentidos táteis relacionados ao conceito fofo), [Os pintinhos.] Eles eram lindos e fofos, né? O bonito e fofo são termos idênticos? Tem como ser feio e fofo? Uma abóbora é fofa? Se o bichinho de pelúcia e a almofada são fofos, por que a abobrinha não é fofa? (referi-me à plantação de abóboras da turma), Então vamos pensar nessa

relação de belo, perfeito. Aí eu chamo o meu namorado...: – Nossa, você é perfeito! Será que tô dizendo que ele é bonito? Se eu disser pro meu namorado: – Ai, você é tão lindo! Então será que ele é perfeito? Será que estou dizendo que ele é bonito? (LAZO, 2018, p. 94).

Costuraram-se os sentidos da literatura com os da fala dos adolescentes, cujo objetivo não eram respostas, mas pensar sobre o papel assumido na vida prática a partir das concepções, reflexão que em outras aulas convergiu a novos questionamentos lançados por mim: “*Por que passar fome para ficar bela?*”; “*Por que e para quem?*”; “*A quem responde essa minha ação?*”; “*O corpo muito magro é belo para quem?*”; “*Como o belo é belo e por quê?*”.

Realocar a palavra em novos sentidos direcionou o diálogo, as atividades e a metodologia. Aproveitei a palavra *belo* de *Os Miseráveis* refletida na palavra *belo* do discurso estético das meninas para mudar a metodologia das aulas seguintes: de *belo*, cada estudante deveria escrever uma mensagem bela na forma e no tema, para o que deveriam caminhar pela área de lazer arborizada e observar o que lhes era belo e, a partir daí, desenvolver a mensagem, a poder lhe atribuir outros sentidos de *belo*, conversados nas aulas. Da contemplação e da reflexão da palavra *belo*, outras propostas partiram, do que outras palavras se fizeram expressivamente vivas nos discursos da turma.

A ideia de literatura como método didático e de busca da construção da individualidade do adolescente pela estética discursiva partiu das reflexões e práticas de leitura de clássicos literários, de escrita e de atividades artísticas associadas a elas. Havia adolescentes que durante as leituras enxergavam o próprio modo de ser e a sua realidade na personagem, mesmo quando a discussão era, por exemplo, sobre o Bispo Myriel, personagem de *Os Miseráveis*, cuja vida eclesiástica, aparentemente, nada tinha em comum com a vida desses adolescentes, apesar do que o interesse pelo personagem, contrariamente à minha expectativa, estabeleceu e conduziu um diálogo interessado, reflexivo e crítico. Da leitura da descrição da vida do Bispo, uma aluna escreveu: “*Preste atenção no mundo que está à sua volta, tente dar mais atenção, porque um dia você vai falar que não soube aproveitar o que realmente foi bom!...*” (8.º A, 2017).

Nos diálogos, esses jovens leitores buscavam se constituir. Compreendíamos juntos o sentido do texto e, após a sua compreensão, o aluno associava fatos e situações com as de sua vida, além de marcar, no discurso, suas impressões e modos de ver coincidentes com outras situações aparentemente não relacionadas ao texto e que envolviam palavras, dúvidas, intenções pessoais, entendimentos, ações, desejos e receios. Por exemplo, de *Os Miseráveis*, a mesma aluna percebeu a articulação passado/presente: “*E esse livro realmente tá fazendo com que eu pare e pense sobre algo que realmente já aconteceu e que até hoje algumas coisas acontece; e é difícil as pessoas pegarem um livro e sentir uma sensação assim, de parar e pensar realmente no que está acontecendo ou no que já aconteceu!...*” (8.º A, 2017). Outro trecho ilustrativo da sensação de apropriação do que foi escrito no passado: “*A resposta é: que os clássicos nunca vai ter uma resposta correta, e sim ele pode ser as palavras saída de nossas bocas.*” (8.º A, 2017). A aluna escrevera esse trecho em resposta à minha pergunta: “*Após conversarmos sobre o que é clássico, em aulas anteriores, o que você entende por clássico?*” Ela sente que o que é lido do texto também sai da sua boca, da sua realidade.

A estudante atentou no aspecto temporal. O que pensa se compõe de vozes de sua inter-relação com o mundo, mas como sente, foca, assimila, articula, organiza, escolhe, combina é particular, é da subjetividade que estabelece da pluralidade discursiva (BAKHHTIN, 2013, 2011).

A atenção marca “pegadas” na linha de ser, falar e escrever sintonizadas aos tons e ritmos pessoais, com destaques e apagamentos gerados pelo ritmo e pela inter-relação discursiva e social, a determinar um estilo. O adolescente ainda não tem domínio gramatical da língua, porém há adolescentes que deixam marcas inconscientes, ou não, que lhes identificam a autoria. Por exemplo,

uma estudante traz, como repetição de palavra e tema em seus escritos, a *tristeza*, além do tom autobiográfico: “*Eu deduzi 'tristezas' porque a sinópce já me passou uma coisa diferente do começo do livro. Mas aí, começamos ler e ouvi uma frase que me tocou e ainda mais me entereçou em ler ele*” (8.º A, 2017). Pela palavra *tristeza*, a literatura e a adolescente se tocaram.

Outra característica de autoria de seus textos é o diálogo consigo ou com o enunciado: “*Por que ler? Já me fiz essa pergunta muitas vezes...* (reproduziu a pergunta do enunciado). A palavra *sensação* é constante em seus diálogos e textos: *Eu tive uma sensação ótima pelo fato de ter aprendido a ler naqueles dias; Eu escolhi os miseráveis, porque o nome despertou umas sensações boas sobre o livro; Eu senti que 'Os miseráveis' me passou uma sensação boa e também revelou uma parte das 'tristezas da vida'*”.

Considerações finais

Ser leitora de clássicos e deles trazer reflexões à sala de aula levaram-me a pensamentos que não isolam a leitura da escrita, mas as associam em um campo significativo integral, pois semelhante à forma como os estudantes liam e focavam os temas, também escreviam. Além de a escrita receber a influência da leitura nos adolescentes mais atentos, como focavam certos elementos desta nos diálogos, era reproduzida naquela. E como cada estudante lia e escrevia seguia um ritmo próprio que lhe direcionava a atenção, mas que também era direcionado por ela, em uma inter-relação rítmica a compor tessituras de sentido, conforme a realidade externa e interna do sujeito, o que se observava pela reprodução de vocabulário da leitura, de temas e de estruturas sintáticas na escrita, mesmo que sutilmente.

Ao olhar às características estilísticas autorais dos alunos, percebi que eles sentiam como se eu os valorizasse a partir dos meus comentários. Aí está o risco de simplesmente considerar erros os equívocos no emprego estilístico sem o cuidado em como corrigi-los: o texto é como se fosse um meio à colocação do adolescente no mundo, um espelho, uma segunda pele, conforme percebe a valorização que recebe do outro, já que “o autor se torna próximo da personagem onde não há pureza da autoconsciência axiológica” (BAKHTIN, 2011 p. 175): os adolescentes, pela imaturidade para assumir responsabilidade consciente, tomam o texto como sua própria imagem; e a palavra pode lhes assumir *status* de “personagem” e reflexo. Ao olhar a detalhes comuns a cada autor, encontrei um caminho fértil, ainda experimental, de aproximação e inter-relação com o adolescente-autor e leitor no processo de aprendizagem. O mais difícil e sensível foi e é consertar os erros de sintaxe e de expressividade na escrita, sem anular o estilo, e ainda identificar quando se trata de mero erro, ou de uma proposta intencional expressa equivocadamente e que, portanto, requer outros cuidados.

Contextualizo as minhas turmas do sexto ao nono anos, de 2017 a 2021, quanto aos hábitos individuais de leitura, a partir de um parâmetro de dados obtidos em minhas atividades no 8.º A (2017): sete alunos liam com frequência livros e revistas; nove, de vez em quando; um, nunca; e sete não responderam (LAZO, 2018, p. 109). Era a minha turma com mais leitores (a escola disponibiliza uma biblioteca razoável que estava interditada em 2017).

Dessa realidade, a leitura coletiva possibilitou a associação e ampliação da prática de leitura e escrita, e o diálogo, o método possível às correções textuais, sem apagamento das intenções do estudante e autor. E dificuldades há, pois, como já mencionado, o texto pode se apresentar ao adolescente como a sua segunda pele, o que lhe pode parecer desrespeitoso quando solicitada a mudança, e então a nega, ao alegar que a construção sintática que utilizara não seria simplesmente um erro e, sim, uma intenção, como nesta colocação oral: “*Mas é para deixar assim. Não quero que mude.*”; “*Mas eu quero assim.*”; “*Ah! Vou deixar assim mesmo*” (LAZO, 2018, p. 129).

As correções precisam ser feitas, mas com cuidado e diálogo para apresentar soluções ao adolescente de como pode expressar as intenções na linguagem, cujo objetivo, além do ensino da língua, é não eliminar a prática da intencionalidade, mas incentivar a preocupação estética e torná-la visível. A intencionalidade objetivada pode ser um campo estético fértil de ensino/aprendizagem. A leitura pode ser conduzida igualmente pelo diálogo democrático. Como diz Proust (2003), o leitor também pode desenvolver a força de singularidade, o que se entende como ideal de liberdade de ser e tornar-se, e a não, simplesmente, se deixar “contaminar” por ideias lidas, sem reflexão: “um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal.” (PROUST, 2003, p. 46).

Enfim...

Pela leitura coletiva de clássicos na escola, observou-se que há esforço, em nível de noção temporal, na articulação antigo/moderno, o que propiciou o trabalho de movimento narrativo em relação ao movimento de vida, tornando-se a leitura uma releitura da própria realidade a refletir-se na escrita, em um espaço discursivo do sujeito, a partir de sua história e da realimentação do antigo.

Entendi a literatura clássica como um meio de vivência importante pelo diálogo e de construção conjunta e viva do conhecimento, devido à sua dificuldade de leitura individual pelos adolescentes; além de instrumento e recurso metodológico, espaço de conhecimento e de ensino/aprendizagem, e que se constitui do movimento das *palavras* no tempo e no espaço, de, como quis dizer o Prof. Dr. Alceu, palavras cheias de experiência: “Vá viver primeiro [...]” (LAZO, 2018, p. 36).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. S. Gillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, R. (Org.). *O rumor da língua*. 2. ed. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 2015.

BÉJART, Maurice. La danza el fuego sagrado. Entrevistador: [?], [França]: *The UNESCO courier*: a window open on the world, ano 49, v. 1, p. 04-08, jan. 1996.

BUFFON, George-Louis Leclerc de. *Discurso sobre o estilo*. Trad. A. Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2011. (Textos Clássicos de Filosofia).

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*: Tomo III. Trad. F. O. P. Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo).

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*: Tomo IV. Trad. F. O. P. Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1957. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo).

JARDIM, Luciane Loss. A fragmentação do eu na esquizofrenia e o fenômeno do transitivismo: um caso clínico. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. XI, n. 1., p. 267-284, mar./2011.

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.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020. [recurso eletrônico].

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4. ed. Trad. C. Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Trad. B. Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

Sobre a autora

Lara Jatkoske Lazo. Doutoranda em Educação na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação, pela Unesp – Câmpus de Rio Claro. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em uma escola municipal agrícola de ensino integral. Diretora e professora de dança da academia Centro Intercultural Napyév.
E-mail: larajlazo@yahoo.com.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DO “MANUAL DO PROFESSOR: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS” EM LIVROS DIDÁTICOS: DO PRESCRITO E DO VIVIDO

PERCEPTIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS ABOUT THE “TEACHER’S MANUAL: TEACHING GUIDELINES” IN TEXTBOOKS: THE PRESCRIBED AND THE LIVED

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE PORTUGUÉS SOBRE EL “MANUAL DEL PROFESOR: PAUTAS DE ENSEÑANZA” EN LOS LIBROS DE TEXTO: LO PRESCRITO Y LO VIVIDO

Francisco Renato Lima¹

Resumo: Este estudo objetiva analisar a percepção de professores de Língua Portuguesa (LP) acerca das orientações didático-pedagógicas presentes no “Manual do professor: orientações didáticas” em Livros Didáticos (LD) e a possível aplicação dessas orientações nas práticas de ensino. Para tanto, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, junto a quatro professores de LP de uma escola de Tempo Integral (TI). O *corpus* de análise é a coleção “Para viver juntos: Português – 6º ao 9º: anos finais do Ensino Fundamental”, do Ministério da Educação (MEC), triênio 2017-2018-2019. As orientações contidas nos ‘Manuais’ podem até atender a uma proposta interacionista, mas, para que haja um diálogo entre o ‘prescrito’ e o ‘vivido’, é necessário que o professor conheça os princípios teóricos que fundamentam o ensino de LP, numa perspectiva funcionalista e contextualizada.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; livro didático; orientações pedagógicas.

Abstract: This study aims to analyze the perception of Portuguese Language (LP) teachers about the didactic-pedagogical guidelines present in the “Teacher’s Manual: didactic guidelines” in Textbooks (DL) and the possible application of these guidelines in teaching practices. Therefore, a study with a qualitative approach was carried out, through bibliographical research and field research, with four LP teachers from a full-time (IT) school. The corpus of analysis is the collection “To live together: Portuguese – 6th to 9th: final years of elementary school”, by the Ministry of Education (MEC), triennium 2017-2018-2019. The guidelines contained in the ‘Manuals’ may even meet an interactionist proposal, but for there to be a dialogue between the ‘prescribed’ and the ‘experienced’, it is necessary that the teacher knows the theoretical principles that underlie the teaching of LP, in a functionalist and contextualized perspective.

Keywords: Portuguese language teaching; textbook; pedagogical guidelines.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes de Lengua Portuguesa (LP) sobre los lineamientos didáctico-pedagógicos presentes en el “Manual del Docente: lineamientos didácticos” en los Libros de Texto (DL) y la posible aplicación de estos lineamientos en las prácticas docentes. Por ello, se realizó un estudio con enfoque cualitativo, mediante investigación bibliográfica e investigación de campo, con cuatro profesores de LP de una escuela de tiempo completo (TI). El corpus de análisis es la colección “Vivir juntos: portugués – 6º a 9º: últimos cursos de la escuela primaria”, del Ministerio de Educación (MEC), trienio 2017-2018-2019. Las pautas contenidas en los ‘Manuales’ pueden incluso encontrar una propuesta interaccionista, pero para que haya un diálogo entre lo

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

'prescrito' y lo 'experimentado', es necesario que el docente conozca los principios teóricos que subyacen a la enseñanza del LP, en una perspectiva funcionalista y contextualizada.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua portuguesa; libro de texto; lineamientos pedagógicos.

Introdução

Em meio a tantos formatos, teorias e mudanças paradigmáticas no atual contexto educacional, ensinar Língua Portuguesa (LP) tem se tornado um desafio cada vez mais complexo na Educação Básica. Das concepções de linguagem e correntes pedagógicas às aplicações teórico-metodológicas em sala de aula, o fazer docente nessa disciplina está cada vez mais sobrecarregado de demandas, exigências e atribuições qualitativas e quantitativas. Isso exige do professor o domínio de técnicas e de habilidades didático-pedagógicas que auxiliem o aluno a ampliar a competência comunicativa sobre a língua materna.

Diante disso, o professor precisa de uma série de aparatos e de recursos didáticos, que potencializem sua prática. Dentre esses recursos, o Livro Didático (LD) aparece como aliado do trabalho docente, um elemento estruturante das práticas pedagógicas de ensino em sala de aula. No Brasil, sua ampla divulgação iniciou-se em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir dele, houve a implantação do LD de LP nos sistemas públicos, para o Ensino Fundamental; já para Ensino Médio, começou a ocorrer de maneira gradual, por áreas/componentes curriculares em 2004, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) (BRASIL, 2004), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A circulação desse material atende a critérios de escolha e de avaliação propostos pelo Ministério da Educação (MEC) e exerce um importante papel no mercado editorial e na didática do ensino da LP.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do componente “Manual do professor: orientações didáticas” presente em LD de LP, considerando que esse material funciona como elemento de acesso exclusivo do professor, uma vez que não acompanha o manual do aluno. Sua função imediata é apresentar a proposta da obra; sugestões metodológicas e de organização do ensino, desde o planejamento, execução e avaliação; auxílio às atividades de cada capítulo ou unidade de ensino e ainda, referenciais de leitura teórica que auxiliem o fazer pedagógico.

No entanto, há um fator preocupante que envolve a questão: sabe-se, a partir da experiência empírica, que nem sempre esse material é devidamente aproveitado pelo professor, o qual, muitas vezes, não o lê e, quando o faz, não aceita as sugestões, seja por resistência à proposta; ou por desconhecer algumas das bases científico-pedagógicas que sustentam o LD.

Desse modo, neste estudo, objetiva-se analisar a percepção de professores de LP acerca das orientações didático-pedagógicas presentes no “Manual do professor: orientações didáticas” em LD e a possível aplicação dessas orientações nas práticas de ensino. Ou seja, o modo como o “manual” propõe o ensino de LP corresponde, de fato, às práticas de ensino? Com isso, pretende-se estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática, considerando que esta é o espaço principal para a construção de pontes de aprendizagem, pressupondo vínculos e aproximações.

Para a observação desse aspecto, adota-se uma coleção de LD de LP do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proposta pelo MEC, triênio 2017-2018-2019, atentando-se para o modo como o componente “Manual do professor: orientações didáticas” aborda:

- a) A elaboração do planejamento de ensino e a execução das aulas de LP;
- b) As sugestões didático-pedagógica de organização de atividades propostas no LD;
- c) Os eixos do ensino de LP: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística;
- d) O desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em LP.

O parâmetro principal para perceber a relação entre as orientações contidas no “Manual” e a prática de sala de aula ocorreu por meio de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, realizada com quatro professores de LP que atuam em uma escola de Tempo Integral (TI) e que utilizam a referida coleção. Cada professor leciona em três turmas nos respectivos anos: 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista com quatro perguntas abertas, cada uma destinada a um dos itens estabelecidos acima.

Bibliograficamente, a exploração do tema, parte das proposições de Antunes (2003), Bakhtin (2011), Geraldi (1997, 2012), Lima (2012), Marcuschi (1996, 2001, 2010), Mendonça (2006), Sacristán (1998), entre outros, além das orientações do PNLD e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998)².

O “Manual do professor: orientações didáticas” como gênero textual: uma abordagem sociodiscursiva

Nas diferentes esferas de atividade humana, os gêneros discursivos são definidos por “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), os quais assumem a função de possibilitar as interações entre os sujeitos, e, para além de seus aspectos formais, linguísticos e estruturais, podem ser definidos a partir de seus “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2010, p. 22), ligados a todas as atividades humanas. “Eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia”, constituindo formas mutáveis e plásticas de construção de sentidos.

Nessa abordagem sociointeracionista e dialógica da linguagem, considera-se o LD de LP, tanto do aluno, quanto do professor, como um ‘manual’, na sua estrutura macro, e, portanto, um gênero textual, conforme a classificação proposta por Costa (2009), no “*Dicionário de gêneros textuais*”. Assim, tanto o LD, e mais especificamente ainda, o componente “Manual do professor: orientações didáticas”, conforme os propósitos deste trabalho, podem ser classificados como gêneros textuais. Veja-se o verbete e como sua definição se funde para a elucidação da proposta deste estudo:

MANUAL (v. COMPÊNDIO, GUIA, ROTEIRO): caracteriza-se, em geral, pelo predomínio do discurso instrucional e didático, em que as orientações são dadas usando-se o imperativo, o infinitivo, sempre numa interlocução direta com o leitor. Como tal, pode ser:

- i. uma obra, espécie de compêndio, de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, a uma ciência, programa escolar, etc.;
- ii. livro que orienta a execução ou aperfeiçoamento de determinada tarefa ou técnica. Muitas vezes, trata-se de um guia (v.) prático, como por exemplo, um manual de digitação, de corte e costura;
- iii. livreto descritivo e explicativo que acompanha determinados produtos, orientando acerca do uso, do funcionamento, da conservação, instalação etc., como os manuais que acompanham os eletrodomésticos ou eletroeletrônicos, etc. [...]

O gênero textual “manual” configura-se da seguinte maneira:

- a. quanto ao conteúdo:
 - conjunto de normas/noções práticas sobre comportamentos/procedimentos a serem cumpridos para que uma tarefa seja bem executada;

² A Base Nacional Comum Curricular não é citada, em virtude de que o contexto de produção da coleção (o ano de 2015), a BNCC ainda estava em fase de construção. Sua aprovação ocorreu apenas no final de 2018.

- conjunto de orientações explícita ou implicitamente entendidas como ordens, o qual estabelece um saber fazer ao leitor/ouvinte;
- lista de mandamentos que obriga o leitor/ouvinte a executar alguma coisa segundo o cânone estabelecido.
- b. quanto ao discurso:
 - discurso isento de ambiguidades;
 - discurso que torna legítimas aspirações diversas a classes sociais e a épocas várias;
 - discurso que oferece saberes e deveres idealizados;
 - discurso no qual predomina a cena enunciativa de acolhimento;
 - discurso em que o enunciador manipula o leitor (enunciatário) em direção à aceitação de certos valores sociais, por exemplo, ou outros valores.
- c. quanto ao linguístico-discursivo, predomínio de:
 - léxico pouco hermético;
 - verbos no modo imperativo ou futuro e infinitivo com valor de imperativo [...];
 - orações subordinadas substantivas subjetivas: [...];
 - enunciados curtos e coordenados e parágrafos breves;
 - uso reduzido de coesão anafórica. (COSTA, 2009, p. 145-146, Sublinhados meus)

Desse verbete retirou-se apenas os aspectos concernentes à proposta de análise do LD apresentada neste estudo, avaliando em que medida as propositivas coincidem, ou não. Simplificando: o LD é um Manual, tanto do aluno, quanto do professor; e, neste último, existe um outro Manual, dentro e integrado a ele, como uma espécie de apêndice, que na coleção aqui apresentada, chama-se de: “Manual do professor: orientações didáticas”. Esse imbricamento de gêneros/textos faz lembrar alguns processos textuais, a saber:

- a) Um gênero dentro de outro: o segundo interfere na forma e na funcionalidade do primeiro, visto que sua função é ampliar o propósito comunicativo do primeiro;
- b) Ambos, tanto o LD, quanto o “Manual do professor: orientações didáticas”, estão repletos de outros gêneros e tipologias textuais, evidenciando que esses gêneros são ‘enunciados’ que comportam muitos outros ‘enunciados’, constituindo assim, o fenômeno da heterogeneidade tipológica, proposta por Marcuschi (2010, p. 33), ao referir “um gênero com a presença de vários tipos”.

Adam (1992) considera que os gêneros são formados por “sequências textuais”: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo*. Assim, entende-se que o gênero manual se insere predominante na tipologia injuntiva, uma vez que nas situações de uso, explicita práticas sociais, organiza relações de saber agir com e sobre o mundo, de forma ordenada, temporal e lógica, por meio de etapas, que orientam a seguir um caminho e um procedimento didático. Para Bronckart (2012), os gêneros do segmento injuntivo têm fases semelhantes às descritivas; mas, devido à dimensão eminentemente dialógica, eles assumem um estatuto peculiar, de injuntivo, instrucional ou procedimental a esses segmentos, pois descrevem e prescrevem ações ou instruções nos contextos de uso e de interação social.

Quanto ao agrupamento dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-52) organizam em “domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes” dos sujeitos. Assim, o manual possui “instruções e prescrições”, descrever ações e promove a “regulação mútua de comportamentos”, que, para Costa (2009, p. 24), “se refere às *instruções e prescrições e exige a regulação mútua de comportamentos* (instruções diversas:

de uso, de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.). A essas capacidades poderíamos acrescentar outras como AVALIAR, POETAR, etc.”

Por esse ângulo de análise e reflexão, percebe-se o caráter flexível, dinâmico e heterogêneo dos gêneros/textos. É praticamente impossível estabelecer ou prever modelos fixos ou rígidos para a modo como eles circulam socialmente. A natureza funcional e híbrida da linguagem faz com que, automaticamente, eles estejam intrincados, especialmente na esfera escolar, funcionando a serviço da ampliação da capacidade comunicativa dos alunos.

Apresentando a coleção “Para viver juntos: Português” – 6º ao 9º ano do ensino fundamental: o foco nos livros didáticos de língua portuguesa

Como recorte analítico, apresenta-se a coleção “Para viver juntos: Português” – 6º ao 9º: anos finais do Ensino Fundamental”, uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora S. M., tendo como editora responsável: Andressa Munique Paiva. Embora integrados, cada ano do ciclo escolar possui autores diferentes, alguns até se repetem, mas, ainda assim, importantes de se mencionar:

- i. **6º ano** – Cibele Lopresti Costa; Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares³.
- ii. **7º ano** – Cibele Lopresti Costa; Eliane Gouvêa Lousada; Greta Marchetti; Jairo J. Batista Soares e Manuela Prado⁴.
- iii. **8º ano** – Ana Elisa de Arruda Penteado, Eliane Gouvêa Lousada; Greta Marchetti; Heidi Strecker e Maria Virgínia Scopacasa⁵.
- iv. **9º ano** – Greta Marchetti; Heidi Strecker e Mirella L. Cleto⁶.

Na rede estadual de ensino do Piauí (Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-PI), a obra foi adotada para o triênio 2017-2018-2019. A Imagem 01, a seguir, retirada do site oficial da editora, vinculado PNLD, do Ministério da Educação (MEC), apresenta a referida coleção:



Imagem 01: Coleção de livros didáticos – Fonte: Edições SM – PNLD 2018⁷

³ Para viver juntos: Português, 6º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

⁴ Para viver juntos: Português, 7º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

⁵ Para viver juntos: Português, 8º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

⁶ Para viver juntos: Português, 9º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

⁷ Disponível em: <http://pnld.edicoessm.com.br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Situada então, a obra, traz-se, a seguir, as considerações dos professores em torno das categorias definidas, buscando perceber como eles utilizam o “Manual do professor: orientações didáticas” na organização didático-pedagógica do ensino de LP.

A relação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e a elaboração do planejamento e a execução das aulas de LP

O planejamento figura como elemento que possibilita a elaboração de uma proposta de ensino e aprendizagem. É o esboço de um caminho previsto, possível de ser seguido na execução de um trabalho didático. A referência a sua importância aparece sempre nos discursos oficiais e nas propostas curriculares. Por conta disso, buscou-se inicialmente, saber dos professores, qual a relação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e a elaboração do planejamento e a execução das aulas de LP.

O Quadro 01, a seguir, esboça a visão dos sujeitos da pesquisa a esse respeito:

SUJEITO	RESPOSTAS
Professor A – 6º ano	<i>Eu leio as orientações, mas eu “não sigo à risca”, pois eu vou mais pelo o que eu percebo que os alunos necessitam.</i>
Professor B – 7º ano	<i>Eu observo essas orientações, mas sigo mais as recomendações das formações oferecidas pela SEDUC e aplicadas pelo coordenador da escola.</i>
Professor C – 8º ano	<i>Minhas turmas são heterogêneas e nem sempre é possível seguir os comandos propostos nesse manual</i>
Professor D – 9º ano	<i>Eu até leio esse manual, mas espero mais pelas orientações da coordenadora, que senta com a gente e nos planejamentos mensais vamos construindo juntos as propostas de execução das aulas.</i>

Quadro 01: A relação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e a elaboração do planejamento e a execução das aulas de LP – Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Pelas respostas dos professores, percebe-se a prevalência de propostas institucionais ‘governando’ o planejamento de ensino e aprendizagem na escola, uma vez que as orientações da ‘SEDUC’ ou da ‘coordenadora’ representam justamente a referida instituição. Ao proceder dessa maneira, o planejamento corre o risco de ser reduzido a uma dimensão puramente limitada a cumprimento de prazos inflexíveis, desconsiderando a diversidade dos contextos, as necessidades dos sujeitos da aprendizagem e a dinâmica do fazer educativo, construindo uma “ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática” (SACRISTÁN, 1998, p. 281).

Embora as diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino (SEDUC) devam ser consideradas, até mesmo por uma tentativa de uniformizar relativamente a condução do processo educativo na rede estadual de ensino, a característica que deve prevalecer sempre é a flexibilidade e a capacidade de redefinição de ações, conforme o percurso traçado.

Sacristán (1998, p. 297) advoga que o planejamento seja construído sobretudo, pelos professores, embora respeitando as diretrizes institucionais de ensino e “deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la – basicamente, isso é a programação”.

E, nesse processo, seria importante alinhar a elaboração do planejamento e a execução das aulas de LP às orientações do “Manual do professor: orientações didáticas”, tendo em vista, inclusive, que os LD apresentam uma concepção de educação, língua e linguagem presente desde o planejamento a avaliação da aprendizagem. Ainda que o LD não seja o ideal, o desejado pelo professor, aquele que apresente condições pedagógicas satisfatórias ao processo de ensino e aprendizagem, sua presença não pode ser plenamente ignorada, pois em LP, uma resposta ao “para que” se ensina, como ressalta Geraldi (2012, p. 40), perpassa justamente por assumir uma postura relativamente à educação e ao desenvolvimento da criticidade e da cidadania, tendo a língua e a linguagem como mediadoras dessas ações.

A articulação entre as orientações didáticas contidas no “Manual do professor: orientações didáticas” e as propostas de atividades apresentadas ao longo da obra

O modo como as atividades estão distribuídas ao longo de uma obra, seja científica ou didática é o que garante o alcance de seus objetivos. Nesse caso, os objetivos são puramente didáticos, no sentido de mediar a relação de ensino e aprendizagem, por isso, é essencial que elas sejam as mais diversificadas possíveis, com gêneros e tipologias textuais diversas, contemplando o discurso que permeia as diferentes esferas da atividade humana.

O Quadro 02, expressa o modo como esse aspecto é visto pelos professores:

SUJEITO	RESPOSTAS
Professor A – 6º ano	<i>Muitas vezes, as orientações são complexas e eu tenho dificuldade de adaptar nas atividades de sala de aula.</i>
Professor B – 7º ano	<i>Alguns contemplam, outras não. Os comandos das questões, muitas vezes, ainda são estruturais.</i>
Professor C – 8º ano	<i>A maioria sim, mas ainda tem algumas que não. Parece que as orientações do Manual buscam atender a uma exigência do MEC e as atividades não incorporam bem essas orientações.</i>
Professor D – 9º ano	<i>Algumas atividades são muito limitadas, possibilitando que se desenvolva apenas habilidades mais superficiais, como o reconhecimento de informações explícitas no texto.</i>

Quadro 02: A articulação entre as orientações didáticas contidas no “Manual do professor: orientações didáticas” e as propostas de atividades apresentadas ao longo da obra – Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

No geral, os professores criticam a falta de articulação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e as propostas de atividades apresentadas ao longo do LD. Seja a questão da ‘complexidade’ (Professor A), do ‘comando das questões’ (Professor B), da ‘falta de incorporação das orientações didáticas do Manual’ (Professor C) ou a ‘limitação e superficialidade em questões de mero reconhecimento de informações explícitas’ (Professor D), o julgamento de valor que ecoa da voz dos professores é o de que ainda prevalece nas atividades dos LD um caráter normativo, pouco acessível ou estrutural.

Seja por falta de conhecimento da parte do professor, ou mesmo da falta de qualidade do material didático em si, a situação é grave. Há mais de dez anos, inclusive, no contexto da implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, o professor Luiz Antônio Marcuschi (1996), no texto *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* fez a análise de seções denominadas de “Compreensão, Interpretação,

Entendimento de texto, ou algo semelhante” (p. 63) em livros de LP, e concluiu, àquela época, uma realidade “bastante melancólica”, que o autor assim descreveu:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

Mesmo passadas duas décadas, parece ainda (não se pode afirmar com certeza, pois o que se tem são as vozes dos professores a respeito das atividades do LD) estarem bem fortes as pegadas e os rastros dessa tradição prescritiva nas atividades nos LD de LP. É importante considerar que o LD assume, a um só tempo, um papel dúbio na história da escola brasileira: sua ausência histórica, principalmente em contextos de camadas sociais mais populares, significou uma lacuna, um vácuo muito grande no ensino; já sua presença, desde a criação do PNLD, em 1985, pode habituar o professor a adotá-lo como único referencial para o ensino.

Ao tomarmos o livro didático como instrumento de mediação pedagógica, entre a produção de conhecimentos escolares, atuação dos professores, e as vivências dos educandos enquanto sujeitos sociais, é imprescindível que se busque compreendê-lo mais amplamente, como objeto historicamente situado (LIMA, 2012, p. 144).

Dessa maneira, o que configura um trabalho de relativa qualidade com e sobre esse material, são as escolhas e as opções do professor, embora também não se desprezasse, dentro do contexto histórico, cultural e ideológico brasileiro, que, no geral, não é o professor quem adota o LD, mas o professor que é adotado pelo LD, conforme critica Geraldi (1997).

As orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e a abordagem dos eixos do ensino de LP: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística

No contexto de mudanças paradigmáticas que o ensino da LP vivencia, a definição de eixos que orientem o trabalho com a linguagem em sala de aula é condição *sine qua non*⁸ para a qualidade no ensino. Embora subdivididos, o que remete, de imediato, às “quebras” tradicionais no modo como a língua historicamente foi tratada na escola, mas é justamente o contrário: essa proposta de eixos constitui fundamentalmente uma forma de sistematizar, de modo mais especializado um trabalho interdisciplinar e integrado sobre e com a língua materna.

A respeito de como os professores percebem a abordagem dada pelo “Manual do professor: orientações didáticas” a esses eixos do ensino de LP, o Quadro 03 sintetiza:

⁸ Expressão originária do latim, que significa: “sem a/ o qual não pode ser”, “fundamental”, “essencial”.

SUJEITO	RESPOSTAS
Professor A – 6º ano	<i>Trabalha mais a Leitura e a Interpretação de texto, um pouco de Gramática e Literatura não percebo muito.</i>
Professor B – 7º ano	<i>Através da leitura é possível desenvolver a Interpretação de texto e o enriquecendo do vocabulário, que tá relacionado a Análise Linguística.</i>
Professor C – 8º ano	<i>Prevalece as atividades de interpretação de texto, sem muito espaço para a Literatura e a Oralidade.</i>
Professor D – 9º ano	<i>As propostas de Leitura sugeridas na obra têm a finalidade de que o aluno desperte o gosto pela leitura, fazendo com que melhore sua Oralidade e sua escrita, uma melhor compreensão do texto e ampliar sua própria interpretação sobre o texto e outras leituras.</i>

Quadro 03: As orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e a abordagem dos eixos do ensino de LP: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística – Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Há um ‘desequilíbrio’, um ‘descompasso’ ou uma ‘desparametrização’ no modo como os professores veem o trabalho com os diversos eixos que compõem o ensino de LP nos LD, embora eles sejam parâmetros organizadores do ensino e da prática pedagógica. Considera-se, é claro, os objetivos de ensino de cada ano escolar, no entanto, são necessário, que independentemente disso, haja uma distribuição qualitativa que integre os saberes da língua e propicie ao aluno o contato com os saberes fundamentais a uma formação humana integral, fazendo com que ele veja esses eixos como partes articuladas e como um todo complexo, que constitui a natureza da abordagem didática da língua em sala de aula.

Quanto à *Leitura*, deve ser considerada como a base para a apropriação de um repertório sociocultural e de domínio para o exercício da oralidade e da escrita, considerando as possibilidades de articulação com variados gêneros e tipologias textuais. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 69), consideram que “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.”

Quanto à *Literatura*, que ela não apenas integre o leitor à cultura brasileira, como uma espécie de patrimônio nacional, mas que seja abordada a partir de um trabalho interativo e subjetivo com a língua, no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, trazendo-o para a fruição estética e gratuita que do texto literário. No entanto, Cosson (2006, p. 21), aponta: “nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura”.

Quanto à *Produção de Texto*, que o trabalho ocorra articulado às vivências de leitura dos alunos, levando em consideração o desenvolvimento de competências diversas, que habilitem o produtor de texto a ser capaz de adequar a escrita à situação comunicativa. No entanto, segundo Antunes (2003, p. 26-27), dentre tantos outros problemas, o que prevalece ainda é “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”.

A respeito da *Oralidade*, como já disse Marcuschi (2001), é “uma questão pouco falada”, embora se reconheça que esse é o primeiro domínio da língua que o sujeito adquire no processo de aquisição da linguagem, ainda no ambiente familiar. Seria tarefa então, da escola, ampliar essa competência, por meio de trabalhos que explorem a interação, a atitude e a postura argumentativa do sujeito diante das diferentes manifestações de fala cotidiana.

Sobre a *Análise Linguística*, Mendonça (2006, p. 205) aponta que ela “surtiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Dessa maneira, constitui uma tentativa de fugir da visão puramente gramatical, herança estrutural que norteia o ensino e que ainda tem forte presença nos contextos de sala de aula, priorizando a memorização de regras, a classificação de termos e de nomenclaturas.

A relação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em LP

A avaliação constitui o fechamento de um ciclo ou uma situação de ensino e aprendizagem, e, articulada ao planejamento, deve ser pensada tendo como parâmetro a realidade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, o contexto de ensino e os fatores externos e internos que corroboram sua realização. Desse modo, ela aparece também como ponto-chave tratado nas orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” do LD de LP.

Fechando então, esse ciclo – que iniciou pelo planejamento, passou pela execução e a abordagem das atividades que contemplem os eixos de ensino – o modo como o “Manual do professor: orientações didáticas” trata a avaliação, torna-se também caro à discussão. Portanto, o Quadro 04, retrata esse aspecto:

SUJEITO	RESPOSTAS
Professor A – 6º ano	<i>A avaliação segue o cronograma e as orientações da SEDUC.</i>
Professor B – 7º ano	<i>Embora tenham essas orientações, prevalece as apresentadas pela coordenadora. Eu confesso que nem sei se elas coincidem com as apresentadas no Manual do professor.</i>
Professor C – 8º ano	<i>Eu sigo a sistemática de avaliação proposta pela escola.</i>
Professor D – 9º ano	<i>A escola tem um cronograma, um roteiro e uma prática avaliativa já bem definida, então, muitas vezes, essas orientações não são relevantes nessa hora.</i>

Quadro 04: A relação entre as orientações do “Manual do professor: orientações didáticas” e o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em LP – Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Assim como na primeira categoria, em que ficou muito evidente o domínio do sistema institucional sobre o planejamento de ensino, a avaliação aparece ainda mais enrijecida pela lógica estrutural e fixa, estabelecida pela SEDUC. Lamentavelmente, isso não chega a ser uma surpresa, uma vez que, historicamente a avaliação constitui uma amálgama na estrutura do currículo escolar. Geralmente, ligada ao ato de medir, punir, vigiar, fiscalizar e mensurar habilidades e competências técnicas e conteudística, ela se sobrepõe, muitas vezes, a aspectos socioemocionais e subjetivos, contrariando inclusive, o que diz a LDB, ao estabelecer que os aspectos qualitativos devem sobrepor-se aos quantitativos na avaliação.

Sobre os dilemas que envolvem o ato de avaliar, sobretudo, na área de LP, Antunes (2003, p. 157-158) afirma que é preciso:

[...] rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e

instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde ele tem que continuar.

A autora pensa a avaliação como mecanismo processual e dialógico, especialmente no ensino da leitura e da escrita, práticas que se estabilizam nas dimensões dos usos, portanto, funcionais, necessárias de serem avaliadas sob uma perspectiva diagnóstica, formativa e processual. Mais do que seguir cronogramas, roteiros e orientações prévias impostas pelos sistemas de ensino, é preciso respeitar as noções de língua e linguagem que o “Manual do professor: orientações didáticas” propõe. Ainda que esse LD não apresente uma proposta ideal, adequável a realidade, pela relevância que ele assume no processo de ensino e aprendizagem, todas as suas orientações devem ser minimamente, reconhecidas e respeitadas.

Considerações finais

No contexto da escola pública de Educação Básica, o LD de LP, ainda é, muitas vezes, um dos únicos mecanismos de acesso a bens culturais importantes: a leitura e a escrita. Assume o papel de porta-voz da cultura letrada. Mas, ainda assim, não se pode deixar de ressaltar as críticas e controvérsias em torno de seu uso. Por um lado, defende-se que é um referencial para o ensino e que deve, obrigatoriamente, ser oferecido pelo Governo e bem aproveitado pedagogicamente pelo professor; por outro lado, não pode ser um ‘instrumento’ fixo e rígido de trabalho, como se fosse um manual bíblico, de lições rígidas que não se pode deixar de seguir. E, em se tratando especialmente do LD de LP, que explora práticas de linguagens, as quais são multimodais, dialógicas e polifônicas, deve-se considerar os diversos aportes, no sentido de complementar e ampliar a proposta pedagógica apresentada no LD.

Face a esse entendimento, o LD atua então, a serviço de uma funcionalidade científica e pedagógica, aproximando conteúdos escolares a realidade dos alunos, em processos de ensino e aprendizagem. Esse caráter funcional e situado, remete a considerá-lo como parte da cultura escolar brasileira hoje, marcada pelo estudo dos gêneros textuais, como discutiu-se, à luz de uma abordagem sociodiscursiva, necessária ao ensino de LP.

No entanto, a análise da fala dos professores que utilizam a coleção aqui apresentada, revela que as orientações contidas nos ‘Manuais’, podem até indicar para uma proposta de ensino interacionista, concebendo a atividade de linguagem, fundada em contextos de uso, e que, alguns dos conteúdos e das atividades convergem para esse rumo, mas, a efetiva execução dessas propostas ainda não se concretizam, porque os professores parecem não seguir tanto as orientações contidas nesse material, seja por falta de interesse e de conhecimento, seja por determinações institucionais que ‘engessam’ o ensino.

Para que haja um diálogo entre o ‘prescrito’ e o ‘vivido’ é necessário uma maior valorização desse “Manual”, uma vez que ele é construído à luz de teorias linguísticas e literárias, que encaminham para uma abordagem mais funcionalista do ensino, mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor conheça os princípios teóricos que fundamentam o ensino de LP, numa perspectiva contextualizada, conforme cada realidade pedagógica.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université, 1992.

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.) (Trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto em sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 39-46.
- LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. *Educação e Fronteira*, Dourados, v. 2, n. 4, p. 143-155, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/rt/prINTERfriendly/1563/0>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

SACRISTÁN, Jorge Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sobre o autor

Francisco Renato Lima. Doutorando em Linguística, área de concentração: funcionamento do discurso e do texto; subárea: Linguística Textual, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Docência para o Ensino Superior (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (UNIFSA); Linguística Aplicada na Educação (UCAM); Tecnologias Educacionais para Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola (ENSP/FIOCRUZ); Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUNIP) e Informática na Educação (IFMA). Mba em Educação Cognitiva: Gestão da Aprendizagem Mediada (UNESA). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras – Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Membro (sócio efetivo) da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação de Leitura do Brasil (ALB). É organizador (em parceria e individual), coautor e autor de livros nas áreas de educação e de linguagem. Suas pesquisas recentes concentram-se em Educação e Linguagem, amparado pelos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Textual, com ênfase em temas como: Alfabetização; Letramentos sociais; Gêneros discursivos; Retextualização; Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; Avaliação Educacional; Formação Docente; Tecnologias educacionais; Multiletramentos e questões relativas à EaD. Atualmente é Professor Substituto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor de Leitura e Produção de Texto (Redação) do Ensino Fundamental e Médio do Colégio São Francisco de Sales, Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação. Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).

E-mail: fcorenatolima@hotmail.com.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMANDO LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERACY AND LITERACY: FORMING READERS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN: FORMAR LECTORES EN LOS PRIMEROS GRADOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Michelle Castro Lima¹

Ana Lucia Ribeiro do Nascimento²

Sangelita Miranda Franco Mariano³

Resumo: O baixo aproveitamento dos alunos das escolas públicas do município de Morrinhos (GO), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desperta a atenção para os problemas relacionados à formação do leitor na educação infantil. Neste contexto, analisamos as práticas de leitura nas salas das séries iniciais do Ensino Fundamental do município, a partir de algumas questões: O que são mediadores de leitura? Quem desempenha esse papel nos diversos âmbitos em que o aprendiz de leitor circula? O que são práticas de mediação de leitura? O objetivo do trabalho foi entender como se forma um leitor no processo de alfabetização a partir das concepções de letramento. Inicialmente, assistimos 25 aulas a fim de verificar as práticas de leitura implementadas, e observamos que as crianças manifestam grande interesse pela leitura, escrita e que realizam várias hipóteses de trato com essas duas atividades. Esse engajamento vai paulatinamente diminuindo conforme vai aumentando o grau de escolaridade desses alunos. Ademais, as avaliações apresentaram dificuldades com relação a compreensão básica da leitura e possibilidades da escrita.

Palavras-chave: Leitura; mediador; alfabetização.

Abstract: The low performance of students from public schools in the municipality of Morrinhos (GO), in the Basic Education Development Index (Ideb), draws attention to the problems related to the formation of readers in early childhood education. In this context, we analyzed the reading practices in the classrooms of the initial grades of Elementary School in the municipality, based on some questions: What are reading mediators? Who plays this role in the different areas in which the reader's apprentice circulates? What are reading mediation practices? The objective of the work was to understand how a reader is formed in the literacy process based on literacy conceptions. Initially, we attended 25 classes in order to verify the implemented reading practices, and we observed that children show great interest in reading and writing and that they carry out several hypotheses of dealing with these two activities. This engagement gradually decreases as the level of schooling of these students increases. Furthermore, the assessments presented difficulties in relation to basic reading comprehension and writing possibilities.

Keywords: Reading; mediator; literacy.

Resumen: El bajo desempeño de los alumnos de las escuelas públicas del municipio de Morrinhos (GO), en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), llama la atención sobre los problemas relacionados con la formación de lectores en la educación infantil. En ese contexto,

¹ Universidade Federal de Catalão.

² Instituto Federal Goiano / Estado de Goiás.

³ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Morrinhos.

analizamos las prácticas lectoras en las aulas de los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental del municipio, a partir de algunas preguntas: ¿Qué son los mediadores lectores? ¿Quién juega este papel en los diferentes espacios por los que circula el aprendiz de lector? ¿Qué son las prácticas de mediación lectora? El objetivo del trabajo fue comprender cómo se forma un lector en el proceso de alfabetización a partir de las concepciones alfabetizadoras. Inicialmente asistimos a 25 clases para verificar las prácticas lectoras implementadas y observamos que los niños muestran gran interés por la lectura y la escritura y que realizan varias hipótesis de manejo de estas dos actividades. Este compromiso disminuye gradualmente a medida que aumenta el nivel de educación de estos estudiantes. Además, las evaluaciones presentaron dificultades en relación con la comprensión lectora básica y las posibilidades de escritura.

Palabras clave: Lectura; mediadora; alfabetización.

Introdução

A alfabetização é uma temática que permeia as políticas públicas educacionais e o governo federal. Nos últimos anos, percebeu-se o investimento na formação inicial e continuada de professores como intuito de diminuir os altos índices de analfabetismo brasileiro. Observamos nesse cenário, a preocupação dos gestores públicos com a adequação entre idade/série e a permanência do aluno na educação básica. O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa do governo federal, e visava a formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental). Com a finalidade de diminuir os índices de analfabetismo e fazer a adequação idade/série das crianças que estão sendo alfabetizadas, esse programa voltava-se para a alfabetização e o numeramento de crianças. Vale a ressalva de que, durante o mandato do governo Michel Temer e do governo de Jair Bolsonaro, o PNAIC foi desativado e o ciclo de alfabetização, de 03 anos, foi reduzido para 02. Agora, as crianças devem ser alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Quando pensamos em alfabetização, não podemos desvinculá-lo do conceito de letramento. Pensamos que, os professores deverão ser capazes de preparar os estudantes para uma trajetória de sucesso no ambiente escolar por meio do domínio adequado dos códigos da língua escrita e falada. Assim como dos demais códigos de comunicação socialmente estabelecidos, o letramento proporciona uma correta articulação entre os saberes escolares aqueles que os indivíduos trazem consigo de seu meio social. Nesse sentido, “a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando versões sobre o mundo, com relação à vida em si mesma” (KRUG, 2015, p. 01).

Na atualidade, saber ler e escrever tem se mostrado insuficiente para satisfazer a demanda contemporânea estabelecida por uma sociedade grafocêntrica, onde compreender a leitura e saber fazer o uso social dessa leitura e da escrita pode possibilitar melhores condições de vida para o indivíduo. É necessário ir além da decodificação de signos, é preciso saber fazer uso da escrita e da leitura no dia a dia em sua amplitude como função social: a de ler o mundo. Tendo em vista que vivemos numa sociedade cercada por uma diversidade linguística, com as quais interagimos através de seus distintos signos e significantes, compreendemos que é preciso, ao sujeito, letrar-se.

Nesse cenário complexo, outro desafio se coloca àqueles que se dispõem a ensinar a ler: a relação entre mediação de leitura e a formação do gosto. Mediar a leitura é também torná-la prazerosa, ou ainda mais: é instrumentalizar o sujeito com habilidades linguísticas que o permitam encontrar prazer na atividade leitora. Prazer esse que é da ordem da estética, pautado na percepção dos jogos de sentido que a linguagem nos permite fazer e na beleza da arquitetura que compõe um texto. Nessa perspectiva, uma prática pedagógica que crie expectativas no

aluno com relação ao texto e a construção de ambientes próprios a leitura e que favoreçam o contato com diversos materiais de leitura estão na ordem do dia.

Levando em conta a necessidade de levantar expectativas de leitura, iremos refletir sobre a maneira como a escola, mediadora de leitura, vem lidando com a expectativa inicial que, normalmente, as crianças manifestam. O baixo aproveitamento dos alunos das escolas públicas do município de Morrinhos (GO), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴), desperta a atenção para os problemas com relação à formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste contexto, buscamos analisar as práticas de leitura nas salas das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Morrinhos a partir de algumas questões norteadoras: o que são mediadores de leitura? quem desempenha esse papel nos diversos âmbitos em que o aprendiz de leitor circula? o que são práticas de mediação de leitura? Mediar a leitura é também torná-la prazerosa, é instrumentalizar o sujeito com habilidades linguísticas que o permitam encontrar prazer na atividade leitora.

Para desenvolver o trabalho acompanhamos 06 turmas do ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, durante dois anos. Observamos as aulas e conversamos com as professoras, além disso, analisamos os dados do IDEB dessa escola.

Na próxima seção iremos apresentar a escola e o contexto analisado, posteriormente discutiremos o conceito de mediadores de leitura para compreendermos como a escola compreende o processo de alfabetização e letramento a partir da mediação.

Contexto analisado

Para compreender a pesquisa desenvolvida se faz necessário identificar a realidade da escola analisada para tal iremos discorrer sobre o lugar que ela ocupa na cidade de Morrinhos. A Escola Municipal D.B. atende alunos de 06 a 10 anos, está localizando na periferia da cidade e recebe muitos alunos da zona rural. Na cidade há uma rotatividade de habitantes devidos as plantações de Cana de Açúcar na região, além disso a cidade tem muitos imigrantes do Haiti. Devido a sua localização ela atende além dos alunos da zona rural 05 alunos que vieram do Haiti e alguns alunos que acompanham os pais durante o período de colheita da Cana de Açúcar, estes alunos normalmente são matriculados durante o período letivo e não terminam o ano na escola, o que ocasiona uma alta rotatividade de alunos na escola.

Próximo a escola tem um posto de saúde que atende a população da região, porém algumas famílias têm dificuldade de acesso a esse atendimento devido a rotatividade, por não permanecerem na cidade por um longo período.

Como a escola atende alunos filhos de trabalhadores de uma classe economicamente desfavorecida ela tem um projeto de atendimento integral para parte das crianças. O atendimento integral não é para todos os alunos e para aqueles que são contemplados com o atendimento integral é oferecido um acompanhamento educacional, com direito a refeições e atendimento médico e odontológico.

Após compreender quem são os alunos atendidos na Escola Municipal D.B, acompanhamos as aulas das turmas do ciclo de alfabetização⁵ (1º ao 3º ano do ensino fundamental) identificamos que os alunos têm dificuldades para ler e escrever. Que a concepção de mediador de leitura não é clara para os docentes e que as práticas de leitura em sala de aula não consideram as questões sociais que envolvem esses alunos e também não buscam instrumentalizar o sujeito com habilidades linguísticas que o permitam encontrar prazer na atividade leitora.

⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁵ Realizamos a pesquisa no ano de 2018 quando o ciclo de alfabetização ainda era de 03 anos, do primeiro ao terceiro ano.

Os professores estão muito preocupados em responder aos seus superiores. Eles trabalham os conteúdos disciplinas a fim de vencer todos os conteúdos pré-estabelecidos pela matriz curricular do município, e, por vezes, abandonam a ideia de letramento e a formação do leitor a fim de terminar todo o conteúdo até o fim do ano letivo.

O que encontramos é uma realidade muito complexa que valoriza as normativas em detrimento da formação do leitor e do letramento. O que explica em parte os baixos rendimentos nas avaliações externas que estão explicitados na análise do IDBE da escola que hoje é 5,5).

Além disso, existe a problemática relacionada a formação dos professores, segundo Krug (2015):

Um profissional da Educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzir seus alunos ao caminho da leitura, desconhecido de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo. Ele, como mediador do hábito de ler, deverá propiciar atividades práticas que se fundamentam nessa lógica criando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento (KRUG, 2015, p. 02).

Durante a pesquisa identificamos que alguns professores não têm formação para atuar nas salas de alfabetização e que não pensam a mediação da leitura como possibilidade para alfabetização das crianças.

A escola municipal analisada não possui biblioteca e as professoras utilizam os livros enviados pelo PNAIC nos chamados cantinhos da leitura dentro da sala de aula. O cantinho da leitura é um espaço dentro da sala de aula localizado próximo à mesa dos professores, um porta-livros com alguns livros de literatura infantil. Apenas 01 turma do terceiro ano, vamos chamar de 3ºL, utilizava os livros em projetos e atividades de leitura regularmente. As outras turmas utilizavam o cantinho da leitura como premiação para os alunos que se comportaram durante a aula, desta forma, no final da aula quando sobrava tempo e os alunos se comportavam a professora liberava os livros do cantinho da leitura.

Já a turma do terceiro ano tinha um projeto de leitura no qual uma vez por semana 02 alunos escolhiam e levavam um livro para casa. Eles tinham uma semana para ler e fazer uma síntese analítica da leitura da obra escolhida.

Durante as observações percebemos maior desenvoltura na leitura, na escrita e no diálogo da turma 3ºL. Os alunos dessa turma participavam ativamente dos diálogos realizados durante as aulas e ainda compreendiam as leituras que realizavam. Descarte, as professoras com formação e compreensão da importância da leitura e da mediação no processo de alfabetização conseguiram alfabetizar e letrar os alunos formando leitores.

Mediadores de leitura: quem são? o que fazem? o que precisam saber?

O termo mediador deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que media ou intervém. De um modo geral, podemos então designar como *mediador de leitura*, toda e qualquer pessoa que facilita a aproximação entre um indivíduo e os diversos materiais de leitura.

Costumava-se dizer que, nesse sentido, os primeiros mediadores da leitura, ainda na infância, são os pais, que seriam, mais tarde, sucedidos pela escola. No entanto, a realidade que se verifica na nossa sociedade é bem diversa.

Em um trabalho sobre o ensino da escrita, Riolfi (2004) traz alguns aspectos sobre os quais podemos refletir e que também se relacionam ao ensino da leitura. Tratando do prestígio

de que a cultura letrada gozava e que já não se verifica mais, a autora chama a atenção para uma cena paradoxal: ao mesmo tempo em que caminhamos diminuindo cada vez mais as taxas de analfabetismo, “perdemos o amor pela escrita como um fator social generalizado, o mantendo, apenas, como um fenômeno isolado e pontual” (RIOLFI, 2004, p. 279)

Considerando que os materiais de leitura são da ordem do escrito e levando em conta que a escrita já não ocupa o lugar de centralidade nas relações sociais e no seio das famílias, podemos afirmar que a escola (e, portanto, os professores) – hoje, como principal veiculadora da leitura e da escrita – encontra-se diante de um desafio que se subdivide: ensinar a ler, ensinar a ler bem e ensinar o valor e o gosto pela leitura.

A escola, por meio dos seus atores professores, alunos, supervisor etc., torna-se, então, importante – se não, principal – mediadora da leitura para as reais aquisições dos educandos. É preciso considerar que esses estudantes, não raro, chegam à escola defasados quanto aos pré-requisitos para o estabelecimento de uma relação qualitativa com a leitura escolarizada. É importante entender que esse descompasso entre o que os alunos possuem e o que a escola espera deles em termos de leitura (habilidades de leitura, repertório) descende não só da diferença de capital cultural de um e de outro, mas também de uma nova ordem social, na qual a cultura do escrito goza de outro status.

Embora compreendamos que, nesse cenário, todos os setores da escola e todos os que nela trabalham devem desempenhar a mediação de leitura (os bibliotecários, que devem apresentar e levar a cabo um Plano de Ação e Atendimento alinhado com essa preocupação; o diretor, que viabiliza os acontecimentos dentro da instituição; a secretaria, que organiza o mural de recados e prestações de serviços), nesse artigo, procuraremos refletir acerca da figura do professor nesse processo.

Começamos, então, propondo uma analogia que pode nos ajudar a ganhar em clareza sobre o papel do professor, como *mediador de leitura*. Ao falar de mediador, uma figura que talvez nos seja emblemática é a do jornalista que media os debates entre candidatos a cargos eletivos (presidente, governador). Nos debates entre candidatos, são funções do mediador: dirigir questionamentos aos candidatos, organizar os turnos (ordem de fala, tempo de fala), chamar a atenção para excessos que se relacionam tanto com o conteúdo das falas (agressões verbais, acusações improcedentes), como também com os limites impostos pelo próprio gênero debate (não “cabe” nos limites do gênero debate, o candidato apresentar uma receita de um prato de sua preferência, para usar um exemplo extremo).

O papel do professor no processo de mediação de leitura se aproxima, em certa medida e em linhas gerais, do mediador de debates. Na lida com as atividades de leitura, na sala de aula, o professor deve organizar questionamentos acerca do texto, levantar hipóteses de leitura, selecionar com os alunos as melhores estratégias de abordagem de determinado texto, auxiliar na condução de uma leitura que não extrapole os limites que o próprio texto impõe ao leitor, tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto do ponto de vista estrutural, que caracteriza cada gênero.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento sólido de algumas concepções teóricas acerca dos elementos fundamentais envolvidos no trabalho de leitura: o texto, o leitor e a própria leitura. Para além das questões de infraestrutura e relacionadas às políticas públicas de incentivo não só à leitura, mas à docência, há questões de ordem conceitual que precisam estar bem claras ao docente que pretende assumir o papel de mediador de leitura. Reconhecemos que a prática docente é inevitavelmente enviesada por questões que transcendem o espaço da sala de aula, mas gostaríamos de, nesse texto, pontuar alguns aspectos teóricos acerca da leitura que devem fundamentar e subsidiar uma prática mediadora entre alunos e texto.

O texto é um lugar de interação, sendo seus sentidos construídos dialogicamente

Em primeiro lugar, delimitar uma concepção de texto é fundamental, porque a mesma deriva da concepção que se tem de sujeito no processo de leitura do mesmo. Ambas as concepções são determinantes na escolha dessa ou daquela prática de ensino de leitura.

A do texto como espaço dialógico é a que nos permite conceber uma leitura que possa ser mediada, uma vez que admite a função dos sujeitos envolvidos na leitura na construção de sentidos.

Entendido, o texto, como um sistema simbólico semiaberto, admite-se que seus sentidos se completam na interação dos sujeitos leitores com o mesmo, resguardados os limites que o próprio texto nos coloca. A leitura torna-se, assim, uma atividade complexa.

Assim, na interação entre sujeito e texto na sala de aula, abre-se espaço para que a mediação de leitura se dê dialogicamente, uma vez que a construção de sentidos se dá não só pela decodificação dos signos dispostos na materialidade do texto, mas também na interpretação de implícitos, na medida em que os mesmos façam parte do acervo de conhecimentos enciclopédicos que o sujeito traga consigo.

Os sentidos se constroem dialogicamente, mas o texto impõe limites

Conforme já apresentado, os sentidos de um texto se constroem a partir de uma série de operações dialógicas que o leitor empreende em relação ao objeto lido. Isso equivale a dizer que é apenas na leitura do sujeito que o texto se faz completo. O texto ganha em sentido na operação de desconstrução e reconstrução operada por quem o lê.

Apesar disso, é importante saber que o leitor não é completamente livre para atribuir quaisquer sentidos a um texto, uma vez que a própria materialidade textual nos impõe limites de significação.

Possenti (1999), em um trabalho que discute a mobilidade do aspecto central das teorias do texto, defende que a leitura errada existe. Os motivos que podem levar alguém a fazer uma leitura equivocada são os mais diversos: razões linguístico-discursivas, falta de conhecimento enciclopédico sobre o conteúdo, prosódico (no caso de textos orais), uma vez que o equívoco é inerente a linguagem. Há que se levar em conta, ainda, os diferentes níveis de restrições linguístico-discursivas presentes em peças das mais diversas esferas de discurso. Isso porque há textos que permitem mais ou menos a interferência do leitor em sua interpretação, por serem mais ou menos polissêmicos, sendo que, em alguns casos, há uma só leitura possível e isso tem força de lei, para a interpretação.

Podem ser citados como exemplos de textos que ocupam polos extremos no eixo da polissemia, um texto literário, que permite maior circulação do leitor no exercício da interpretação e uma receita médica, sobre a qual não cabem elucubrações: se a prescrição é de, por exemplo, um comprimido a cada seis horas, totalizando quatro comprimidos ao fim de um período de vinte e quatro horas, não se pode “deslizar” no sentido e querer tomar quatro comprimidos, de uma só vez, a cada vinte quatro horas. Essa interpretação na leitura da receita médica poderia ser fatal a quem a realizasse.

Os exemplos discrepantes servem para alertar-nos o quanto importa que o professor esteja atento a esses aspectos e encaminhe sua prática no sentido de experimentar com os alunos atividades de leitura que os levem a interpretar os sentidos, no âmbito daquilo que o próprio texto autoriza, nas mais diversas situações discursivas em que um texto é produzido e/ou circula.

Esse trabalho pode se dar em situações muito simples da sala de aula, em que o professor atua dialogicamente, no momento da leitura, levando o aluno a focar-se nos limites do texto, para realizar suas interpretações.

É necessário conhecer as características do letramento da comunidade na qual os alunos estão inseridos

Conhecer antecipadamente as características de letramento da comunidade com a qual se trabalhará é de suma importância para a efetivação de uma prática mediadora de leitura. Isso porque para planejar sua prática, o professor precisa poder calcular o que o outro não sabe e em quais lacunas ele deve posicionar-se, oferecendo-se como ponte, para que a tarefa de leitura seja realizada com sucesso.

Em outras palavras, conhecer as características de letramento de uma comunidade é condição *sine qua non* para que o professor tenha condições de oferecer as chaves de leitura que são de fato necessárias para um determinado grupo realizar determinadas leituras, que ainda não fazem parte do seu acervo. Nesse sentido, é importante ressaltar que mediação de leitura não significa que o professor deva realizar a leitura pelo aluno, mas que necessita dar-lhes as instruções adequadas para que faça o movimento sozinho. Oferecer chaves de leitura é dar condições para que, apropriados de determinadas estratégias, cada indivíduo desenvolva seus percursos de leitura autonomamente, rumo ao sentido do texto.

O termo letramento está sendo aqui entendido como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*” (STREET, 1995 *apud* MARCUSCHI, 2001, 21).

Para pensar a necessidade de se conhecer as características de letramento de um grupo, retomamos aqui uma das acepções apresentadas por Britto (2003). O autor apresenta, em segundo lugar, uma distinção reside na dicotomia entre as dimensões individual e coletiva de letramento. Segundo o autor, a dimensão coletiva não deve ser entendida como “a somatória das competências ou habilidades singulares, mas sim formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, da circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (BRITTO, 2003, p. 11) É essa distinção que nos interessa, sobremaneira, por ter implicações metodológicas na escolha das práticas docentes, assim como avaliativas na mediação da leitura com grupos.

Considerações finais

Nesse cenário complexo, um dos desafios se coloca àqueles que se dispõem a ensinar a ler: a relação entre mediação de leitura e a formação do gosto. Mediar a leitura é também instrumentalizar o sujeito com habilidades linguísticas que os permitam encontrar prazer na atividade leitora. Prazer esse que é da ordem da estética, pautado na percepção dos jogos de sentido que a linguagem nos permite fazer e na beleza da arquitetura que compõe um texto. Nessa perspectiva, uma prática pedagógica que crie expectativas no aluno com relação ao texto e a construção de ambientes próprios a leitura e que favoreçam o contato com diversos materiais de leitura estão na ordem do dia.

Levando em conta a necessidade de levantar expectativas de leitura, cumpre refletirmos sobre a maneira como a escola, mediadora de leitura, vem lidando com a expectativa inicial que, normalmente, as crianças manifestam. Observando as crianças em nossas escolas, nas séries iniciais, é possível constatar que elas manifestam grande interesse pela leitura e pela escrita e que realizam várias hipóteses de trato com essas duas atividades, porém a forma que o educador tem tratado essas percepções dos alunos está dificultando o processo de alfabetização e letramento.

Desta forma, as professoras que utilizam a leitura como forma de preencher o tempo restante da aula, em sua maioria são professoras conteudistas, não compreendem a mediação da leitura no processo de alfabetização e formação de leitores, isso fica claro no diálogo que tivemos com as professoras.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *REI – Revista de Educação do IDEAU*, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1-14, 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez: 2001.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. *Estado de leitura*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1999, p. 169-178.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. In: GERALDI, C. M.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p. 317-332.

Sobre as autoras

Michelle Castro Lima. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2016), mestrado em Educação pela UFU (2011) e graduação em Pedagogia pela UFU (2007). Atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professores, práticas e currículo. E-mail: michellelima@ufcat.edu.br.

Ana Lucia Ribeiro do Nascimento. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Conclusão em 2023. Mestre em Educação – Campus Catalão pela Universidade Federal de Goiás (2019). Graduada em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos (2016). Atualmente atua no Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, como docente no curso de Pedagogia. E-mail: nascimento.analurib@gmail.com.

Sangelita Miranda Franco Mariano. Graduada em Pedagogia; Especialista em Docência na Educação Superior, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como professora na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberlândia-MG. Atualmente trabalha no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Atua como professora nos cursos de licenciatura em Pedagogia; Química e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (ProfEPT). É coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Pedagogia – Alfabetização e coordena o estágio curricular supervisionado desenvolvido nas creches e pré-escolas. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br.

BRINQUEDOS DE CINEMA: EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

CINEMA TOYS: EPISTEMOLOGY AND EDUCATION

JUGUETES DE CINE: EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Armando Manoel Neto¹

Resumo: O texto a seguir indica e questiona alguns dispositivos cinematográficos experimentados em diferentes contextos pedagógicos para sintetizar imaginações e reflexões teóricas que emergem quando se faz cinema em contextos de arte educação. Trata-se de um ensaio crítico que busca refletir sobre a potência da experiência-cinema no universo educacional. O texto não está fixado em experiências empíricas e pontuais, mas parte delas para estabelecer conexões de sentidos e atravessamentos essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens. Propomos pensar assim as imagens, as visualidades e o olhar tanto do espectador quanto do criador audiovisual, direcionados para dentro do projeto educativo dos espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos.

Palavras-chave: Cinema; educação; arte.

Abstract: The following text indicate and question some cinematographic devices experienced in different pedagogical contexts to synthesize imaginations and theoretical reflections that emerge when cinema is made in contexts of art education. This is a critical essay that seeks to reflect on the power of cinema-experience in the educational universe. The text is not based on empirical and punctual experiences, but starts from them to establish connections of meanings and essential crossings for a pedagogical understanding of the commitment of cinema in the education of young people. We propose to think in this way the images, visualities and the look of both the spectator and the audiovisual creator, directed into the educational project of spaces, technical objects and ways of doing the society in which we live.

Keywords: Cinema; education, arts.

Resumen: El siguiente texto señala y cuestiona algunos dispositivos cinematográficos experimentados en diferentes contextos pedagógicos para sintetizar imaginaciones y reflexiones teóricas que emergen cuando se hace cine en contextos de educación artística. Este es un ensayo crítico que busca reflexionar sobre el poder del cine-experiencia en el universo educativo. El texto no se basa en experiencias empíricas y puntuales, sino que parte de ellas para establecer conexiones de significados y cruces imprescindibles para una comprensión pedagógica del compromiso del cine en la educación de los jóvenes. Proponemos pensar así las imágenes, las visualidades y la mirada tanto del espectador como del creador audiovisual, dirigidas al proyecto educativo de espacios, objetos técnicos y modos de hacer de la sociedad en la que vivimos.

Palabras clave: Cine; educación; arte.

O cinema nas práticas de educação

Há diferentes caminhos para se pensar o cinema e as atividades de criação audiovisual hoje. No texto a seguir propomos uma abordagem educacional pensando para isso espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos que historicamente foram, e

¹ Universidade Federal de São Carlos.

ainda são, específicos, ou ao menos pensados no campo da educação. O interesse no tema vem da observação de percursos e de resultados das práticas de jovens em oficinas e salas de aula, do ensino livre, médio e superior, que se assemelham por serem experiências mediadas por dispositivos cinematográficos diversos. Porém, não se trata aqui de apresentar etnograficamente determinados eventos, a sugestão é de refletir sobre as potências presentes nas práticas pedagógicas com o cinema de modo teórico. Sendo assim, o texto não está fixado em experiências empíricas e pontuais, mas parte delas para estabelecer conexões de sentidos e atravessamentos essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens. Propomos pensar as imagens, as visualidades e o olhar tanto do espectador quanto do criador audiovisual, direcionados para dentro do projeto educativo dos espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos. Primeiro, trataremos de apresentar essa prática tão comum e simbólica do cinema em contextos educacionais, em seguida sugerimos um olhar atento para os dispositivos cinematográficos nelas presentes com certa regularidade. Na última parte gostaríamos de pensar de fato os brinquedos do cinema, no sentido das materialidades que esta arte nos impõe hoje enquanto desafio pedagógico. O trajeto é então o de sintetizar imaginações e reflexões teóricas que emergem como essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens.

Práticas de cinema em contextos de educação

Fabián Núñez (2011) observa questões orientadoras para pensarmos o cinema na América Latina, incluído aí o Brasil. O autor nos convida a pensar a prática material da realização cinematográfica em sua intersecção com a criação da estética visual. O interesse discursivo, mas também empírico, nos remete a uma ligação prática entre a criação e os modos de fazer cinema no Brasil. Ambas são eminentemente e imanentemente técnicas, mas se desdobram também de modo estético e discursivo, constituindo por um diálogo entre estes elementos o que apontamos como aspectos da linguagem do cinema (MARTIN, 2003; METZ, 1980). Nesta perspectiva, seriam os cineastas brasileiros e latino-americanos os principais sujeitos que assumem e corporificam o papel de formuladores de novas estéticas e novos modos de produção por meio de suas práticas nos diversos espaços e contextos do campo, ou seja, na indústria cinematográfica e audiovisual em geral. A partir destas reflexões podemos imaginar que a emergência das novidades está intimamente atrelada ao quanto e ao modo prático que estes criadores e criadoras de audiovisual trabalham e se engajam no cinema. Trata-se de sujeitos criadores, dominantes, desejantes, falantes e brincantes das tais linguagens do cinema. São estes que dominam o cinema como saber/poder relativos tanto aos discursos, ou técnicas narrativas, discursivas e imagéticas; mas também como práticas empíricas concretas. E são estas relações, atreladas aos fatores extra-cinematográficos – talvez num sentido bastante sociológico (MENEZES, 2017), que de fato subsidiam uma teoria possível para o cinema latino-americano, como cinema que se quer anticolonialista.

Paralela a essa noção quase que estrutural do campo cinematográfico², existem hoje no Brasil diversas ações educacionais envolvendo a prática do audiovisual e o cinema em espaços e experiências institucionais (cursos universitários, escolas técnicas, como, ETEC e Pronatec); mobilizadas pelas organizações de sociedade civil (LabKumã, Vídeo nas Aldeias, Instituto Criar, Cinema Nosso) que se relacionam com o Estado pelos mecanismos de editais e programas. Se

² Nuñez (2011) propõe uma reflexão que toma como centro referencial a América Latina, e evidentemente, o Brasil. No entendimento aqui proposto, a caracterização discursiva de um cinema latino-americano serve mais para estacar e delimitar os limites simbólicos e práticos que definem um cinema possível na América Latina, ou seja, que compartilhe práticas, ordens, discursos e conhecimentos intersubjetivos. Nesse sentido, sua análise vai além de apontar as características de um cinema generalizado que existe de modo único em toda parte do continente.

imaginarmos que há movimento da produção cinematográfica³ em lugares de educação, que une as práticas dos criadores do cinema com os jovens em diferentes contextos, ele é movido e faz mover gestos e marcas que podem contribuir para a teoria e as inovações nos modos de fazer do cinema.

As teorias cinematográficas latino-americanas são reflexões associadas à prática. Eis uma de suas singularidades. São, em geral, cineastas teóricos, que formulam não apenas uma nova estética, mas também, em alguns casos, um novo modelo de produção. Portanto, descrentes da função crítica cinematográfica de seus países, ocupam esse papel de reflexão fora dos meios tradicionais, assim como fora da academia, diferente de sua contemporânea cine-semiologia (NÚÑEZ, 2011. p. 61).

O entendimento é o da formação de sujeitos, que, enquanto alunas e alunos, de escolas ou de projetos sociais de cinema, se encontram com a perspectiva própria do cinema latino-americano, caracterizado pela relação extra-cinematográfica ou seja que escapa às possibilidades criativas e imaginativas que vem exclusivamente “de dentro” de suas experiências com o cinema, sendo mais mobilizadas pela escolha de exercícios formativos, práticos, de mão na massa, com luz, câmera e ação! Estes que parecem ter que operar justamente na desconstrução de noções colonizadas do cinema e do audiovisual impostas pelos meios hegemônicos do cinema e da televisão.

Alain Bergala (2008) defende o cinema enquanto arte, ou seja, como experiência de “outra natureza”, que não a do curso localizado na escola, no curso técnico ou na universidade – que acorrenta os saberes hoje formalizados nos currículos educacionais. Para este autor se trata de produzir o cinema como arte no espaço educacional como experiência “cuja alteridade radical os alunos devem experimentar” (BERGALA, 2008. p. 31), e não apenas contemplar, ler ou refletir sobre. Para Bergala o cinema só o é enquanto fazer prático. Trata-se então de pensar no cinema enquanto possibilidade de criação, ou seja, que envolve o engajamento enquanto espectador atento, mas também como experiência de participação nas tomadas de decisão e nos problemas processuais que constituem uma obra cinematográfica. Os filmes são marcas de gestos de criação (BERGALA, 2008, p. 34). Não como objetos de leitura, decodificáveis, mas, estruturas onde cada plano – que pode ser experimentado e questionado cinematograficamente, ou ser realizado na prática – permite compreender um pouco do seu processo de criação.

Cabe pensar também que muito do que se compreende hoje em dia por cultura, comunicação e até mesmo conhecimento é manifesto em formato audiovisual. Um segundo ponto de vista é o de que as experiências com o cinema e o audiovisual estão intimamente, e são expressivamente influenciadas pelo desenvolvimento massivo das mídias digitais em nossa era. Atualmente a mídia digital está expressivamente ligada a presença do computador e dos celulares nas mãos, casas, ambientes de trabalho, escolas, universidades e salas de aula das grandes cidades brasileiras e do mundo (SANTAELLA, 2018, p. 138). Em terceiro lugar, nota-se também dentro deste desenho histórico no qual nos situamos, o surgimento e popularização da *Internet*, como mídia virtual, que permitiu o rearranjo em rede das formas de comunicação contemporâneas. O cinema não saiu incólume das transformações socioculturais recentes. Neste sentido, mídias analógicas e mídias digitais e virtuais convergem, e acabam por nublarem os limites entre as definições clássicas de cinema e audiovisual. Por outro lado, estas mesmas mídias potencializaram a possibilidade da prática de filmar, editar e construir com as linguagens cinematográficas. Os ganhos para a disseminação e

³ Talvez, nesta análise, o movimento se configure ainda como bastante regionalizado, mais presente no eixo Rio de Janeiro-São Paulo (cidades) devido às circunstâncias do avizinhamento destas práticas. Seria proveitoso observar com mais tempo e dedicação as práticas e experiências em outras cidades, regiões e estados do Brasil.

efetiva construção de novas possibilidades pedagógicas baseadas na prática hoje se abastecem fartamente das possibilidades oferecidas pelas câmeras acopladas nos *smartphones*.

Assim, até aqui apontamos para esta que talvez seja a primeira perspectiva que revela um pouco mais das qualidades e dificuldades do trabalho em arte educação com as linguagens do cinema: a importância da prática. Bergala (2008) assinala a potência que existe no ato de simplesmente imaginar um filme, mas a apropriação das linguagens se dá de maneira mais eficaz, em termos de domínio, manipulação e possibilidade de criação em situações práticas de criação. Isso não significa que existe apenas um modo de se fazer cinema em contextos de educação, o entendimento caminha no sentido de delimitar como essa atenção à prática faz sentido dentro do campo cinematográfico brasileiro⁴. Questão até fácil de perceber, pois o jovem quando em contato com o cinema, com a câmera, ocasionalmente demonstra uma vontade de reproduzir os temas e planos do cinema *blockbuster*, com suas cenas de ação e violência, tiros e cenas de terror. São essas suas referências do cinema, há toda uma colonização de sua imaginação por trás destas formas tão presentes no cinema que ele assiste e consome, e que ocasionalmente, irá produzir. Entendemos então que é por meio da prática que se dá a eficácia e mesmo a possibilidade de romper com os padrões, partindo para um processo de novos entendimentos dessa arte extremamente constrangida por essa forma hegemônica global que nos faz achar que cinema é só o que vem de Hollywood.

Os dispositivos cinematográficos

Decorre desse primeiro entendimento sobre a importância da prática, um olhar para as experiências que abarcam fenômenos, lugares e objetos que estão fora da tela – estes que revelam aspectos centrais para entendermos a importância da relação produção criação, ou seja, do cinema enquanto arte no contexto do mundo atual. Discutiremos neste segundo ponto a fecundidade do conceito de dispositivo cinematográfico como instrumento de criação artística. Mais centralmente, sugerimos discutir a importância que é dada ao Minuto Lumière e alguns contrapontos metodológicos que se mostram pertinentes para questioná-lo enquanto prática. Por definição, poderíamos caracterizar os dispositivos cinematográficos sem tentar limitá-los, como de estratégias de criação no audiovisual contemporâneo que já são amplamente compreendidas e praticadas como método. Ao trabalhá-los como instrumentos que viabilizam a criação artística, os educadores os pensam como componentes para se referir a disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes sobretudo porque são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão.

Trata-se aqui de discutir a noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens (MIGLIORIN, 2006, p. 82).

Falar em dispositivos cinematográficos implica fundamentalmente em pensar processos de criação e interação com imagens⁵. Processos esses que entendemos que devem colocar os

⁴ Essa noção sempre será problemática. Podemos pensar que nossa análise é regionalizada. O que por sua vez não descaracteriza seu entendimento como brasileiro.

⁵ Um caso potente para pensarmos como identificar o dispositivo cinematográfico no cinema brasileiro é o de Eduardo Coutinho. Consuelo Lins (2004, p. 101) resumiu, desse modo, a prática de Coutinho nesses tempos: “Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir aos seus procedimentos de filmagem. Em outros momentos, ele chamou isso de prisão”. Nas palavras do cineasta: “O que realmente me interessa é o dispositivo, pode se chamar também de método. Eu fui descobrindo, pouco a pouco, que o dispositivo mais

interlocutores no papel de criadores, o que permitem de fato pensar a criação em si. Sendo esta a condição necessária para que ocorra de fato uma experiência sensível de si e do mundo, ou seja, para que o cinema seja de fato um potencial inventor de formas de engajamentos no compartilhamento sensível de ideias, conceitos e percepções de mundo e conhecimento.

Em diversos contextos de trabalho, os mediadores e professores de cinema empenham o dispositivo conhecido como “Minuto Lumière”⁶, como o primeiro passo para se pensar o cinema como ferramenta educativa. De fato se mantermos a concepção do trabalho com o cinema no formato de curso extensivo, no qual abordaremos as origens do cinema na história da humanidade, faz sentido alocar tal dispositivo junto a explanações sobre o cinematógrafo, seu tamanho e pouca mobilidade, a ausência da captação sonora, bem como os limites físicos temporais das películas.

Acontece que a imersão dos estudantes/alunos no mundo dos vídeos e da cultura digital em geral, parece antecipar e às vezes até mesmo embaralhar alguns conceitos que se pretendem nesta proposta de dispositivo. Atualmente, não é uma novidade nem uma dificuldade se fazer vídeos de um minuto, ou mais. Mesmo sem movimento algum. A imposição do plano único, com ou sem movimentos de câmera, já é largamente praticada em postagens em redes sociais, por exemplo. Entendemos, portanto que o Minuto Lumière sugere pela própria prática uma oportunidade de reflexão sobre os atos de filmagem, sobre a *mise en scène*⁷, do lado de cá e de lá da câmera. O que hoje, não podemos ser ingênuos, já é bastante difundido culturalmente em meio a ambiência digital e virtual que nos cerca.

O que se deve ter em vista é que os exercícios com o Minuto Lumière, em casos de pouco conhecimento pedagógico sobre tal atividade, possibilitam incorrer no risco de constranger olhares. Estabelecer um plano fixo, por exemplo, não permite que se façam vídeos ultrarrápidos que podem soar ininteligíveis, mas que no fundo significam algum olhar possível habitando aquele sujeito que filma. Pensamos aqui na possibilidade de um caminho que talvez se abrisse para o entendimento objetivo e racionalizado do que é um plano cinematográfico (que é histórico e discursivo, portanto) pela sua antítese.

Os dispositivos cinematográficos podem fazer com que os sujeitos reflitam sobre suas imagens, sobre si e sobre o mundo. Fazem com que eles ou elas desenvolvam suas próprias noções do que gostaram ou do que não gostaram em um filme ou em um processo, e os porquês destas sensações. Vemos uma potencial forma de trabalho que faz com que os envolvidos se tornem educadores de si mesmos. Abre-se uma infinidade de diferentes percepções, e consequentemente, daquilo que as regras de linguagem cinematográfica convenceu-nos a chamar de “erros”. E para, além disso, podemos refletir também sua construção como erro

essencial para mim é a prisão espacial. Trata-se de metonímia, eu não quero falar de determinado país, ou religião, ideias gerais eu jogo fora. Eu aprendi que a prisão espacial é fundamental para mim (COUTINHO *apud* LINS, 2004, p. 101). Lembramos também que podem ser imagens em movimento ou não.

⁶ O minuto Lumière foi idealizado por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois como atividade pedagógica em suas atuações profissionais com ensino e aprendizagem do cinema na *Cinémathèque française* (FRESQUET, 2009, p. 2). Este exercício bastante simples foi reeditado pelo projeto “Inventar com a diferença” com a proposta de fazer os estudantes de cinema pensarem sobre o marco inicial da história do cinema quando em 1895, os Irmãos Lumière inventam o cinematógrafo. Neste aparelho as imagens eram filmadas em rolos de película que permitiam filmes com aproximadamente 50 segundos de duração. Assim a ideia é realizar um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema. (MIGLIORIN, 2014, p. 37). Aqui não estamos de forma alguma invalidando todo um amplo e complexo trabalho que vem sendo feito com e por meio deste exercício. A intenção talvez seja ampliar os olhares sobre as práticas buscando torna-las sempre mais reflexivas e críticas em seus usos pedagógicos.

⁷ *Mise en scène* é uma expressão de origem francesa relacionada ao teatro e ao cinema. Ela se refere a construção, encenação e o posicionamento de uma cena, incluído aí todos os seus desdobramentos técnicos. David Bordwell e Kristin Thompson explicam que “[...] *mise-en-scène* inclui os aspectos do cinema que coincidem com a arte do teatro: cenário, iluminação, figurino e comportamento dos personagens. No controle da *mise-en-scène*, o diretor encena o evento para a câmera” (2013, p. 205).

visual ou estético. As possibilidades são infinitas e os sujeitos passam a inventar reflexões com o material que eles e elas mesmos criaram quando trabalham com esse modo de fazer cinema. O cinema livre como arte, mas pensado como educação. Portanto é preciso pensar que:

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos, não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha, que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções, que se colocarem dali para frente (FÓRUM NICARÁGUA, 2021, p. 85).

As diferentes e possíveis formas de abordar e trabalhar com o Minuto Lumière, revelam em algum momento o movimento de uma lógica de “revelação”, onde os planos, movimentos de câmera e cortes (estipulados pela “linguagem do cinema clássica” de Marcel Martin, Harry Watts, Walter Murch entre outros) são apresentados em sua visualidade cinematográfica, mas para além disso, são apontados nela discursivamente. O entendimento do discurso vem “de fora” para revelar até então o que estava contido “dentro” do cinema. Assim apontamos a linguagem clássica como modo de fazer, mas sempre tentando lembrar que enquanto forma não é única, nem a “correta”, mas a que foi imposta e estabelecida como social e visualmente inteligível. Reprodução técnica que se firmou enquanto discurso cinematográfico. Essa deve ser supostamente a revelação. De um olhar que já se tinha, mas que ainda não era compreendido. Esse dispositivo pode ao mesmo tempo estimular um rompimento a partir do entendimento do que é a linguagem hegemônica no cinema, ou por outro lado, estimular mais uma forma de reprodução, no intuito de sinalizar um domínio dessa linguagem corrente. Ambas são válidas. Porém esse método exige do profissional envolvido uma responsabilidade de carregar as amostras de sentido, para que as imagens não exerçam a sedução de se copiar para agradar. É mais legal inventar e criar com a imaginação.

Uma consideração ainda que devemos tomar é sobre o cinema enquanto processo. Um Minuto Lumière Isolado, feito para ser assistido e apagado, como mero exercício técnico parece trair a arte do cinema. Pensar em cinema é pensar em filmes, obras construídas, e não planos racionais isolados que um dia serão somados numa contabilidade visual, os exercícios são sim fundamentais, o que é fundamental pensar é que eles não se limitam, e podem decolar também enquanto obras.

Da materialidade do cinema e do audiovisual

Discutimos até aqui a importância da prática com dispositivos para a relação entre cinema e educação, além das discussões em torno do uso do dispositivo específico conhecido como “Minuto Lumière”. Tratam-se, essa e outras práticas, de técnicas que viabilizam a criação artística estabelecendo certos componentes para se referir a disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes, sobretudo porque são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão num curso de cinema ou audiovisual. Prática e dispositivos cinematográficos poderiam ser facilmente traduzíveis por algo como “brincadeiras no fazer do cinema”. Há alguma regra? Sim. Mas a pretensão em torno de um resultado final racionalizável se desfaz frente a ação decorrente da ação das pessoas nos processos. Muito mais do que uma estrutura pré-estabelecida que ensina a fazer filmes, a educação por meio do e para o cinema deve estar atenta ao fazer prático e ao uso das linguagens para atingir sua eficácia. E como o resultado neste campo é sempre matéria de imaginação, há bastante diversão envolvida. Pelo menos entendemos que assim poderia ser.

Nesta última parte, observamos um terceiro componente muito presente e sensível às práticas e pensamentos do cinema enquanto educação: a materialidade dos objetos técnicos e

produtos do cinema. Desta forma este artigo observa os discursos e dominações técnicas, éticas e estéticas muito específicas de nossa era, que além de mecânica e eletrônica é virtual e digital. Baseada na comunicação audiovisual por meio das imagens, em ritmo e velocidade alta no compartilhamento de informações, sobretudo por meio das imposições empresariais, via equipamentos, aparelhos e licenças, que surgem ocasionalmente em nossos percursos de pesquisa.

Falemos então dos brinquedos do cinema como categoria de análise. Existem brincadeiras que não demandam nada além do corpo e da disposição física e espiritual para se brincar: o esconde-esconde, o pega-pega, jogos de teatro, cantar e dançar. Porém, como jogar bola sem uma bola? Como pular corda sem uma corda, ou desenhar a amarelinha sem o giz e o próprio chão? A própria existência de algumas brincadeiras demanda da materialidade de certos objetos. Não pelo objeto em si. Mas pela marca simbólica que ele cristaliza em sua materialidade. Marca comum, dialogável, entendível, brincável. Tanto corpo, como objeto, corda, bola, como o esconderijo ou à chegada, o chão. São símbolos que estabelecem os limites da brincadeira. São, regras culturais momentâneas, efêmeras mesmo, mas, eficazes. Quem nos lembra é o objeto.

O primeiro e talvez mais simbólico dos brinquedos do cinema é a câmera de filmagem. Nela se cristaliza aquilo que foi e sempre será central para a história e prática social do cinema. A câmera tem origem na câmara escura, pelo entendimento da luz; na máquina fotográfica pelo empenho químico em capturar e materializar esta imagem numa superfície sólida; e no e cinematógrafo, pela adição da ilusão do movimento ao entendimento das imagens. Há que se mencionar também o gravador de áudio, que sincronizado ao equipamento visual estabelece o formato audiovisual que hoje conhecemos. Trata-se aqui obviamente de um resumo. São inúmeros os capítulos da história técnica deste objeto, e dos inventores e diretores por trás das câmeras. Porém, não é esse nosso escopo aqui. A discussão aqui proposta se dirige mais para o entendimento de como podemos entender a câmera em campo em uso. Assim gostaríamos de resgatar pensamentos de Jean Rouch o “antropólogo cineasta” que marcou em sua prática e suas reflexões a potencialidade catalisadora da câmera, ou seja, como objeto técnico que condensa olhares, interesses, desejos e atos em torno de um aparelho eletrônico.

Rouch criou mais de uma centena de filmes de relevância antropológica fundamental, e que se abriram para as teorias do cinema, assim também são as possibilidades de se pensar pedagogias em torno das experiências por ele propostas. Seus filmes procuravam estabelecer um diálogo efetivo com as sociedades estudadas. Esse princípio, daquilo que veio a ser chamado de antropologia compartilhada, seria permitido, e de certa forma alcançável mesmo, de forma ímpar, por meio do filme. Ele, como cineasta pesquisador de grupos africanos que, em sua maioria, não liam, viu no filme a possibilidade de levar sua análise sobre o grupo de volta para o mesmo. “O retorno inclui, geralmente, no trabalho de Rouch, a participação efetiva do grupo na (re)laboração do filme, seja como coautor do roteiro, seja como observações que permitirão ao cineasta rever sua montagem” (HIKIJ, 2006, p. 165).

No cinema direto⁸, movimento ao qual Rouch esteve ligado, a particularidade do uso da câmara (incluindo aí a captação do som direto, sincronizado com a imagem) pode ser definida como meio de registo estritamente mecânico e automático de uma realidade em curso, de modo a que ela é vista como “a própria natureza, apreendida de fato”. Rouch rompeu com esta tradição ao sugerir que a câmera não era “neutra” no processo, pelo contrário ela fazia com que seus interlocutores atuassem para ela. Processo este que não diminui à verdade em jogo – verdade esta que inclusive vai ser bastante questionada. A câmera catalisa novas realidades e verdades que talvez nem existissem

⁸ Hoje, cinema direto é um termo usado para designar um movimento do cinema documentário que existiu entre 1958 e 1962. Idealizado e fundado como movimento estético-político pelo cineasta russo Dziga Vertov (1896-1954), por meio de sua teoria do *Kino-Pravda*, na época diretamente traduzido por cinema-verdade. Tais capítulos ficaram conhecidos por cinema direto (inclusive Rouch tem participação nesse rebatismo dos conceitos) (FREIRE, 2012).

se não fossem realizadas *para* ela. Rouch percebeu que este grande problema de apreensão imagética da realidade era na verdade um falso problema, que jamais seria solucionado. Registrar e gravar a realidade objetivamente, na forma da verdade, era impossível porque a câmera, quando era ligada e apontada para algo ou alguém já incitava atos e acontecimentos no mundo das pessoas que simplesmente não existiam antes desse acionamento. Ao invés de se cansar neste debate, Rouch encarou essa potência, tornou sua câmera cada vez mais presente, atuante e esclarecida em sua prática. O resultado foi certamente um avanço na questão do compartilhamento.

É o princípio de compartilhamento na criação, principalmente da divisão de tarefas, mas sobretudo dos equipamentos⁹, da câmera principalmente, que nos mais diversos modos de fazer cinema tem se sobressaído nas oficinas audiovisuais, cursos escolares de cinema e/ou audiovisual. E este ato de ceder a câmera para o outro que parece cristalizar e contemplar tal proposta de compartilhamento do cinema, da experiência como arte.

Acoplado à câmera vêm os gravadores de som. Microfones. Há duas estratégias de abordagem desenvolvidas por Jean Rouch que devem ser destacadas para um entendimento visual deste documentário. Uma delas, apontada por Marco Antonio Gonçalves (2008) é desenvolvida em *Moi, un noir*¹⁰ (Eu, um Negro) de 1959, na qual Rouch dialoga e negocia a narrativa sonora das imagens com seus “atores”; Damouré Zika narra sua história como Eddie Constantine assistindo os filmes que Rouch fizera dele em uma ocasião anterior, mas narra sua história ao ser preso como tal personagem. Assim os atores são convidados a organizar suas imagens através de uma segunda narrativa criada no ato de assistir as imagens de si mesmo. Narrar e falar suas histórias, à ideia da voz, tem sido também significativo nos processos de educação e audiovisual investigados.

O aparelho celular talvez seja o objeto técnico que mais parece criar a sensação de permitir novas possibilidades democráticas da produção audiovisual expandida: acessível ao toque, digital e conectada. Nas oficinas e na educação com cinema e audiovisual em escolas, o celular surgiu como equipamento privilegiado para experiências de expressão e comunicação audiovisual de subjetividades, configurando uma nova espécie de liberdade de expressão e criação, e, ao mesmo tempo, uma nova forma de domínio sobre a vida dos sujeitos. É latente o problema de uma espécie de vício neste aparelho quando se fala em contextos mais rígidos e sistematizados da educação. Mas se falando de cinema suas possibilidades são muitas no sentido bastante objetivo de substituir a câmera de filmagem e o microfone. Tecnicamente falando não há uma substituição, afinal a câmera e o microfone estão ali, acoplados a um aparelho que hoje tem outros usos. Porém, o uso e os comportamentos que socialmente foram construídos em torno do celular muitas vezes limitam o uso do celular para a produção de cinema como arte, ou seja como experiência de alteridade.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, é importante salientar que a construção do celular como câmera de cinema e audiovisual dedicada para esta função – nesse sentido dentro de um processo que envolve também à

⁹ Considero justo apontar que mesmo tendo “inventado” a ideia de compartilhamento, Rouch não parece assumir de fato o compartilhamento da câmera, como aqui identificamos e propomos para as oficinas audiovisuais. Certamente, em seus sets, este movimento aconteceu. Mas não há em seus filmes uma assunção dessa prática. O exemplo é que ele não aparece nos filmes, ele nunca é filmado pelos seus interlocutores na África.

¹⁰ EU, um negro. Direção: Jean Rouch. Produção: Filmes de la Pléiade, França, 1959.

montagem, e a exibição, por exemplo –, talvez seja o maior desafio encontrado nos espaços de educação em cinema. É importante se orientar por essa perspectiva de compartilhamento apontada. E, para tanto, tais processos envolvem e requerem uma “renegociação da partilha, reinscrição incessante dos lugares de poder e autoridade, explicitando, nas estratégias fílmicas, o fosso entre mundos, mas também permitindo que mundos comuns sejam imaginados e fabricados com as imagens” (PIPANO, 2021, p. 344) para uma eficácia de uso desta ferramenta na prática.

A montagem no cinema, segundo Sergei Eisenstein (1990) revela processos que vão além do recorte e cole da celulose, ou como é hoje da montagem digital – processos de composição imagética seriada – para se desdobrar como construção social do conhecimento. Um fotograma num filme, ao ser inserido em outro momento do *continuum* fílmico, altera significativamente o conteúdo final da obra. Há criações interseccionadas de sentidos e imagens que dialogam e se criam enquanto símbolos e significados. Cezar Migliorin e Elianne Barroso (2016) abordam a pedagogia específica da montagem que tem sua genealogia ligada ao cinema soviético de Sergei Eisenstein e Dziga Vertov e que talvez seja imprescindível para o trabalho com cinema e educação. Estes cineastas abriram o caminho para se pensar o cinema como dispositivo de produção de sentido em sua relação com a realidade. Dessa perspectiva avançam na possibilidade do cinema e das produções audiovisuais como inventores de formas de engajamento no espectador por meio do compartilhamento sensível de ideias, conceitos e percepções de mundo e conhecimento (MIGLIORIN, BARROSO, 2016, p. 16).

Hoje os softwares de edição talvez sintetizem os objetos que mais parecem carregar o peso de um mundo mercadológico que se impõe sobre os processos de criação e produção de cinema e audiovisual. Há muitas perspectivas, mas a montagem e a edição de imagens, são tão caras à concepção de cinema, porque fazem pensar o saber/poder audiovisual nos contextos sociais, mas também porque se impõem como limitantes técnicos as oficinas e aulas de cinema. Se até aqui apontamos as estratégias das brincadeiras, é preciso salientar que estes processos não surgem descolados de realidades socioeconômicas e materiais. É importante que os facilitadores dos trabalhos com cinema e audiovisual percebam a importância de se ter computadores e softwares de edição para continuidade e experimentação do cinema em seu aspecto de montagem, não apenas de filmagem.

No mundo da cultura digital e dos softwares envolvidos na produção audiovisual – tais como licenças de uso *versus* linguagem, domínio técnico e domínio estético; acesso a alta tecnologia e circuitos específicos de mercado, entre outros. Tudo isso deve ser observado na interface da relação educacional estabelecida com os jovens nas experiências observadas.

Considerações finais

A tela de exibição, que marca paradigmas de encantamento e desejo do encontro dos jovens com sua própria imagem, em exibições específicas e em telas grandes. Aparecer em filmes, sejam documentários ou ficções, é quase, e muitas vezes mais importante que criar e produzir o filme em si. Como sempre enfatizamos, há várias perspectivas, mas o cinema de uma forma ou de outra pede que o ciclo se feche com a exibição. Soa estranho pensar que depois de filmar e editar não esteja contemplada à exibição. Nesse aspecto, é essencial ao educador ou educadora envolvidos no processo que se perceba o filme como arte e como experiência, na maioria das vezes inicial. Não há espaços para julgamentos baseados em estéticas que fomos educados a entender como ideais, perfeitas, e (o pior dos casos) correta. Não há uma maneira correta de fazer filmes porque o cinema é subjetivo. Se a câmera não é estável, se não há ação frenética, ou linearidade histórica o que talvez esteja aparecendo é muito mais a potência da colonização do nosso olhar em exigir tais características de nossos educandos, do que propriamente um olhar sensível sobre as obras. Há que se tomar cuidado. O cinema e o

audiovisual na escola não devem ser encarados pelo produto final que será produzido, mas pelo processo envolvido. Não se pode exigir das pessoas que fazem um filme pela primeira vez uma obra cinematográfica completa, com avançados entendimentos de fotografia, som, enredo etc. O objetivo não deve ser formar diretores de cinema, mas propiciar experiências de alteridade, brincadeiras e brinquedos compartilhados, como arte, experiência de alteridade.

Como uma última nota, gostaríamos de apontar que nossa proposta não é entrar na discussão sobre as problemáticas entre as definições de cinema e audiovisual. Há limitações, confusões e diferentes percepções, quando falamos das duas coisas – separadas ou juntas, inclusive. Hoje é preciso pensar que tanto o cinema quanto o audiovisual não são campos estanques e fechados em si, pelo contrário, ambos são fenômenos que fazem pensar o mundo. Entendemos aqui portanto que tanto um cinema, mais clássico baseado na montagem, quanto exercícios audiovisuais de propaganda ou televisão poderiam e deveriam ser usados em amplos e diferenciados contextos educacionais. E mais, eles podem sim serem utilizados e empenhados por profissionais da educação não tão familiarizados assim com a prática cinematográfica. O cinema não é uma coisa só do cinema, é de toda a sociedade que o circunda.

Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. UFRJ, 2008.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. Campinas/São Paulo: Unicamp/Edusp, 2013.

EISENSTEIN, Sergei. Fora do quadro. In: EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. São Paulo: Zahar, 1990. p. 35-48.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Org.). *Cinema-educação: políticas e poéticas*. Macaé: Editora NUPEM, 2021. p. 85-104.

FREIRE, Marcius. Perrault, Rouch: derivas entre o “cinema direto/verdade” e o “cinema vivido”. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 39, n. 38, p. 27-39, 2012.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinead brincante: o minuto Lumière. In: FRESQUET, A. M., XAVIER, M. R. (Org.). *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. 2009, p. 1-4. Disponível em: https://www.eefd.ufrj.br/files/Resumo_Adriana_F_2009.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONÇALVES, Marco Antônio. *O real imaginado: etnografia, cinema e surrealismo em Jean Rouch*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Microfone senhora. *Vivências*, n. 30, p. 159-168, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENEZES, Paulo. Sociologia e cinema – aproximações teórico-metodológicas. *Teoria e Cultura*, v. 12, p. 17-36, 2017.

METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. Trad. M. Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: *Narrativas midiáticas contemporâneas*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 82-94.

MIGLIORIN, Cezar. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. [Ebook]. Niterói: Editora da UFF, 2014, Disponível em: https://www.corais.org/sites/default/files/inventar_com_a_diferenca_20140514.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 44, p. 15-28, 2016.

NUÑEZ, Fabián. O pensamento de Frantz Fanon no cinema latino-americano. *Comunicação & Política*, v. 29, p. 225-240, 2011.

PIPANO, Isaac. Saber que o outro me pensa: comentários sobre estética e política do documentário e educação. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Org.). *Cinema-Educação: políticas e poéticas*. Macaé: Editora NUPEM, 2021. p. 329-352.

SANTAELLA, L. Cultura das mídias (verbetes). In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.

Sobre o autor

Armando Manoel Neto. Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos, Cientista social pela Universidade de São Paulo, professor de sociologia e audiovisual. E-mail: armando.manoel.neto@gmail.com.

OS DIÁRIOS DE LEITURA NO DIREITO: POR UMA NOVA RELAÇÃO COM OS TEXTOS JURÍDICOS

READING DIARY IN LAW: FOR A NEW RELATIONSHIP WITH LEGAL TEXTS

DIARIOS DE LECTURA EN DERECHO: POR UNA NUEVA RELACIÓN CON LOS TEXTOS JURÍDICOS

Alexandre Marchioni Leite de Almeida¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa realizada com a finalidade de discutir e avaliar a utilização dos diários de leitura no ensino do direito processual civil, que pode contribuir para o aprimoramento da técnica de interpretação do gênero jurídico-literário e o enfrentamento de dificuldades da ordem do letramento jurídico. O aporte teórico advém do interacionismo sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart, e dos diários de leitura, amplamente estudados por Anna Rachel Machado. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo, através do ensino e aplicação dos diários de leitura a uma turma do 4º semestre de um curso de Direito em Campinas – SP. Constatou-se que a utilização dos diários de leitura no ensino e aprendizagem do direito processual civil, em acréscimo aos métodos tradicionais de ensino, incrementa a capacidade de aprendizagem dos alunos, através da conjugação de fatores sociossubjetivos e o potencial de aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Diário; direito; letramento.

Abstract: This article aims to present the results of research carried out with the purpose of discussing and evaluating the use of reading journals in the teaching of civil procedural law, which may contribute to the improvement of the technique of interpretation of the legal literary genre and the confrontation of difficulties of the legal literacy order. The theoretical contribution comes from the sociodiscursive interactionism of Jean-Paul Bronckart and the reading diaries, widely studied by Anna Rachel Machado. Field research was used as a methodology, through the teaching and application of reading diaries to a class of the 4th semester of a law course in Campinas – SP. It was found that the use of reading diaries in the teaching and learning of civil procedural law, in addition to traditional teaching methods, increases the learning capacity of students, through the combination of socio-subjective factors and the learning potential of students.

Keywords: Daily; law; literacy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación realizada con el propósito de discutir y evaluar el uso de los diarios de lectura en la enseñanza del derecho procesal civil, que pueden contribuir al perfeccionamiento de la técnica de interpretación del género jurídico-literario y al enfrentamiento de las dificultades del orden de alfabetización jurídica. El aporte teórico proviene del interaccionismo socio-discursivo de Jean-Paul Bronckart y de la lectura de diarios, ampliamente estudiada por Anna Rachel Machado. Se utilizó como metodología la investigación de campo, a través de la enseñanza y aplicación de diarios de lectura a una clase del 4º semestre de un curso de Derecho en Campinas – SP. Se encontró que el uso de diarios de lectura en la enseñanza y aprendizaje del derecho procesal civil, además de los métodos tradicionales de enseñanza, aumenta la

¹ Universidade São Francisco – USF.

capacidad de aprendizaje de los estudiantes, a través de la combinación de factores socio-subjetivos y el potencial de aprendizaje de los estudiantes

Palabras clave: Diário; derecho; alfabetización.

Introdução

Este artigo visa discutir sobre a possibilidade de utilização dos diários de leitura no ensino das ciências jurídicas, em caráter complementar aos demais métodos tradicionalmente utilizados. Procura, assim, apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida em um curso de pós-graduação *strito sensu* – Mestrado², cujo objetivo foi investigar a utilização dos diários de leitura no ensino do direito processual civil, defendendo-o como mais um dispositivo didático em prol do desenvolvimento da disciplina.

A pesquisa foi realizada com alunos do 4º semestre de um curso de Direito no município de Campinas – SP, no ano de 2018. Os discentes tiveram contato com obras de dois teóricos do direito processual civil, em dois momentos distintos. Desse contato, elaboraram e expuseram suas ideias e impressões através de seus diários de leitura.

Para apresentar os resultados desse recorte de nossa pesquisa, este artigo está organizado em cinco seções: 1. A presente Introdução; 2. Os diários de leitura e seu uso no Direito. 3. Procedimentos metodológicos da pesquisa. 4. Análise dos diários de leitura. 5. Considerações finais.

Os diários de leitura e seu uso no direito

Para realizar esta pesquisa, adotamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (2003), o qual defende a importância da apropriação semiótica para que ocorra o desenvolvimento humano. Dessa forma, por meio das relações com os textos, seja na produção, seja na leitura, o ser humano pode ampliar o seu poder de agir, uma vez que, nas várias situações interativas, o domínio dos gêneros textuais adequados àquele contexto pode levar as pessoas a terem mais sucesso nas trocas em que se envolvem. Para o domínio efetivo de um dado gênero, é necessário a compreensão de seu contexto de produção e de sua arquitetura interna, composta por um conteúdo temático, uma organização textual e um conjunto de recursos linguísticos. Tanto na produção quanto na leitura de um texto, a percepção da articulação desse conjunto de elementos pode contribuir para o aumento do poder de agir de um indivíduo.

Assim, partindo dessa perspectiva e pretendendo que os alunos adquirissem, em sala de aula ou fora dela, uma postura mais crítica e inovadora para o aprendizado de textos jurídicos, vimos no emprego do gênero textual *diário de leitura* a possibilidade da abertura de um caminho até então pouco explorado no estudo do Direito: uma leitura em que o elemento subjetivo, relativo ao sujeito, possa ter uma importância marcante, que possa desvelar o objeto, consistente no gênero textual de natureza jurídica, de forma mais plena e abrangente, ultrapassando os limites dos métodos tradicionais de leitura e interpretação de textos jurídicos que geralmente são lidos de forma impessoal.

Os *diários de leitura*, estudados e aplicados por Anna Rachel Machado (1998), constituem um procedimento didático, através do qual, partindo-se do gênero textual informal conhecido como *diário*, passam a ser também utilizados para o estudo e compreensão de gêneros textuais não informais, através de um dialogismo entre o sujeito e o conteúdo do texto, atingindo um diálogo entre o receptor e o autor da obra, e envolve, por conseguinte, o professor da disciplina.

A utilização do diário de leitura se faz basicamente em primeira pessoa, em que o aluno transporta para as letras de seu diário não somente as apreensões de conhecimento pura e

² **Os diários de leitura no direito:** uma proposta de letramento jurídico. 2018, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

simplesmente sob uma forma objetiva, consistente em um resumo ou síntese dos elementos nucleares, princípios e outros conceitos e informações que julgar de relevante importância, mas vai além disso. O estudante escreve um diário em *primeira pessoa*, transportando para o texto as informações obtidas, acrescentando-se as reflexões sobre as mesmas, expressões, palavras, frases e conceitos entendidos e não entendidos, ou que possam provocar alguma crítica.

Os diários, que contam a própria história de quem os produz, são o resultado de uma necessidade psíquica de exposição de ideias e sentimentos das pessoas, em face das contradições sociais que provocam a ruptura de paradigmas, e acabam por refletir a sociedade aleatória em que vive o ser humano em seu contexto histórico, servindo nas pesquisas educacionais como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem.

Inicialmente considerado uma espécie discursiva, e encarado sob a virtude da liberdade, intimismo e flexibilidade em sua elaboração, a subjetividade do diarista pode retroagir para si ou a representação de outrem, inclusive de ordem imaginária. Tal exercício permite a livre expansão da escrita, ocasionando, não raras vezes, rupturas sintáticas.

Assim, entende-se *a priori* o diário de leitura como gênero textual que contempla o entendimento do sujeito cognoscente a respeito de seu objeto – o texto – não somente a partir de seus significados institucionais e puramente racionais, mas compreende também o diálogo estabelecido entre aquele que conhece (o leitor) e o objeto cognoscível (o texto), mediado pelo professor, onde se acrescenta o teor da subjetividade na aquisição do conhecimento traduzido nas letras dos diários de leitura.

No contexto escolar, o gênero intimista do diário pode ser utilizado com o objetivo de construir um laço de confiança entre docente e aluno. A leitura de um diário por terceiro pressupõe não só o assentimento, mas principalmente a confiança do escritor diarista em seu leitor. Mesmo que consideremos que o professor, que detém maior poder que o aluno, pode escolher o gênero a ser utilizado, essa escolha não pode ser tematicamente impertinente, irrazoável, uma vez que o docente media o diálogo entre o discente e o gênero textual escolhido em um cenário pedagógico, em que existe o propósito do ensino-aprendizagem de determinada matéria ou disciplina, o que, considerada a dinâmica histórica e social, propicia a transformação do gênero e a produção de novos conhecimentos a partir dos já existentes, que, por consequência, influenciam o comportamento humano, o que demonstra o caráter dialético do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere às funções da escrita diarista, a mesma encerra a cumplicidade de si, pois há um espaço reservado à intimidade, que liberta o escritor a organizar ideias e sentimentos, transpondo-as para o papel, em um movimento que busca conferir ordem à aleatoriedade e fragmentação da mente humana, ou como diz Machado (1998, p. 29), “[...] um instrumento de acesso ao conhecimento de si”.

O diário também pode servir como fonte de documentação para o outro, ou para o exercício da expressão escrita, e ainda, coletânea de textos para a eventual utilização em obras a serem futuramente escritas. Mas a função mais relevante para nossa pesquisa com vistas à elaboração da dissertação, concentrou-se nos *testemunhos e reflexões das leituras*, apresentando várias formas de realização e contato, seja ao denotar afetividade ou juízos de valor após a leitura de uma obra, no entrecruzamento de diários de escritores, ou ainda, na manifestação do desejo de passar para o papel as ideias e emoções.

Quanto à utilização dos diários, Loureau defende sua importância no desenvolvimento do psiquismo, chegando em sua obra, *apud* Machado (1998), a apontar uma crise do discurso científico de base positivista, uma vez que a utilização dos diários nas ciências auxiliaria na percepção fidedigna dos fatos, não perdendo a objetividade necessária, antes cumprindo-a, mesmo com a escrita sob o prisma da subjetividade, o que permite um diálogo mais espontâneo

entre interlocutores, e desnatura a pré-concepção da necessidade de absoluta neutralidade como pressuposto de obtenção da verdade científica.

A constatação da possibilidade de utilização de um texto dotado de subjetividade que favorece a cognição do objeto, acaba por romper com velhos paradigmas que sustentam a impossibilidade de alcance da verdade por uma visão que considera as condições do sujeito que busca conhecê-la.

Quando escreve, o sujeito também reflete sobre suas ideias. Há um movimento duplo e sincrônico entre os conceitos de ideia e escrita, partindo da premissa de que a palavra com o outro internaliza e se torna novamente pensamento. Considerada tal circunstância, ao se referir a Porter *et al.* (1990), Anna Rachel Machado (1998, p. 49) elenca várias possibilidades e benefícios da utilização dos diários para a aprendizagem, dentre os quais destacamos: possibilidade de identificação das dificuldades de cada aluno; promoção de aprendizado autônomo; fortalecimento da confiança de aprender dos alunos; encorajamento dos alunos para estabelecer ligações entre o conteúdo do curso e a suas respectivas ações; possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo; possibilidade de ampliação de cognição e avaliação do contexto para o professor; probabilidade de discussão mais produtiva na sala de aula, advinda da própria responsabilidade pela aprendizagem; interação mais eficiente, dentro e fora da classe, entre professores e alunos. Assim, ao avaliarmos as perspectivas do uso do diário de leituras na aprendizagem das letras jurídicas, entendemos possível, assim como Machado (1998, p. 19), a inserção dos diários de leitura na prática de ensino e aprendizagem escolar, *in casu*, na aprendizagem jurídica.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os dados da pesquisa que dão suporte a este trabalho foram coletados de 18 (dezoito) alunos do 4º semestre do curso de Direito no período noturno, da Faculdade de Direito da Universidade São Francisco – USF, *campus* Cambuí, em Campinas – SP, no primeiro semestre do ano de 2018, que fizeram e cederam seus textos.

Antes da pesquisa com a utilização dos diários de leitura, os textos legais e doutrinários eram (re)produzidos nos trabalhos e avaliações, mas sem uma visão crítica. Porém, os alunos já apresentavam suas críticas verbalmente, uma vez que, por mais que fossem empregados os recursos tradicionais, dentro de uma metodologia ativa, faltava aos discentes a possibilidade de avaliarem sob um grau mais subjetivo o impacto das mudanças, e claro, da própria forma de se aprender o Direito. Por óbvio, tais observações trouxeram o desafio ao problema.

Por ocasião do início dos trabalhos de coleta de dados, submetemos o projeto ao Comitê de Ética (CAAE 83306318.4.0000.5514), que aprovou a realização da pesquisa com os discentes do sobredito curso, mediante prévia concordância das instâncias superiores e da professora orientadora.

No contexto da pesquisa, posicionamo-nos em dois papéis sociais: o de professor, e o de pesquisador. Os alunos, por sua vez, foram participantes, colaboradores e coautores indiretos da construção da pesquisa, pois, ao fazerem emergir as preocupações, estranhamentos, sentimentos de empatia ou não pelo texto, comentários ao professor e ao texto, colocaram-se no lugar de provocadores. Contudo, são também beneficiários deste estudo.

A base de pesquisa deste trabalho refere-se aos diários de leitura, elaborados a partir de dois textos jurídicos fornecidos em cópias reprográficas disponibilizadas a todos os alunos, extraídas de livros de doutrina de direito processual civil.

A partir do quadro teórico-metodológico adotado na linha do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), realizamos a análise dos registros dos diários, que se desenvolveram em duas fases.

A primeira, ocorrida em 21 de março de 2018, desenvolveu-se com a elaboração dos diários de leitura com o tema *Mandado de Segurança Coletivo*, extraído da obra *Direito Processual Civil Contemporâneo*, de Humberto Dalla Bernardina de Pinho³.

A segunda fase de nossa pesquisa ocorreu em 23 de maio de 2018, ocasião em que foi realizada a elaboração dos diários de leitura com o tema *Tutela de Evidência*, extraído da obra *Manual de Direito Processual Civil*, Cassio Scarpinella Bueno.

A análise dos dados obtidos e seus respectivos resultados são apresentados no tópico a seguir.

Análise dos diários de leitura

Na 1ª fase, ocorrida em 21 de março de 2018, utilizamos um texto com o tema *Mandado de Segurança Coletivo*, extraído da obra *Direito Processual Civil Contemporâneo*, de Humberto Dalla Bernardina de Pinho.

Da referida obra, podemos sintetizar as características:

- Contexto de produção: escrito por juristas e visando a profissionais do Direito com objetivo de auxiliá-los a compreender melhor alguns aspectos relativos às leis. É um texto que circula na esfera jurídica.
- Tema (Conteúdo temático): Mandado de segurança coletivo. Espécie de garantia constitucional, obtida por meio de processo perante o Poder Judiciário, para assegurar a grupos de pessoas ligadas por um interesse comum ou vínculo jurídico, o exercício ou proteção de um direito líquido (quanto à delimitação) e certo (quanto à existência).
- Estrutura (Infraestrutura textual): O texto selecionado possui seis páginas (736 a 741), dividido em subseções de um capítulo que se subdivide nos seguintes tópicos: Conceito; Legitimidade ativa; Legitimidade passiva; Procedimento e Competência. Os parágrafos são relativamente curtos (nenhum deles ultrapassa dez linhas). O texto é argumentativo e escrito em discurso teórico.
- Linguagem (Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos): elaborado com termos técnicos, pertinentes à área de direito processual civil, não havendo frases muito longas, acompanhando a concisão dos parágrafos. Não há quadros ou tabelas, mas somente textos escritos e dispostos em parágrafos, o que é comum em textos jurídicos. No texto, estão presentes relações de coordenação e subordinação, caracterizando o período composto misto, porém com certa prevalência das relações de subordinação.

Partindo da leitura desse texto sobre o Mandado, os alunos produziram os seus registros diaristas, cujos resultados de análise passamos a apresentar.

Ao tratarem do texto lido, os alunos poderiam ter explorado o seu contexto de produção e/ou o conteúdo temático e/ou a arquitetura textual (organização textual e recursos linguísticos). Contudo, o centro de suas abordagens foi o tema do texto, o que nos leva a refletir sobre a visão do que é a leitura para eles, já que um texto é composto pela articulação do contexto com a arquitetura textual. Logo, compreendê-lo bem significaria perceber essa articulação, o que não ocorreu.

Percebemos que os discentes pretendem fazer uma reflexão crítica a respeito dos temas que lhes são trazidos para a confecção dos diários. Metade dos alunos (nove) apresentaram um posicionamento crítico em relação ao conteúdo do texto.

Foi-lhes explicado que não seriam avaliados pelo teor do conhecimento da matéria, mesmo porque a disciplina fora disposta em textos, para leitura e confecção dos trabalhos. O

³ PINHO. Humberto Dalla Bernardina de. **Direito processual civil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

escopo foi a postura implicada dos alunos em relação ao texto. E o fizeram, tanto que, dos 18 (dezoito) discentes, somente um aluno não se colocou no texto.

Na análise dos diários, pudemos depreender um conjunto de aspectos, que foram enfatizados pelos alunos. Esses aspectos indicavam a relação que estabeleceram com o texto. Para melhor entendimento, e a título de exemplo, reproduzimos um dos quadros a fim de demonstrar a forma de obtenção e análise dos resultados.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Adjetivação ou valoração	X	X	X	-	X	-	-	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X
Comparação	X	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Compreensão	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X
Concordância	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-
Conclusão	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X
Confusão	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Desinteresse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Dúvida ou Dificuldade	X	-	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X	X	-
Discordância	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X
Exposição teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-
Insatisfação/ crítica	-	-	X	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	X
Interesse/ satisfação	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X
Referência ao autor	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	X	X	X
Implicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X

QUADRO 1: Aspectos das relações com o texto lido tematizados nos primeiros diários de leitura

Fonte: ALMEIDA, 2018, p. 81.

Os aspectos mais presentes foram: a exposição teórica, a adjetivação ou valoração, a referência ao autor e a implicação. Os aspectos mais ausentes foram: a confusão e o desinteresse. A exposição teórica e referência ao autor são decorrências naturais do processo de aprendizado das ciências jurídicas, e o trabalho de pesquisa centrou-se na análise de material teórico.

Dos aspectos mencionados, é possível inferir que os alunos não abandonaram o gênero jurídico, mas puderam fazê-lo com significativo grau de valoração, sendo que, apesar de haver dúvidas, não houve desinteresse pela maioria quase absoluta, o que significa que há compatibilidade na utilização dos diários de leitura concatenados com uma exposição teórica.

Em segundo lugar, aparecem a referência ao autor e a implicação. A referência ao autor é uma prática constante do ensino jurídico, razão pela qual também já se esperava um grande número de alunos que procedessem na indicação dos autores.

A inusitada surpresa ficou para a Implicação. Vários alunos, em seus diários, retrataram dificuldades na abordagem da matéria sob forma diarista. Falar de si em relação ao objeto parece ser mais difícil do que pensamos.

O gênero diarista exigiu dos alunos flexibilidade e criatividade. Antes da elaboração dos diários, expliquei-lhes a maneira de redigir seus trabalhos, e alguns lembraram-se de tempos em que escreviam diários, o que os ajudou de certa forma a construírem o texto.

Na 2ª fase, ocorrida em 23 de maio de 2018, utilizamos um texto com o tema *Tutela de Evidência*, extraído da obra *Manual de Direito Processual Civil*, de Cassio Scarpinella Bueno, cujas características podem ser resumidas, como se vê a seguir:

- Contexto de Produção: escrito por juristas e visando a profissionais do Direito com objetivo de auxiliá-los a compreender melhor alguns aspectos relativos às leis. É um texto que circula na esfera jurídica.
- Tema (Conteúdo temático): Tutela de Evidência. Espécie de instrumento no processo perante o Poder Judiciário, para assegurar a que o autor, ao demonstrar, em um primeiro momento, que o seu direito é mais evidente ou provável que o do seu adversário, terá direito a protegê-lo ou mantê-lo até o final do processo.
- Estrutura (Infraestrutura textual): O texto selecionado está na obra em quatro páginas (267 a 270), colocado em um único tópico do capítulo, com o título *Tutela de Evidência*. Os parágrafos tendem de curtos a médios (os maiores não ultrapassam onze linhas), mas a redação é concisa. O texto é argumentativo com predomínio do discurso teórico.
- Linguagem (Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos): feito com terminologia de direito processual civil, portanto técnica. Utilizam-se frases curtas, e o texto é conciso. Não existem quadros e tabelas, pois a forma sacramental do direito é o texto escrito. Como já mencionado, há relações coordenadas e subordinadas, prevalecendo as segundas.

Assim como no primeiro diário, ao registrarem as suas leituras, os alunos centraram-se no conteúdo temático do texto lido. Contudo, percebemos primeiramente que houve um aumento do nível de compreensão por parte dos alunos em relação ao texto e à própria maneira de escrever à maneira de diários. Alguns elementos sequer chegaram a aparecer nos textos, como *comparação*, *desinteresse* e *discordância*.

Também na segunda produção diarista percebemos a surpresa com a ruptura de padrões de escrita tradicional na área jurídica, mas com menor impacto que a primeira experiência.

Pudemos constatar uma modificação no grau de implicação dos alunos por ocasião da construção diarista nas datas de 21.03.2018 e 23.05.2018. No segundo momento, houve maior desenvolvimento das ideias, inserção de vozes com maior espontaneidade, maior reflexão. Porém, devido à menor complexidade do texto, a criticidade não foi um elemento marcante. Podemos pensar que os diários de leitura acabam por provocar o autor empírico a enfrentar desafios na interpretação e entendimento de texto, mas notamos que é preciso também trabalhar mais com os alunos a compreensão de que um texto não tem apenas um tema, mas um contexto e uma arquitetura textual que o sustentam.

Diante do que fora estudado, constatamos que o grau de implicação dos discentes aumentou visivelmente com a utilização dos recursos diaristas nas práticas de leitura e interpretação dos textos, diferentemente do que ocorre com os gêneros tradicionais empregados no curso de Direito.

Os alunos sentiram-se encorajados a enunciar suas vozes no contexto dos diários, e a abordagem subjetiva permite aos discentes elaborarem suas ideias de forma mais implicada, resultando em uma melhor apreensão do conteúdo, uma vez que as subjetividades atravessam os textos estudados. Tal processo resulta na melhor apreensão de conceitos, o desvelamento das dificuldades e angústias dos discentes, o que permite ao professor detectar com maior acuidade as necessidades de seus alunos e agir didaticamente com maior eficiência.

Um ponto muito importante que os diários nos mostraram foi que os alunos não conseguem perceber que os textos apresentam uma articulação entre contexto de produção e uma arquitetura textual, ou seja, que as escolhas linguísticas podem estar atreladas, por exemplo, ao objetivo do autor ou ao lugar social que ele se insere. Tal fato nos leva a refletir sobre como se trabalham os textos na área de Direito e como podemos melhorar a formação dos alunos.

Os resultados obtidos demonstraram que a utilização dos diários de leitura no ensino e aprendizagem do direito processual civil é viável como categoria complementar de metodologia didática.

Para o curso de Direito, ocorre uma ruptura nos padrões de ensino. Passa-se de uma abordagem estritamente formal e distante a uma leitura subjetivada. A prática dos diários desvela o conteúdo e o significado dos conceitos jurídicos, e se não os faz para todos os alunos, no mínimo traz à tona as dificuldades e dúvidas dos discentes, e por que não, dos próprios docentes.

O maior motivo para a pesquisa objeto deste artigo foi buscar o aprimoramento na tarefa de ensinar as ciências jurídicas. Creio que, conjugando a escrita diarista aos métodos tradicionais, possa haver uma abordagem didática muito mais completa, a fim de potencializar a capacidade de aprendizagem dos alunos das letras jurídicas.

Demonstrou-se um aumento na capacidade de assimilação, uma vez que, além do trabalho intelectual, os diários acabam por lidar também com as emoções, que potencializam a percepção e a memória do conteúdo a ser aprendido.

Os trabalhos desenvolvidos nesta pesquisa ainda não conseguiram determinar qual é a medida em que a prática dos diários de leitura, com a análise do Interacionismo Sociodiscursivo, pode ser implementada nos cursos de Direito.

Pensamos que a continuidade das pesquisas em Linguagem e Direito, com habitualidade da utilização de diários de leitura, sob constante análise dos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, pode promover uma análise mais profunda, inclusive se forem comparados os resultados de aprendizagem de métodos tradicionais e métodos tradicionais aliados à utilização dos diários de leitura.

Ressalta-se que este método não substitui as formas usuais de ensino e aprendizagem do Direito, uma vez que toda a cultura jurídica se assenta em formas discursivas distantes do subjetivismo diarista. Porém, os resultados obtidos permitem-nos concluir que a inserção do uso dos diários pode promover um significativo aumento qualitativo de aprendizagem na área do Direito.

Considerações finais

Este artigo procurou apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida em sede de pós-graduação *strito sensu* – Mestrado, com o objetivo de discutir a utilização dos diários de leitura no ensino do direito processual civil, defendendo-o como mais um dispositivo didático em prol do desenvolvimento da disciplina.

Diante do que fora estudado, constatamos que o grau de implicação dos discentes aumentou visivelmente com a utilização dos recursos diaristas nas práticas de leitura e interpretação dos textos, diferentemente do que ocorre com os gêneros tradicionais empregados no curso de Direito.

Os alunos sentiram-se encorajados a enunciar suas vozes no contexto dos diários, e a abordagem subjetiva permite aos discentes elaborarem suas ideias de forma mais implicada. Tal processo resulta na melhor apreensão de conceitos, o desvelamento das dificuldades e angústias dos discentes, o que permite ao professor detectar com maior acuidade as necessidades de seus alunos e agir didaticamente com maior eficiência.

A capacidade de assimilação aumenta, uma vez que, além do trabalho intelectual, os diários acabam por lidar também com as emoções, que potencializam a percepção e a memória do conteúdo a ser aprendido.

Se o ensino jurídico com base nos diários de leitura for paulatina e cautelosamente inserido e aceito em caráter suplementar aos métodos tradicionalmente utilizados, os professores de Direito terão que *aprender a aprender* para *aprender a ensinar*, já que a comunidade jurídica utiliza o critério da aula expositiva, com baixo grau de subjetivação, para a aprendizagem das letras jurídicas, com reforço à questão da neutralidade e impessoalidade que devem conduzir o jurista, e que constam de normas legais expressas.

Não há a intenção de modificar substancialmente um padrão cultural de ensino nas academias de Direito. Contudo, verificamos que as inovações tecnológicas, que a todo tempo fornecem em escala geométrica crescente um grande volume de informações, não conseguem atender de forma plena (e não poderia ser diferente) no efetivo aprendizado da linguagem jurídica. A implantação dos diários de leitura no aprendizado do Direito requer concomitância com os métodos tradicionalmente conhecidos e aceitos, pois as instituições, o mercado de trabalho e toda a sociedade, não estão totalmente preparados para acolher uma nova concepção da forma de se aprender o Direito, sujeita a verificações de ordem prática com o decurso do tempo.

Uma vez tomada a devida cautela, a utilização do método do diário de leituras na aprendizagem dos alunos de Direito pode potencializar as habilidades até então nunca trabalhadas dentro e fora da sala de aula, principalmente se levarmos em consideração a precariedade, ou mesmo ausência do hábito de ler e escrever que atualmente absorve toda a sociedade, principalmente os mais jovens, que são submetidos a um contexto tecnológico e consumista mutilante das habilidades de leitura e escrita.

Referências

ALMEIDA, Alexandre Marchioni Leite de. *Os diários de leitura no direito: uma proposta de letramento jurídico*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BUENO, Cassio Scarpinella. *Manual de direito processual civil*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

Sobre o autor

Alexandre Marchioni Leite de Almeida. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-graduado em Direito Privado pela Escola Paulista da Magistratura do Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade São

Francisco – USF. Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco – USF. Membro do Grupo Alter Lege. Advogado. Professor da Universidade São Francisco. Assessor Jurídico da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, em Campinas – SP.

E-mail: alexandre.marchioni@usf.edu.br.

EAD E O MUNDO CONTEMPORÂNEO: BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE UM SISTEMA-MUNDO

EAD AND THE CONTEMPORARY WORLD: BRIEF OBSERVATIONS ON A WORLD-SYSTEM

EAD Y EL MUNDO CONTEMPORÂNEO: BREVES OBSERVACIONES SOBRE UN SISTEMA-MUNDO

Nancy Rigatto Mello¹

Marcia Aparecida Amador Mascia²

Resumo: Este artigo trabalha a partir da hipótese de que a Educação a Distância (EAD) atua como ferramenta na produção de cidadãos funcionais para o sistema-mundo. Para tanto, a partir de recortes do pensamento de Enrique Dussel e Michel Foucault, busca observar a EAD, contextualizando com um trecho de uma entrevista com uma formanda em EAD.

Palavras-chave: EAD; subjetivação; saber-poder.

Abstract: This article works from the hypothesis that Distance Education (EAD) acts as a tool in the production of functional citizens for the world-system. To do so, based on excerpts from Enrique Dussel and Michel Foucault's thinking, it seeks to observe distance education, contextualizing it with an excerpt from an interview with a DE student.

Keywords: EAD; subjectivation; knowledge-power.

Resumen: Este artículo parte de la hipótesis de que la Educación a Distancia (EAD) actúa como una herramienta en la producción de ciudadanos funcionales para el sistema-mundo. Para ello, a partir de extractos del pensamiento de Enrique Dussel y Michel Foucault, se busca observar la educación a distancia, contextualizándola con un extracto de una entrevista a un estudiante de DE.

Palabras clave: EAD; subjetivación; saber-poder.

Introdução

Os estudos do filósofo argentino Enrique Dussel envolvem uma jornada ao eurocentrismo, em busca, primeiramente, pela América Latina. Na literatura clássica, a História mundial sustenta os eventos e conquistas europeias. Dussel enfocou seu aprofundamento na origem da situação que vivenciamos no Brasil e nos países vizinhos, observando a realidade oculta por trás da pobreza preponderante em todo o nosso continente.

A visão eurocêntrica significa que a Europa se designou como portadora mundial do Espírito como uma bênção natural destinada ao povo germânico, fazendo-se valer da verdade absoluta como fonte de conhecimento ilimitada e sobre a qual o mundo vivenciou o Renascimento, a Revolução Industrial e o “Novo Mundo”. Tal qual foi instalado o fanatismo europeu, que os outros continentes foram colocados em uma posição metafórica de periferia, isentos de direitos, vistos como dependentes e ignorantes necessitados de imposição de uma verdade absoluta mesmo que, para isso, fosse utilizada de extrema violência.

¹ Universidade São Francisco.

² Universidade São Francisco.

Esse entendimento, através de Dussel, permite a percepção da maneira com a qual o conhecimento é distribuído para a população mundial e como isso impacta na formação do sujeito pós-moderno pela Educação a Distância (EAD). Também a Pós-Modernidade, período atual, representa a globalização e o capitalismo que regem o sistema operacional e que influenciam diretamente nos pilares de formação individual, como a educação.

Complementando as discussões proposta por Dussel, buscamos em Michel Foucault, a partir do conceito de biopoder, relações produzidas a partir de elementos sociais que possibilitaram, ao longo da História, a sustentação do poder nas mãos daqueles que se colocam aptos para este fim, desde o princípio da nossa experiência como sociedade, indicando o controle de uns sobre a vida e a morte de toda a população. Isto, também colabora para o entendimento de relações de saber-poder que domina a ação do sujeito no sistema-mundo.

Deste modo, o sujeito contemporâneo, como o observamos, é constantemente exigido de autonomia e produtividade, sendo educado para se tornar empreendedor e participar do processo oscilatório por onde o mercado navega. A Educação a Distância, como um subproduto deste mercado, está aumentando os índices de matrículas e a sua aceitação para o ingresso de milhões de sujeitos que se preparam para corresponderem com as expectativas sobre os resultados de produção.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: o que sustenta a relação do sujeito com o sistema-mundo pós-moderno, tratando de se utilizar do saber-poder para manter o controle eurocêntrico sobre o conhecimento?

A partir desta questão, a análise de um trecho de uma entrevista realizada com uma formanda em EAD pode nos apresentar problematizações sobre o processo de relações de saber-poder que transitam no contexto educacional contemporâneo.

A inserção do sujeito em um sistema-mundo

À maneira como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto, denominaremos como processos de subjetivação, em que o sujeito formula a autocompreensão de quem é, através do que ele conhece. Complementarmente, Foucault, sobre a arte de governar, explica que “a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira de governar”, que o autor indica ser uma prática “dentro e fora do governo” (FOUCAULT, 2008, p. 4).

A arte de governar gerou a mentalidade do biopoder na sociedade e, a partir desta maneira de pensar, a governamentalidade, inúmeras ferramentas foram desenvolvidas com base nessa sustentação – isso, Foucault denominou de *biopolítica*.

A biopolítica trata-se de controle sobre a maneira de pensar do sujeito e, este, sendo parte de uma configuração social com costumes locais, levantamos uma questão que Enrique Dussel problematiza e a qual procuramos pôr em diálogo com os estudos de Foucault sobre governamentalidade e biopoder: o modo como a Modernidade europeia, via processos de colonização e colonialidade encobriu modos de vida diferentes, presentes nos povos colonizados, e como isso reverbera no contemporâneo, aqui na leitura sobre a EAD.

Em sua obra *O encobrimento do outro*, Dussel (1993) explora a Modernidade no sentido de entender o lado pobre do mundo. Isto é, a Europa tomou a responsabilidade pela iniciação da Modernidade mundial e, conseqüentemente, a definição do que conhecemos como *periferia*.

A Modernidade originou-se nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi

‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘em-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre (DUSSEL, 1993, p. 08).

A afirmação de Dussel refere-se à violência aplicada nos processos de conquista de territórios e na definição de padrões de crenças e comportamentos que se originaram em 1492, com a descoberta do Novo Mundo pela Europa. Assim como Foucault explica que o biopoder está concentrado nas mãos de um soberano ou um governo controlador das massas, Dussel apresenta a maneira com a qual o mundo se subdividiu entre desenvolvimento e subdesenvolvimento a partir da biopolítica exercida pelos europeus.

A cultura de si foi moldada nesta base e o sujeito entende que é parte de um julgamento natural. Isso, porque a América Latina e a África foram esquecidas dos livros históricos como continentes originários de povoados próprios com crenças, hábitos, idiomas e preferências que fazem parte de culturas válidas.

O julgamento eurocêntrico se define através da imposição da cultura europeia como o centro do Planeta e, por este motivo, ditador de certas regras que visam ajustar os povos selvagens ou mal instruídos ao conhecimento europeu.

A colonização dos povos no continente americano e africano são referências históricas de peso que demonstram de que maneira os habitantes destes continentes foram inseridos na sociedade e, a partir da cultura europeia, foram adentrando na corrida do desenvolvimento.

Com o passar do tempo, alguns países foram avançando na concorrência, como os Estados Unidos, enquanto os países latino-americanos ficaram para trás, dentro do *ranking* mundial, sendo chamados de Terceiro Mundo – ou a periferia do mundo.

Até hoje, vivenciamos a colonialidade como um pensamento que prova a hierarquia racial, cultural, territorial, epistêmica e de gênero, onde a periferia tende a recorrer ao centro do conhecimento pois acredita que fora de suas fronteiras não existe nada, ou seja, como se ela própria não existisse sem este centro (DUSSEL, 1977). De tal maneira, o sujeito se identifica completamente, dentro do que sente sobre si mesmo, medindo o seu sucesso e o seu fracasso na visão eurocêntrica.

Na História, Cristóvão Colombo foi o primeiro homem “moderno”, apesar de haver vivido até a sua morte acreditando que as suas viagens tiveram a Ásia como destino. Posteriormente, Américo Vespúcio, ao “descobrir oficialmente” a América, transformou a Europa de uma “particularidade sitiada” em uma “universidade descobridora”, se tornando o percussor da Modernidade (DUSSEL, 1993).

Em sua obra *O encobrimento do outro* (1993), Dussel aborda os fatos históricos de conquistas europeias que marcaram as mudanças mais significativas em todo o mundo, como o “descobrimento” da América, o Renascimento, a Reforma e o Iluminismo.

O apontamento do autor se volta para o ego europeu sobre o domínio das faculdades do conhecimento primordial, a tal ponto que os europeus se posicionam, e isso acontece antes mesmo da percepção dos povos nativos de terras desconhecidas, como “missionários da civilização em todo o mundo”. Essa imagem, de acordo com os estudos do autor, representa a visão do “si-mesmo” no Outro, ou seja, o encobrimento do que este Outro é, porque o reconhecimento sempre foi ligado ao “si-mesmo” europeu (DUSSEL, 1993).

Durante a guerra da emancipação na Inglaterra do século XVIII, a qual desencadeou efeitos posteriores no continente americano:

Bentham viu isso em fins do século XVIII e Hegel o concebe em sua Filosofia do direito em 1921: ‘A Inglaterra compreendeu que lhe era mais útil a emancipação das colônias do que mantê-las independentes’. O império inglês compreendeu que poupava capital ao retirar sua burocracia e seus exércitos das colônias (DUSSEL, 1977, p. 17).

O autor demonstra uma observação de dois filósofos, ambos europeus nascidos no século XVIII, sobre uma tática governamental carregada de visão eurocêntrica no momento de transição das colônias para a “independência”.

Estamos a três séculos a frente e os resultados apontam características muito similares. A subjetivação do sujeito o leva a crer que a liberdade, seja ela geográfica, intelectual, comportamental ou de qualquer natureza, é uma ação conquistada, ou seja, uma ação de mérito por direitos civis ou deveres estatais.

Neste caso, o sujeito cria uma relação com a liberdade pelo poder. Isso significa que, mesmo que a liberdade de fato não exista, porque a emancipação é uma tática biopolítica, a ideia formulada pelo sujeito continua sendo de que houve uma melhoria conquistada, que provoca a sensação de autonomia (poder) sobre a sua própria liberdade. Essa tática, atrelada à arte de governar as populações, sempre foi bem sucedida, e por este motivo perdura até a Era Pós-Moderna.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a operar com a publicidade dos meios de comunicação em massa, as matérias-primas foram tomadas por empresas chave, os mercados ganharam foco e a produção de desejos e necessidades foi alavancada. O domínio das periferias entre oligarquias nacionais foi acentuando um imperialismo ideológico, abrindo espaço para a mercantilização (DUSSEL, 1977).

Hoje, o sujeito precisa ser autônomo e empreendedor. A sua produtividade é colocada em concorrência para que ele seja o melhor e obtenha o maior lucro em suas ações. O sujeito útil para o Estado é o sujeito produtivo, portanto, o Estado foi percebendo que, da mesma maneira em que a emancipação das colônias foi uma boa ideia no século XVIII, a autonomia do sujeito representa uma economia governamental.

Enquanto o sujeito tem a “liberdade” de obter mais lucro proporcional a sua produtividade, menos custo o Estado garante com a diminuição de cargos fixos em regimes CLT, em troca da prestação de serviços por microempresários, onde o prestador é mais responsável em troca de uma autonomia maior, seja por flexibilidade no trabalho, seja pela participação nos lucros entre outros fatores que instigam esse tipo de contratação.

Da mesma maneira, a educação prepara o sujeito para a sua autonomia produtiva e recruta estudantes para o mercado de trabalho. A Pós-Modernidade acentua o período contemporâneo, fruto da Modernidade e do eurocentrismo, atribuindo recursos cada vez mais tecnológicos e universais para uso em todos os continentes. A EAD, neste cenário, entra como um subproduto contemporâneo, mercantilizado.

A EAD na pós-modernidade

A Pós-Modernidade carrega a bagagem do eurocentrismo, da conquista intelectual e tecnológica e do capitalismo, o que traz a sociedade atual a um patamar mais aprofundado na globalização de produtos e serviços.

De acordo com o biopoder explicado por Foucault, desde a Era Colonial, o sistema soberano se certificava de manter o controle sobre o conhecimento, o que não ocorre de maneira tão diferente na contemporaneidade.

O que mudou, entretanto, foi a criatividade no uso desse conhecimento para manter o biopoder sustentado nas mãos do Estado. A arte de governar substituiu a autoridade soberana e formas mais sutis de controle foram sendo aprendidas.

Uma vez reconhecidos os territórios, geograficamente, passava-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário ‘pacificá-las’ – dizia-se na época. [...]

O ‘conquistador’ é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua ‘individualidade’ violenta a outras pessoas, ao Outro (DUSSEL, 1993, p. 43).

Identificar a população como um ponto chave é primordial para entendermos o porquê, dentro da conformidade com as conclusões de autores como Foucault e Dussel. A população ou a massa, por assim dizer, representa a força de trabalho que constrói e sustenta toda a estrutura social.

Desta maneira, controlando a massa, há maiores chances de sucesso. O sistema biopolítico serve como um especialista em criar e desenvolver ferramentas para o controle da massa, uma vez que o custo monetário é baixo para manter a mão de obra operante.

A educação é um exemplo muito importante e simples de analisar sob este aspecto, porque é um dos pilares mais essenciais de formação do sujeito para a convivência e a capacitação em sociedade. Porém, há séculos a educação é defasada, falha demais, com falta exagerada de recursos estatais para a inclusão de qualidade para todos.

É curioso, no mínimo, pensar que a educação no Brasil evoluiu tão pouco em comparação com a tecnologia. Temos smartphones, mas falta água e papel higiênico nas escolas. Isso, para começar a falar do básico.

A EAD entra como um subproduto contemporâneo, porque requer um comportamento capacitado para o universo digital, assim como os devidos recursos para o aprendizado e a manutenção de aparelhos e planos de conexão que se fazem necessários para a configuração de sala de aula virtual existir.

Entendemos a EAD como uma evolução para a educação, porque o pensamento eurocêntrico nos conduziu para este fim. Isso, porque o Brasil, sendo um país de Terceiro Mundo, e isso não é novidade, carece de incentivos muito mais básicos do que tecnológicos.

Tendo como referencial teórico a analítica de Foucault e Dussel e como contexto a pós-modernidade e a EAD, na próxima seção apresentamos análise de um excerto de entrevista feita com uma graduada em EAD.

Resultados de análise

Em entrevista com a estudante de EAD na formação em Pedagogia, Maria de Fatima, de 37 anos, a primeira resposta sobre a iniciativa em fazer o curso demonstra o perfil de milhões de brasileiros que vivem uma necessidade compartilhada de esforço para a conquista da sobrevivência:

Nunca pensei que pudesse chegar fazer uma faculdade, fui para escola com 15 anos, porque comecei a trabalhar na roça com 8 anos e não podia estudar, chegar até aqui é uma grande vitória para mim e minha família, sou a única que está na faculdade. Escolhi o curso a distância porque tinha muita propaganda e porque era o mais barato e também porque consegui bolsa. Não tenho despesa com transporte, alimentação o que foi importante, mas tive que comprar um computador porque no celular não consigo estudar a faculdade disse que isso é possível, mas é mentira (MARIA DE FATIMA).

Podemos perceber na fala da entrevistada, as nuances que compõem as táticas de manutenção do poder, na educação, em especial a distância, submetida aos valores do sistema, neste caso, de propaganda enganosa. Isso, porque como a própria fala da entrevistada comprova, a “propaganda” e o custo mínimo foram os fatores decisivos para ela ingressar no curso a distância, incluindo aí o fato de poder estudar pelo celular, segundo o que veiculava no anúncio do curso EAD. É nítido, em sua fala, que a situação econômica dela (ou familiar) não

alcançaria um custo mais alto com educação, contando com transporte, alimentação, matrícula e mensalidade que entrariam no orçamento para este fim.

O auto reconhecimento de Maria de Fátima evidencia uma diferenciação social, quando ela afirma que *“nunca pensei que pudesse chegar fazer uma faculdade”* e *“porque comecei a trabalhar na roça com 8 anos e não podia estudar”*. Isto é, a compreensão que ela traz é que a sua capacidade estaria atrelada a uma condição de escassez, por conta de sua necessidade mais básica. Por sua vez, por meio dos recursos que o sujeito utiliza para se tornar um objeto do conhecimento, pode-se identificar na fala da entrevistada, a opção pela EAD *“porque tinha muita propaganda e porque era o mais barato e também porque consegui bolsa”*.

Neste caso, partindo de que o conhecimento é eurocentrado, a EAD resulta em um recurso que a entrevistada utiliza para se tornar mais “apta” para a sociedade, porque acessará um caminho de desenvolvimento mais “condizente” com o conhecimento. Ela se considera vitoriosa e se esforça para a sua formação, tendo comprado um computador para acessar as aulas, mesmo acreditando que a instituição mentiu para ela. Consequentemente, o sujeito aceita a submissão, enquanto tem a sensação de inclusão social, que a leva para uma segunda sensação de poder (conhecimento). No entanto, ele é suscetível aos recursos oferecidos (e limitados) pelo sistema-mundo.

A divulgação da EAD, para este fim, é um ponto chave que comunica a intenção da biopolítica presente nas ferramentas sociais. Uma vez atingida com informações que criam acesso a um recurso, como a EAD, por exemplo, os benefícios funcionam para conquistar o público e fornecer uma solução que apazigua uma dor ou realiza um desejo.

De acordo com a Maria de Fátima, a instituição afirmou que seria possível assistir às aulas pelo smartphone, mas “era mentira”, pois teve que comprar um computador. Podemos analisar duas hipóteses neste caso: a primeira, que o aparelho celular da entrevistada não comportava o aplicativo que ela deveria acessar para o seu estudo; a segunda, que algum representante da instituição falhou ao dizer que seria possível o acesso pelo celular.

Nas duas hipóteses, no entanto, a instituição não comunicou com clareza, ou honestidade, uma informação crucial para o acesso às aulas, o que forçou a entrevistada a comprar um computador. Em outros casos, entendemos que poderia não haver essa possibilidade e o sujeito teria que desistir do curso.

De uma forma ou de outra, a educação se mostra como um produto do mercado, mais uma vez, mesmo com ofertas irresistíveis, como a bolsa de estudos e a condição a distância, quando se pensa em custos e tempo dedicados para este objetivo.

A periferia, ou seja, o lado pobre da civilização, não tem participação real e justa, por não conhecer a verdade e não ter domínio sobre a mesma, uma vez que está sendo manipulada a acreditar que é agente ativa, enquanto é mantida em condições de escassez de informações de acesso à verdade e ao poder.

Para Foucault, o sujeito vai sendo constituído, ele não existe *a priori*. A constituição do sujeito depende das relações de poder-saber às quais está submetido em um determinado momento histórico. A educação é o fundamento inicial de toda a concentração de poder. É onde ingressamos a nossa jornada ao conhecimento e ao autoconhecimento.

Considerações finais

Para Maria de Fátima, a bolsa de estudos em EAD realizou o sonho de se tornar a primeira formanda de sua família. Este é um exemplo clássico da falsa ideia de libertação. Isto é uma prática que já faz parte da governamentalidade inserida em todos nós, é que o biopoder consegue se manter independente de nossas crenças e revoluções.

A história da Maria de Fátima não é incomum, pelo contrário. Quando nos relacionamos com aspectos de base para a subsistência da população, como a educação, a alimentação, a moradia e a saúde, não é novidade que faltam muitos recursos. Maria de Fátima é, certamente, uma consumidora de produtos e serviços. Desde a moradia, alimentação e todo tipo de consumo que ela possa ter, estão embutidos altíssimos impostos que ela paga em cada gasto. Destes impostos, o retorno que ela tem do Estado ou até mesmo no caso em uma bolsa de estudos, é carregado de falhas, entre a má qualidade de serviços prestados ou a falta dos mesmos. Entretanto, ela não pode escolher deixar de pagar pelos impostos embutidos, ao contrário ela não poderia comprar. Isso prova que o Estado se certifica do recolhimento de impostos o máximo possível, enquanto o sujeito não tem garantia nenhuma de receber algo em troca, do qual ele possa usufruir em sua integridade, porque, por mais inadimplentes que existam, o Estado sempre tem capital e poder – o que não podemos dizer sobre o sujeito.

No caso da Maria de Fátima, o resultado após a sua formação ditará as possibilidades que o mercado oferece e que serão compatíveis com a preparação profissional realizada pela mesma instituição acadêmica que gerou um descrédito inicial e uma suspeita consequente sobre a qualidade de outros recursos que a instituição deveria fornecer. Também, a otimização do tempo de estudo com a EAD colabora para que mais pessoas foquem na preparação profissional, sendo induzidas a acreditar que isso é positivo para o melhor aprendizado delas.

A EAD, neste cenário, está muito distante de apresentar uma alternativa de solução para os problemas que a educação ainda sofre no Brasil, assim como em outros países tidos como periféricos no mundo. A ideia de que uma pessoa sem condições financeiras para pagar por sua formação educacional possa ingressar em uma EAD não deveria ser um sonho a ser conquistado, e sim uma prática habitual de provisão do Estado para toda a população. A própria desconfiança gerada na fala da entrevistada é um índice de que a impressão com a qualidade da instituição EAD não é satisfatória.

Essa distinção, por sua vez, também é fruto da mercantilização que sugere um valor proporcional ao custo, o que advém do eurocentrismo que leva todo o conhecimento para uma mesma ideia central: a de que o berço de toda a sabedoria e riqueza se concentra na Europa e que os países periféricos, últimos na corrida do desenvolvimento, não são dignos de uma vida com a mesma qualidade, porque estão sendo subjugados sob uma ordem mundial que está acima de suas próprias necessidades, ou melhor dizendo, que as suas necessidades devem estar de acordo com as imposições centrais de poder.

Referências

DUSSEL, E. 1492 – *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: <https://mega.nz/#F!qyRglCYJ!IJZVXny6uobdaEY9Mf45gA!KjhgSQIY>.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação*. Trad. L. J. Gaio. México: Editorial Edicol, 1977.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Sobre as autoras

Nancy Rigatto Mello. Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. Especialista em Metodologia de Ensino, Especialista em História da Arte, Especialista em Educação Ambiental. Possui graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro e graduação em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado.

E-mail: nrigatto10@gmail.com.

Marcia Aparecida Amador Mascia. É graduada em Letras e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP, doutora em Linguística Aplicada, pela UNICAMP e possui doutorado sanduíche e Pós-doutorado em Educação, pela “University of Wisconsin–Madison” (EUA), no Departamento de “Curriculum and Instruction”, sob supervisão do Professor Thomas Popkewitz. Atua como docente do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco.

E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br.

A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE IMPORTANCE OF SCIENCE POPULARIZATION TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO EN LENGUA PORTUGUESA

Flávia Simões de Moura¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o trabalho com textos de divulgação científica nos livros didáticos, a fim de observar como são trabalhadas as habilidades exigidas na BNCC (2017). Acredita-se na relevância dessa pesquisa, devido à importância que o livro tem nas escolas.

Palavras-chave: Letramento científico; livros didáticos; modelo didático.

Abstract: This article aims to analyze the work with scientific popularization texts in textbooks, in order to observe how the skills required in the BNCC (2017) are worked. We believe in the relevance of this research, due to the importance that the book has in schools.

Keywords: Scientific literacy; didactic books; didactic model.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el trabajo con textos de divulgación científica en libros de texto, con el fin de observar cómo se trabajan las competencias requeridas en el BNCC (2017). Creemos en la relevancia de esta investigación, debido a la importancia que tiene el libro en las escuelas.

Palabras clave: Alfabetización científica; libros didáticos; modelo didático.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) evidencia a importância do trabalho com a alfabetização articulado a práticas de letramento diversificadas que possibilitem aos estudantes a participação significativa e crítica nas mais diversas situações sociais que ocorrem por meio da língua oral ou escrita. De acordo com esse documento, a proposta de ensino de Língua Portuguesa assume a centralidade do texto como unidade de trabalho a partir de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais, e é por meio desses textos que as pessoas agem em situações de comunicação nas mais diversas práticas letradas.

A BNCC (2017) ressalta a relevância de conhecimentos que partem de novos olhares oportunizando o exercício da leitura e da escrita de modo significativo para o aluno. Além disso, está expresso no documento, a importância de contemplarmos os diversos letramentos que devem ser progressivamente intensificados considerando a sua complexidade.

Levando em conta que os textos de divulgação científica também fazem parte das diversas situações sociais de letramento de que trata a BNCC (2017) e também, a importância dos mesmos em relação a participação significativa e crítica na sociedade, foi que decidimos verificar como vem ocorrendo as propostas de trabalho com esses textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa pesquisa, em andamento, de Doutorado, realizada pelo Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Educação, da Universidade São Francisco.

¹ Universidade São Francisco (USF).

Para tanto, iremos analisar textos de divulgação científica localizados nos cinco volumes da coleção “Buriti mais Português”, da editora Moderna, em relação ao ensino do gênero textual, considerando a proposta de letramento que alicerça as atividades. Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados alcançados até o momento, realizados no volume 1, da coleção supracitada, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta dos objetivos, o referencial teórico está pautado de acordo com o Quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (2006, 2008, 2012).

Referencial teórico

De acordo com Bunzen (2005), os livros didáticos de Português são “objetos de recontextualização e de re-significação em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo” (BUNZEN, 2005, p. 12). Segundo Bittencourt (1993) “livros escolares circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos” (BITTENCOURT, 1993, p. 1).

Os professores acabam transferindo para os livros didáticos a responsabilidade em relação ao conteúdo a ser abordado em cada ano de cada segmento da educação, tornando o livro um objeto cultural de fundamental importância nas práticas letradas de alunos e professores. Isso devido às dificuldades dos professores em relação ao que ensinar, e com isso, o livro didático é hoje, o principal instrumento de trabalho do professor. De acordo com Bittencourt (1993), “a leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

É importante compreender que os livros didáticos são os mais importantes agentes de letramento de quase toda a população brasileira. Isso por conta da relevância que tem na organização curricular que acaba decidindo o que se deve ensinar. Isso é visível quando pensamos no PNLD, Plano Nacional do Livro Didático, pois os livros são elaborados conforme prescrições e diretrizes que regulamentam o ensino no nível nacional.

A primeira fase de distribuição de livros pelo PNLD, segundo Bunzen (2011), ocorreu de 1985 a 1992 “[...] com poucas alterações nas propostas didático-pedagógicas e nas metodologias de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 60). Já numa segunda fase, segundo o autor, de 1993 a 1996, houve um movimento de elaboração de critérios para avaliar os livros didáticos em relação à qualidade literária, aos aspectos gráfico-editoriais, conteúdos e aos aspectos pedagógico-metodológicos. Desse momento até hoje, vemos uma consolidação de um programa que tem como intenção a avaliação dos livros didáticos com mudanças ou permanências sempre que necessário em relação às propostas curriculares e metodológicas para o ensino.

Tendo como enfoque os textos de divulgação científica, o autor interpreta três movimentos importantes na constituição textual do livro didático:

- (i) a convivência de textos de caráter enciclopédico, narrativas e poemas, produzidos pelos próprios autores dos livros didáticos; (ii) a seleção de textos literários nacionais e de língua portuguesa, dando continuidade à relação do ensino da leitura com a literatura; (iii) o processo de incorporação dos textos de divulgação científica nos livros didáticos produzidos no final do século XX e início do XXI; semelhante ao que aconteceu com a chamada ‘literatura infanto-juvenil’ (BUNZEN, 2011, p. 62).

É prescrita em várias partes da BNCC (2017), a importância do trabalho com os gêneros textuais de diversos grupos e esferas sociais, porém, não há um direcionamento em relação ao trabalho

com textos de divulgação científica, que são pouco nomeados no documento, contrário ao que ocorre com os gêneros literários, que o tempo todo são citados, nomeados, e tratados com maior ênfase.

Também na BNCC (2017) é ressaltada a importância do trabalho com letramento que envolva os alunos em práticas de linguagem que se efetivam na comunicação social a fim de formar cidadãos participativos e críticos nas ações de linguagem. É de fundamental relevância que esse trabalho seja atrelado a uma perspectiva que considera os textos e sua importância para a vida humana. Por isso, alicerçamos os nossos estudos ao interacionismo social e ao seu prolongamento no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo principal representante é Bronckart (2006, 2008, 2012) que enfatiza a contribuição dos textos no nosso modo de agir, por meio de uma linguagem comunicativa materializada em textos empíricos, mais precisamente em gêneros textuais.

Essa linha teórica ilustra a relevância de nos apropriarmos de um conjunto de gêneros textuais que são usados por nós, nas mais diversas situações de comunicação, dependendo da intenção ou da prática letrada. É aí que entra a função da escola no ensino de gêneros textuais para que possamos nos sobressair na comunicação, participando e interagindo, como sujeitos ativos, considerando que nessas práticas, recorreremos a um ou outro gênero, dependendo da situação de comunicação. Quanto maior o número de gêneros textuais dominados por nós, maior será a nossa participação nas práticas languageiras.

E para que o ensino de um dado gênero textual se efetive, é necessário que o professor domine esse gênero a ser ensinado. Com isso o ISD, propõe um quadro de análise de textos que permite uma observação de suas características predominantes. A esse conjunto de características, Bronckart (2012) dá o nome de Modelo Didático.

Nessa análise, considera-se o contexto de produção e a infraestrutura textual que estão diretamente relacionados às capacidades de linguagem que serão desenvolvidas pelos alunos nos trabalhos com produção textual e que lhes permitirão agir em diferentes situações.

É possível verificar por meio do quadro de análises do ISD, as características relacionadas ao contexto de produção, correspondente às capacidades de ação; aos aspectos discursivos, correspondente às capacidades discursivas e aos aspectos linguístico-discursivos, relacionados às capacidades linguístico-discursivas.

Parafraseando Bronckart (2012), em relação ao contexto físico, de produção, observa-se quem são os emissores dos textos (pessoa física que produz fisicamente o texto), o receptor (pessoa que recebe o texto, concretamente) o lugar onde o texto é produzido e o objetivo (o efeito que se quer produzir no destinatário). Já em relação ao contexto, sociossubjetivo, relacionado à instituição (família, escola etc.) que o texto é produzido. Já o enunciador tem a ver com a posição social do emissor do texto, ou seja, qual interação social ele desempenha na interação em curso (por exemplo, papel de professor, papel de pai, de amigo etc.). O destinatário é referente à posição social do receptor do texto. E o objetivo, tem relação com o efeito que pode ser produzido no destinatário (BRONCKART, 2012).

Em relação à infraestrutura textual, analisa-se o tema, tipos de discursos e sequência. Sobre o tema, verifica-se o que é apresentado em cada parte do texto, inclusive no título e em todos os parágrafos e o objetivo de se apresentar o tema em cada parte. De acordo com a perspectiva teórica do ISD, os tipos de discurso são quatro, o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e o discurso de narração. Quanto às sequências, podemos constatar as narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas ou injuntivas.

Em relação aos mecanismos de textualização, temos a coesão verbal e nominal, e a conexão. Sobre a coesão verbal, de acordo com Bronckart (2012), estes “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273); ou seja, tem

relação com os tempos verbais dos textos. Já a coesão nominal, está relacionada as anáforas nominais ou pronominais distribuídas no texto, como substantivos, adjetivos, pronomes etc.

Passamos agora aos mecanismos enunciativos (modalização e vozes). Em relação a modalização, são avaliações que são formuladas sobre o conteúdo temático, estas podem ser lógicas, deônticas, apreciativas ou pragmáticas. Já as vozes podem ser do autor empírico, sociais ou dos personagens.

Depois de traçado esse Modelo Didático, é chegada a hora da produção de uma sequência didática que tenha por objetivo trabalhar todas essas características descritas anteriormente, a fim de desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem.

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) definem capacidades de linguagem como “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada [...]”. Segundo esses autores, as capacidades de ação são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente”; capacidades discursivas são “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada”; e, capacidade linguístico-discursivas estão relacionadas às “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 9).

Esses autores afirmam que as sequências de ensino têm por finalidade a criação de uma progressão em relação às aprendizagens dos alunos, que ocorrem nas quatro etapas seguintes.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), no desenvolvimento de capacidades de ação, os alunos são confrontados a situações de interações que os levam a refletir sobre as características das mesmas e sobre as influências que elas poderão exercer sobre a produção dos textos que serão produzidos por eles. Segundo os autores, nessas produções textuais são mobilizadas capacidades discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15).

Eles ilustram ainda, quanto às “capacidades discursivas específicas”, que, nesta etapa, o ensino é tem o foco num tipo de discurso específico, e que são propostos e analisados corpus de textos. Nisso, as atividades conduzem o aluno ao domínio de capacidades linguístico-discursivas próprias para cada tipo (narrativo, dissertativo etc.) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15-16).

Já sobre a “generalização de capacidades linguístico-discursivas”, eles afirmam que, o foco é dado sobre aspectos como planificação do texto, conexão ou modalização. Nesta etapa, segundo os autores, “[...] é visada uma abstração/generalização das capacidades linguístico-discursivas anteriormente construídas a respeito de um dado tipo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 16).

Por fim, de acordo com os autores, sobre a *Integração das diferentes ordens de capacidade, que retomam as situações de interação, este, tem como enfoque* a “[...] caminhada sobre a heterogeneidade constitutiva da maioria dos textos (em um texto dado, combinado de segmentos dependentes do narrativo, do discurso interativo [diálogos] ou do discurso teórico [comentários avaliativos])”. Eles ressaltam que “o objetivo é, de um lado, mostrar que os gêneros de textos disponíveis no interdiscurso combinam tipos diferentes, de outro, conduzir o aluno à integração desses diferentes tipos no quadro de uma mesma unidade textual, adaptada a uma situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15-16).

Vale ressaltar que, conforme o quadro teórico do ISD, as capacidades de ação estão relacionadas ao contexto de produção de textos (o emissor do texto, o receptor, o lugar de produção e o objetivo), assim como as capacidades discursivas estão relacionadas aos aspectos discursivos: plano geral do texto, os tipos de discurso e de sequências que o compõe. E as capacidades linguístico-discursivas tem relação com os aspectos linguístico-discursivos do texto (conexão, coesão nominal, coesão verbal, vozes e modalização).

Vimos na citação anterior, a importância da articulação entre as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Podemos notar que ao desenvolver uma capacidade de

linguagem específica, as outras também são mobilizadas. E todas são necessárias para que o aluno seja capaz de produzir um discurso que corresponda a uma dada situação de comunicação.

Tendo essa metodologia como alicerce, apresentaremos neste artigo as primeiras impressões relacionadas às análises iniciais realizadas no volume 1, da coleção “Buriti mais Português”, da Editora Moderna, como veremos no próximo capítulo.

Resultados e discussão

Como foi exposto anteriormente, as análises foram divididas em duas etapas. Na primeira, serão apresentados os gêneros textuais sugeridos pela BNCC (2017), no “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, como eles aparecem nos livros didáticos do Volume 1, da coleção analisada e quais habilidades são abordadas no livro para atender as exigências do documento.

Na segunda etapa, iremos verificar se é feito um bom trabalho em relação às habilidades, quanto às expectativas da BNCC (2017), e, também, em relação ao Quadro teórico-metodológico do ISD. Verificaremos se o livro traz boas propostas de atividades que levam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias a aprendizagem dos gêneros textuais trabalhados.

Primeiramente, traremos uma tabela, onde foram expostas várias informações da BNCC (2017), dentre elas, as habilidades que devem ser trabalhadas no 1º ano do Ensino Fundamental. A tabela foi elaborada para o 1º e 2º ano, pois, muitas dessas habilidades são esperadas ao longo desses dois anos. Porém, consideraremos nas análises, somente as que são referentes ao 1º ano.

Segue a “Tabela 1: O trabalho com gêneros do Campo das práticas de estudo e pesquisa” com as observações iniciais, onde estão expostas as habilidades prescritas na BNCC (2017), juntamente com as capacidades de linguagem correspondentes a cada uma, conforme o quadro do Interacionismo sociodiscursivo (ISD).

O trabalho com gêneros do “CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA”				
GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS NA BNCC (BRASIL, 2017, p. 106): Enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 1º ANO	HABILIDADES 2º ANO	CAPACIDADE DE LINGUAGEM – 1º ano
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto		(EF12LP17) → Capacidade discursiva
	Imagens analíticas em textos		(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações)	

	Pesquisa		(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF01LP22) → Capacidade de ação e Capacidade discursiva
	Escrita autônoma		(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.	
Oralidade	Planejamento de texto oral / Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	(EF01LP23) → Capacidade de ação e Capacidade discursiva
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos /Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF01LP24) → Capacidade discursiva

Tabela 1: O trabalho com gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa – Fonte: Autora do artigo

É importante salientar que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), para o desenvolvimento de cada competência específica, os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento, ou seja, “[...] conteúdos, conceitos e processos [...]” organizados em Unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 26). As Unidades temáticas contemplam diversos objetos de conhecimento, e estes, se relacionam a uma variedade de habilidades identificadas por códigos alfanuméricos que correspondem às aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos alunos.

Vimos na tabela acima que foram prescritas apenas quatro habilidades referente ao Campo das práticas de estudo e pesquisa para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo uma para cada Unidade temática (Leitura/ escuta – compartilhada e autônoma, Escrita – compartilhada e autônoma, oralidade e Análise linguística/semiótica – alfabetização).

Para o objeto do conhecimento “Compreensão em leitura” foi traçada a habilidade

(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 107).

De acordo com o Quadro teórico do ISD, essa habilidade está relacionada à capacidade discursiva, pois, demanda entendimento do tema abordado no texto. Na descrição desta habilidade está exposto que o aluno do 1º ano precisa adquirir a habilidade de ler e compreender “enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo”, em colaboração com os colegas e ajuda do professor, levando em consideração, a situação comunicativa e o tema do texto. Para o objeto de conhecimento “Produção de textos”, foi escolhida a habilidade “(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 107).

Esta habilidade está relacionada às capacidades de ação e capacidade discursiva., pois, para que o aluno seja capaz de planejar um texto, ele deve conhecer a estrutura do gênero textual a ser produzido, e esse conhecimento demanda entendimento da capacidade discursiva. E quando é exposto que devem considerar a finalidade do texto, esta diz respeito à capacidade de ação.

Para o objeto de conhecimento “Planejamento de texto oral / Exposição oral, a habilidade

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 107).

Essa habilidade é muito parecida com a anterior, porém, o foco é a oralidade e está relacionada à capacidade de ação e discursiva. E enfim, para o objeto de conhecimento “Forma de composição dos textos /Adequação do texto às normas de escrita”, foi selecionada a habilidade “(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais” (BRASIL, 2017, p. 109).

Como vemos, na BNCC (2017) não fica claro como deve ser o trabalho com essas habilidades. Várias correspondem a mais de uma capacidade de linguagem, mas da forma como o texto foi redigido, acreditamos que poderá haver várias interpretações diferentes das editoras que produzem os livros didáticos para o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Agora, passamos a segunda etapa, onde iremos verificar a qualidade do trabalho em relação às habilidades, quanto às expectativas da BNCC (2017), e, também, em relação ao Quadro teórico-metodológico do ISD.

Os textos de divulgação científica do “campo das práticas de estudo e pesquisa” do volume 1, da coleção “Buriti Mais Português”

Nesta seção, serão apresentados os textos de divulgação científica, localizados no volume 1 da coleção “Buriti mais Português”, elaborado para o 1º ano do Ensino Fundamental, levando em conta as denominações usadas na BNCC (2017) referentes ao “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, que são “Enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia” (BNCC, 2017, p. 106).

Localizamos apenas um texto, cuja habilidade proposta faz parte do campo de atuação supracitado para o 1º ano.

Esse texto faz parte de uma atividade da Unidade 4, da seção “Comunicação escrita”, localizada nas páginas 84 e 85, e trata-se de curiosidades sobre animais, numa proposta de produção de “texto científico expositivo”, denominado pelo autor, “Você sabia?”.

A Consigna diz para o aluno ler curiosidades sobre alguns animais e na página seguinte, produzir um “Você sabia” sobre algum deles. As habilidades relacionadas nesta atividade são EF01LP13, EF01LP16 e EF01LP22, mas somente a última diz respeito ao “Campo das práticas de estudo e pesquisa”. A habilidade EF01LP22 (Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto) faz parte do “objeto do conhecimento” produção de texto.

Segundo informação dirigida ao professor, descrita no livro didático, os objetivos dessa atividade são:

Elaborar um pequeno texto científico “Você sabia?” com clareza de linguagem. Pôr em jogo o conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita ao elaborar um texto expositivo e elaborar um texto expositivo em grupo usando o conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita e considerando o que os colegas informam (BURITI..., 2017, p. 84).

Vemos que os objetivos descritos para a atividade estão mais direcionados a alfabetização do que ao trabalho de letramento que envolve o gênero textual, por meio de uma comunicação escrita, pois, se na habilidade é prescrito que a criança precisa considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, está subentendido um trabalho com letramento que deverá dar sentido a essas produções.

Outra consideração é que de acordo com o Quadro teórico do ISD, a capacidade de linguagem relacionada à habilidade (EF01LP22) é a capacidade discursiva. Porém, quando a proposta do livro traz uma preocupação somente com o sistema de escrita e sistema alfabético, em que momento, estão preocupados com o entendimento da criança quanto ao tipo de discurso que usará no texto a ser redigido? Em que momento estarão pensando sobre o tema, assunto ou finalidade desse texto?

Na orientação ao professor, consta para fazerem perguntas como “Como vocês acham que a palavra “tal” inicia?” Ou, “será que o nome do colega ajuda a escrever essa palavra?” E diz que a criança não precisa escrever convencionalmente, e sim, de acordo com suas hipóteses de escrita. Vemos mais uma vez, que o foco da atividade está apenas na escrita, e percebemos a solicitação da produção de um gênero textual, sem antes ser explicado para o aluno, aspectos importantes a serem considerados numa produção de texto, como: o contexto de produção do texto (finalidade) para que o mesmo tenha sentido, além da estrutura necessária onde será desenrolado o tema/assunto que deve ser distribuído de forma a garantir as características do gênero.

Para finalizar, vale ressaltar a importância de uma articulação entre as capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas, pois, como foi falado anteriormente, pois, mobilizando uma capacidade, as outras também, são mobilizadas.

De acordo com Dolz, Pasquier, Bronckart (2017), “os modelos de discurso já estão disponíveis no ambiente linguageiro, e os adultos empreendem ações e percursos explícitos para que os mais jovens se apropriem deles” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 8). Nisso, a necessidade de um ensino organizado, que mostra ao aluno os percursos necessários a escrita de um dado gênero textual, pois o aluno, precisa de modelos para que ele entenda como funciona tal texto e seja capaz de produzir o seu, de autoria. Pois, segundo esses autores

as ações de produção de linguagem requerem representações do contexto e do referente, a partir dos quais os discursos são escolhidos e estruturados. Essas representações são ativadas no quadro de uma negociação dos parâmetros do contexto social. Ora, esse contexto inclui igualmente o conjunto dos modelos discursivos disponíveis e de sua finalidade social, e, portanto, a decisão de adotar um tipo de ação de produção de linguagem adaptado ao ambiente social é sempre parcialmente solidário com a decisão de adotar o tipo de discurso considerado como pertinente. A escolha de um tipo de discurso é, então, orientada, ao mesmo tempo, pelos parâmetros sincrônicos da ação de linguagem e pelas determinações sócio-históricas cristalizadas no interdiscurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 14).

Considerações finais

Vimos, de acordo com as análises realizadas, que a BNCC (2017) prescreve apenas quatro habilidades que precisam ser trabalhadas no “Campo das práticas de estudo e pesquisa” para o 1º ano do Ensino Fundamental. E vimos, também, que dessas quatro, apenas uma é explorada no livro didático da coleção analisada.

Além disso, considerando a perspectiva teórica do ISD, essa única atividade em que deveria ser enfatizada tal habilidade não atende as expectativas de um ensino de qualidade.

Considerando que a Coleção “Buriti mais Português” foi a mais vendida em todo o país no último PNLD, conforme informações extraídas do portal do MEC, isso pode trazer consequências para a formação de nossas crianças, que não desenvolveram o conjunto de capacidades de linguagem que as ajudariam a agir cada vez melhor por meio da linguagem.

Ainda que esses resultados não alterem a situação do livro didático ou da BNCC fornecem dados para que os formadores de professores possam discutir com os docentes a fim de que eles possam propor outras atividades e complementar o que não está adequado.

Esses resultados, ainda que parciais e iniciais, reforçam a relevância dessa pesquisa de doutorado, pois o livro didático é um importantíssimo instrumento de trabalho para o professor, devido a sua massiva presença na sala de aula, muitas vezes, sendo o único recurso didático acessível.

Por isso, considera-se importante a observação dos textos/atividades apresentadas nos livros, levando em conta as propostas de ensino dos gêneros textuais, bem como suas propostas de letramento.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 381f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de História, Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado, P. Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, Júnior Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Júnior Clécio dos Santos. Leitura e ciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIQ, O.; FRONZA, C. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EDIFURB, 2011, p. 59-78.

BURITI Mais Português, vol. 1 – Ensino Fundamental – anos iniciais, São Paulo: Moderna, 2017. Editora responsável: Marisa Martins Sanchez. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932707453a390361>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DOLZ, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Sobre os autores

Flávia Simões de Moura. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2007, sendo que trabalha na Prefeitura Municipal de Jundiá desde 2013, onde já atuou como Professora de anos iniciais, Diretora de escola e Coordenadora pedagógica, atualmente, exerce a função de Diretora de Escola. Possui Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER (2012) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade São Francisco (USF), de Itatiba, SP. na linha de pesquisa de Práticas discursivas, processos culturais e educativos (2018).

É doutoranda em Educação, também, pela Universidade São Francisco (USF) e participa do grupo de pesquisa ALTER-LEGE e ALTER-AGE.

E-mail: flavia.simoed@mail.usf.edu.br.

A FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIOS DE FORMAR LEITORES NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

READER TRAINING: CHALLENGES OF TRAINING READERS IN THE 4th YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION

FORMACIÓN DE LECTORES: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE LECTORES EN EL 4º CURSO DE EDUCACIÓN ELEMENTAL

Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento¹

Michelle Castro Lima²

Sangelita Miranda Franco Mariano³

Resumo: O sistema educacional brasileiro passou por inúmeras transformações ao longo dos últimos anos. Saber ler, tem sido um dos assuntos mais abordados em eventos científicos e congressos da área. Porém, saber ler, não é suficiente para inserir o indivíduo na sociedade como um cidadão ativo e participante. Goulemot (1996) pondera que ler é produzir sentidos, e, foi a partir dessa reflexão, que nos propomos a investigar as estratégias de formação de leitores. A pesquisa foi conduzida com o desígnio de responder à questão: Como é possível formar leitores no 4º ano do ensino fundamental? O objetivo desta iniciativa é compreender como é o hábito de leitura dos alunos contextualizados na pesquisa, e, o quanto essa formação implica no aprendizado. A princípio, a pesquisa começou a ser desenvolvida no início do ano letivo de 2020, e foi interrompida em consequência da Pandemia do Coronavírus, ocasião em que as aulas passaram a ocorrer remotamente. Nessa investigação, percebemos o quão frágil é a formação desses alunos, no que diz respeito à falta de estruturas físicas e pedagógicas.

Palavras-chave: Leitura; mediação; formação.

Abstract: The Brazilian educational system has undergone numerous transformations over the last few years. Knowing how to read has been one of the most discussed topics in scientific events and congresses in the area. However, knowing how to read is not enough to insert the individual into society as an active and participating citizen. Goulemot (1996) considers that reading is to produce meanings, and it was from this reflection that we proposed to investigate the strategies of formation of readers. The research was conducted with the aim of answering the question: How is it possible to train readers in the 4th year of elementary school? The objective of this initiative is to understand how the reading habit of students contextualized in the research is, and how much this training implies in learning. At first, the research began to be developed at the beginning of the 2020 school year, and was interrupted as a result of the Coronavirus Pandemic, when classes began to take place remotely. In this investigation, we realized how fragile the formation of these students is, with regard to the lack of physical and pedagogical structures.

Keywords: Reading; mediation; training.

Resumen: El sistema educativo brasileño ha sufrido numerosas transformaciones en los últimos años. Saber leer ha sido uno de los temas más discutidos en eventos y congresos científicos del área. Sin embargo, saber leer no es suficiente para insertar al individuo en la sociedad como

¹ Universidade Federal de Uberlândia.

² Universidade Federal de Catalão.

³ Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

ciudadano activo y participativo. Goulemot (1996) considera que leer es producir significados, y fue a partir de esta reflexión que nos propusimos investigar las estrategias de formación de lectores. La investigación se realizó con el objetivo de responder a la pregunta: ¿Cómo es posible formar lectores en el 4to año de la escuela primaria? El objetivo de esta iniciativa es comprender cómo es el hábito lector de los estudiantes contextualizados en la investigación, y cuánto implica esta formación en el aprendizaje. En un principio, la investigación comenzó a desarrollarse a principios del año escolar 2020, y se vio interrumpida a raíz de la Pandemia del Coronavirus, cuando las clases comenzaron a darse a distancia. En esta investigación, nos dimos cuenta de cuán frágil es la formación de estos estudiantes, en cuanto a la falta de estructuras físicas y pedagógicas.

Palabras clave: Lectura; mediación; formación.

Introdução

Os códigos da escrita é um saber significativo para que possamos exercer nosso papel frente aos desafios cotidianos. Solé (1998) indica que ler é diferente de codificar, todavia, para desenvolver a leitura é necessário decodificar as linguagens escritas. No entanto, é necessário compreender os usos e funções sociais da leitura. À escola, é atribuída a função de ensinar a ler e escrever. Todavia, é substancial a percepção de que os indivíduos, ao adentrarem o mundo escolar, já possuem linguagem e estratégias próprias de ler o mundo.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre práticas de letramento significativas, pois, de acordo com Soares (1998), o sujeito quando em constantes práticas de letramento, ou seja, quando consegue utilizar a leitura e a escrita socialmente, poderá refletir sobre o mundo, contextualizá-lo e inserir-se nele de modo crítico e consciente.

Esse artigo foi elaborado a partir da realidade de uma escola subvencionada pelo Estado na cidade de Catalão na qual observamos durante as aulas e as práticas de leitura dificuldades por parte dos alunos para compreender, para entoar e pontuar o texto durante a leitura. A partir dessa realidade desenvolvemos um trabalho de mediação de leitura a fim de trabalhar o letramento a partir da formação do leitor.

Se partimos de uma reflexão epistemológica sobre a construção do conhecimento, uma vez que este, permite ao indivíduo condições, para além de habilidades de decodificação dos códigos da escrita, o pleno exercício da cidadania, podemos recorrer a estudiosos e pesquisadores com investigações já consolidadas para conduzir nossa reflexão, a exemplo: Piaget (1896-1980). Ao argumentar que ao passar de um estágio de desenvolvimento para outro, a criança vai paulatinamente estabelecendo relações cognitivas que permitem que esta avance de um pensamento complexo para o abstrato. Construção esta, que está relacionada à interação com o meio.

Igualmente importante, podemos acionar Vygotsky (1896-1934), que ao expor seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual, atribuiu considerável importância às mediações de pessoas que estão envoltas no cotidiano da criança. Ambos autores produziram pesquisas relevantes para compreendermos o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância, porém, precisamos pontuar alguns aspectos que distanciam os dois pesquisadores. Piaget estudou os estágios de desenvolvimento da criança de acordo com a maturação biológica com algumas influências do meio, já Vygotsky abordou a mediação e interação com o meio social como aspecto central para o desenvolvimento da criança.

Dentro dos pilares básicos de pensamento da teoria de Vygotsky (1991), pode-se compreender que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico, e que, no entendimento de Vygotsky (1991), o homem é social, e, nesse sentido o autor concebe a aprendizagem como um processo que

se dá de forma mediada, por meio das relações com outros. A cultura não é pensada como algo pronto, mas como um movimento que está em constante recriação e transformação.

Ao considerar que a sociedade produz cultura, podemos refletir no papel social da escola, como espaço institucional de aprendizagem propício ao desenvolvimento do letramento, ou seja, práticas sociais de escrita e leitura. Sob esta perspectiva, podemos inferir que a leitura enquanto habilidade construída historicamente, socialmente e culturalmente, é importante para a construção de sentidos, como defende Goulemot (1996). Deste modo, delineamos a seguinte problematização: Como desenvolver o letramento a partir de atividades de mediação de leitura na formação do leitor?

Nascimento (2019) indica a contribuição do letramento literário à formação dos alunos, e concordamos com a autora ao expor que:

Entendido como o processo de apropriação da leitura enquanto linguagem literária, esse letramento deve ter início, se pensarmos somente na escolarização, na educação infantil e acompanhar toda a vida escolar do indivíduo. Além disso, esse letramento envolve a apropriação dos textos, ou seja, a possibilidade de se ressignificar os textos lidos de acordo com as vivências de cada leitor, atribuindo-lhes sentidos que dialogam com as experiências relacionadas ao mundo de cada um (NASCIMENTO, 2019, p. 142).

À vista disso, o ato de ler envolve processos complexos, como a linguagem, percepção, aspectos cognitivos e afetivos. Por isso, deveria ser considerado como fator determinante à construção do conhecimento. Entendemos que a instituição considera esses aspectos importantes no desenvolvimento do ensino-aprendizado, no entanto, ainda carece de infraestruturas físicas como um bom acervo literário e espaço destinado à leitura, além de um profissional habilitado para desenvolver atividades formativas na biblioteca escolar. Infelizmente, a escola na qual desenvolvemos a pesquisa não possui nem uma biblioteca adequada, nem o profissional que elabore atividades que despertem o interesse dos alunos para a leitura.

Diante da proposta de verificar como é possível a formação de leitores no 4º Ano do Ensino Fundamental I, e, para, além disso, compreender o sentido desse aprendizado no desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao aluno, para que este possa compreender as informações decodificadas e inserir-se no mundo e ser partícipe na formação da cultura, organizamos este texto em dois momentos: no primeiro apresentamos como ocorre a mediação de leitura, pois acreditamos que mediar leituras é extremamente importante para o aprendizado e para a formação do leitor; no segundo momento, expomos como ocorreu parte da pesquisa, algumas obras que foram trabalhadas com os alunos, e suas percepções acerca das atividades desenvolvidas.

A mediação de leitura

Saber ler é essencial para a formação de um indivíduo. Nunes e Santos (2020) ponderam que o contato com os livros desde a mais tenra idade permite desenvolver o gosto pela leitura, e, “saber ler é primordial para uma vida em sociedade e o incentivo é muito importante para se adquirir o hábito da leitura” (p. 11).

Bortolin e Silva (2018) ponderam que na formação de leitores, apenas bibliotecas com acervos satisfatórios não são suficientes, é preciso um mediador, “aquele que está entre o aluno e o acesso à leitura” (p. 38). Nesse ínterim, a biblioteca escolar deve ser atraente aos alunos, e, além disso,

Os profissionais atuantes na biblioteca devem ser capacitados para atender e saber identificar cada necessidade do usuário, abordá-lo e ajudá-lo em caso de dúvidas e indecisões. O usuário deve sentir confiança ao pedir ajuda e ter a

certeza que terá suas expectativas atendidas. A biblioteca deve ter seu acervo diversificado de acordo com as necessidades dos usuários, mantendo-o sempre atualizado (NUNES; SANTOS, 2020, p. 12).

Segundo Bajard (2007), os momentos de mediação favorecem o letramento, pois, ao participar das práticas de leitura, a oralidade do mediador e, ao mesmo tempo do autor do livro possibilita que o aluno estabeleça relações e crie vínculos de aprendizagens. O autor pondera que anterior à mediação, é necessário um conhecimento prévio do texto, haja vista que:

Na mediada em que necessita da compreensão para ser eficiente, a transmissão vocal exige do locutor tomar conhecimento do texto antes da proferição. De fato, é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos. As dificuldades ocorrem não somente no nível do texto, mas também no da frase. Como, por exemplo, marcar uma entonação de uma pergunta se o ponto de interrogação é apreendido visualmente apenas ao fim da frase? Uma atividade solitária de desvelamento da narrativa é desejável antes do confronto com os ouvintes. A leitura que desvela o texto e a voz alta que o publica tornam-se mais efetivos quando ocorrem sucessivamente (BAJARD, 2007, p. 33).

Além da leitura do texto, é necessário que o mediador apresente a obra em sua integralidade, ou seja, aspectos gráficos e ilustrativos, este último essencial à compreensão do texto para alunos nessa fase de ensino. Nunes e Santos destaca o quão importante para a mediação de leitura, que o mediador goste de ler, além de demonstrar domínio da habilidade. É importante nesse sentido, que o mediador assuma uma postura que permita combinar gestos, olhares e exposição da obra. De acordo com o autor:

Mostrar imagens e textos do livro legitima-se de várias maneiras: – Oferece acesso à obra completa, composta por um conjunto de matéria icônica e de texto gráfico; – Oferece a cesso à dimensão icônica do texto gráfico já que o texto adquire, no álbum, no álbum o valor da imagem; – Oferece acesso a dimensão tipográfica que possibilite as primeiras identificações (travessão, maiúscula, parágrafo) atribuído a transmissão vocal que função de letramento a iniciação à leitura (BAJARD, 2007, p. 55).

O aluno pode a partir dessa interação compreender que as imagens necessitam de interpretação, e, página após página o leitor consegue identificar os personagens e a diversidade de situações vivenciadas e ou representadas. A mediação nesta perspectiva poderá:

A curto prazo disponibiliza para a criança o mundo imaginário dos livros e coloca-a em contato com uma matéria linguística mais elaborada do que a própria língua oral dos contos. A médio prazo, ao expor o funcionamento da língua escrita, a mediação possibilita a construção de um conhecimento a seu respeito, por fim, de modo informal, ela propicia as primeiras descobertas linguísticas do código gráfico, que mais tarde possibilitarão o seu domínio (BAJARD, 2007, p. 106-107).

Consideramos, nesse sentido, que o mediador ao estabelecer essa espécie de ponte entre a obra e o aluno favorece além da construção do conhecimento por práticas de ensino e aprendizagem, o letramento e habilidades de percepção da diversidade cultural. Desta forma, desenvolvemos uma pesquisa com alunos do 4º ano do ensino fundamental para compreender o

hábito de leitura dos alunos a partir da mediação da mesma, e, a seguir iremos apresentar o lócus da pesquisa e o processo de mediação de leitura na formação do leitor no ensino fundamental.

Desenvolvimento

A pesquisa que apresentamos, teve início no primeiro bimestre do ano de 2020, com alunos do 4º ano do ensino fundamental em uma escola subvencionada pelo estado de Goiás. Com o intuito de situar o lócus da pesquisa julgamos necessária uma breve apresentação do espaço escolar.

A escola atende cerca de 1.500 alunos divididos em três turnos e oferece o ensino fundamental e médio. A instituição escolar possui uma pequena biblioteca para empréstimos de livros, não havendo desse modo, um profissional exclusivo para uma sala de leitura. Na biblioteca não há espaço para que os estudantes adentrem, escolham um livro e se acomodem para realizar a leitura. Os empréstimos são feitos por uma média de sete dias, e devolvendo o livro, o estudante pode pegar outro.

Nunes e Santos (2020) indicam que “biblioteca escolar é essencial para a formação de leitores que, através da leitura, podem desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a construção do conhecimento, estabelecendo a possibilidade de melhor comunicação para uma vida em sociedade” (p. 06), e, ressaltam ainda que em algumas instituições as bibliotecas são espaços de punições em que funcionários que estão com problemas de saúde são impelidos à trabalhar. As autoras consideram que:

A biblioteca escolar precisa ser reconhecida pelo professor e por toda a comunidade escolar como uma unidade rica em informação e conhecimento e não como uma sala de castigo ou depósito de livros. Desta forma, pode-se dizer que a biblioteca escolar existe para atender às necessidades informacionais dos alunos, professores, coordenadores, enfim de toda a comunidade escolar (NUNES; SANTOS, 2020, p. 05).

Conforme disposto no artigo 2 da Lei 12.244⁴ de 2010, as escolas devem dispor de bibliotecas para consulta, estudo e ou leitura. Ou seja, a instituição não cumpre a rigor a legislação, além de possuir um acervo insatisfatório, com poucas obras indicadas para os primeiros anos do ensino fundamental e mal organizadas, além de não ser nada atrativo.

Concordamos com Nunes e Santos (2020) ao exporem que:

É primordial que os alunos aprendam desde cedo a importância da biblioteca dentro do ambiente escolar como fonte de informação e conhecimento, para que se tornem leitores com perfil crítico e reflexivo, adquirindo habilidades e competências para buscar, recuperar e avaliar as informações que necessitam para, assim, aprender constantemente contribuindo para sua vida social e acadêmica. O seu distanciamento ou falta de conhecimento sobre o uso e a importância da biblioteca escolar demonstra a realidade de muitas escolas, onde os alunos não recebem o incentivo de seus professores e limitam-se apenas aos conteúdos dos livros didáticos (NUNES; SANTOS, 2020, p. 07).

⁴ Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País (BRASIL, 2010).

Somados ao distanciamento dos professores e alunos em relação à biblioteca escolar, estão os exíguos investimentos de ordem pública. Parece-nos que o emprego de recursos para este fim ainda não é prioridade.

No início da pesquisa, ao fazermos uma sondagem com os alunos, ocasião em que oferecemos livros para que estes pudessem ler, a fim de verificar qual o contato dos mesmos com a leitura, nos deparamos com questionamentos: “Depois que ler tem que copiar? Vai ter que fazer desenho depois que ler? Tem que responder pergunta?” Entre tantos outros questionamentos, evidenciamos que as práticas de leitura estiveram subordinadas à execução de atividades. Compartilhamos a observação de Moraes (2012) ao pontuar que práticas por vezes desenvolvidas por professores ao condicionar a leitura à execução de atividades, podem afastar o aluno do universo que a leitura é capaz proporcionar.

Ao serem informados que a leitura seria sem nenhuma atividade prática os alunos ficaram surpresos. Alguns pediram para escolher outros títulos. Até então, as escolhas foram feitas pensando que teriam que realizar atividades posteriores, muitos alunos optaram por livros com poucas páginas e ou com muitas ilustrações.

A pesquisa foi parcialmente desenvolvida. Nos dois primeiros meses letivos do ano de 2020, os alunos faziam leituras deleite um dia por semana após o recreio, e levavam a cada quinze dias um livro para ler em casa, e depois socializavam as leituras e trocas dos títulos entre os pares. Após as leituras, ocorriam momentos de conversa entre os alunos em que os mesmos falavam se haviam alcançado as expectativas iniciais quanto às leituras realizadas, ou seja, emitiam opinião sobre o livro: se gostou ou não, e o porquê.

Segundo Bajard (2007):

Pela troca e pelo empréstimo instaura-se um uso social do livro, primeiro passo para fruição compartilhada da escuta do texto entre todos os ouvintes. Desse modo a sessão de mediação desenvolve uma prática social do livro que nenhum acervo familiar propicia. Começa a lenta descoberta de que o verdadeiro prazer do livro não reside na sua posse material, mas no seu conteúdo, imaterial, simbólico e inesgotável (BAJARD, 2007, p. 72).

O objetivo era, após um período de leituras deleite, selecionar uma obra por semana e posteriores socializações e possíveis intervenções por parte do mediador da leitura.

Os alunos estavam totalmente engajados quando fomos avisados pela direção da escola que as aulas estavam suspensas, em consequência da Pandemia do Coronavírus⁵. Como medida de enfrentamento, o estado de Goiás publicou por meio da Resolução⁶ 02/2020, o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Deste modo, a pesquisa em desenvolvimento foi interrompida.

Enquanto estivemos desenvolvendo a pesquisa na escola no modo presencial, as obras disponíveis não eram suficientes, não havia títulos iguais para todos os alunos acompanharem as leituras nos momentos de mediação, o que dificultava este exercício. Retomada de outra forma, cinco meses depois, a partir de grupos de *WhatsApp*, começamos a disponibilizar livros semanalmente para que os alunos fizessem a escolha, realizassem a leitura e fizessem as socializações. Novamente, leituras deleite.

⁵ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como o fazem, por exemplo, o MERS-CoV e o SARS-CoV.

⁶ GOIÁS, Secretaria Geral da Governadoria Coordenação do Conselho Pleno. Resolução CEE/CP N. 20, de 04 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/Resolucoes/RESOLUCAO-CEE-CP-N.-20-DE-2020.pdf>.

Após um mês de realizações de leituras diversificadas, iniciamos o processo de mediação de leitura. Algumas das obras em que realizamos as leituras mediadas foram:

- A história que mora nas coisas de Sandra Aymone;
- Bel, o menino de coração selvagem de Wagner David Rocha;
- Eu sou assim e vou te mostrar de Heinz Janich;
- João, presta atenção! de Patrícia Secco;
- A estrela de Laura de Klaus Baumgart.

Ressaltamos que as escolhas dos livros foram feitas pelos alunos. As mediações foram feitas em encontro no *Google Meet*. Na ocasião, os alunos realizavam as leituras e socializavam as previsões da história, emissão de opiniões e expectativas em relação ao livro lido além de atribuição de sentidos.

Nos momentos de leitura observamos algumas dificuldades em relação à entonação e pontuação, bem como na decodificação das palavras. As leituras eram realizadas primeiramente pelo mediador, e foi possível perceber que alguns alunos tentavam realizar a leitura conforme o mediador havia feito, entonação, gesticulação, entre outros. Findados os encontros, indicávamos para os alunos que fizessem a leitura novamente para alguém da família e os retornos foram positivos. As leituras eram feitas para os irmãos, pais, mães, avós, tios, etc. Pouco a pouco as leituras foram ficando mais fluentes.

Kuhlthau (2013) aponta alguns aspectos sobre o comportamento do mediador da leitura, bem como posicionamento, acordos para quem irá ouvir a história, entre outros. Durante a realização da pesquisa houve acordos, e considerando que ocorreram por momentos síncronos, houve, de certo modo, alguns acordos como manter o microfone desligado enquanto a história era lida, mostrar a ilustração da história, e, no caso do mediador, foi possível compartilhamento de tela com as imagens. Pastorello (2010) aponta a importância de o mediador propiciar aos ouvintes o acompanhamento da leitura, bem como a visualização das imagens.

Como alguns alunos não tinham acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as aulas, juntamente com as atividades impressas que a escola entregava, estes receberam as cópias dos livros para realizarem as mesmas leituras dos demais. Porém, não havia socialização e tampouco mediação de leitura.

Algumas considerações

Ao final do ano letivo, que ocorreu remotamente, pudemos tecer algumas considerações e apontamentos futuros. Nesse sentido, ponderamos que: A) As bibliotecas nas escolas deveriam propiciar espaços proficientes à formação do leitor; B) O mediador da sala de leitura é de extrema importância para o aprendizado e consequente letramento; C) Os professores quando não há na escola uma sala específica para leitura, deveriam possibilitar, junto aos conhecimentos curriculares, momentos de leitura literária, deleite e prazerosa com a intencionalidade de formar indivíduos leitores; D) A comunidade escolar precisa assumir projetos de formação literária; E) As políticas públicas carecem de eficiência, à medida que a administração pública é substituída, por intermédio do sufrágio, são elencadas novas abordagens e são esquecidos programas e projetos em desenvolvimento, sem se quer questionar sua efetividade.

Ao refletirmos a questão inicial pela qual este estudo foi orientado, reforçamos a importância do contato com os alunos, uma vez que a maior parte da pesquisa foi desenvolvida remotamente. Acreditamos que o ensino presencial permite expor melhor os sentimentos no momento da mediação. Apesar disso, obtivemos respostas positivas sobre a formação desses pequenos leitores no ensino fundamental, pois, a participação e engajamento dos alunos

possibilitaram que esses momentos formativos fossem, ainda que de modo remoto, significativos para a aprendizagem e construção do conhecimento. Foi positivo também pela amplitude que as tecnologias podem proporcionar, uma vez que foi possível o contato com as obras, além da interatividade que as mídias podem oportunizar em consequência das interações que puderam transpor o universo da sala de aula física.

Nessa perspectiva, salientamos que segundo a visão de Colomer (2007), a formação do leitor necessita desenvolver conhecimentos que possibilitem interpretações de culturas, ao considerar que o leitor se constrói historicamente e socialmente. E, por intermédio de uma mediação significativa, a leitura torna-se prática formativa social e cultural permitindo o leitor/aluno desenvolver habilidades de letramento no contexto em que está inserido.

Referências

BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. In: SILVA, R. J.; Bortolin, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: ABECIN, 2018. p. 89-96.

BRASIL. *Lei nº 12.244, de 24 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em 15 nov. 2021.

COLOMER, Teresa. *A leitura literária na escola*. Trad. L. Sandori. São Paulo: Global, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. C. Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Trad. B. S. Campello et al. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, A. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 39-71.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 25, n. 02, p. 3-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3725>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PASTORELLO, Lucila Maria. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. 2010. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: 10.11606/T.48.2010.tde-20042010-154846.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sobre as autoras

Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Conclusão em 2023. Mestre em Educação – Campus Catalão pela Universidade Federal de Goiás (2019). Graduada em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos (2016). Atualmente atua no Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, como docente no curso de Pedagogia.

E-mail: anaminzinha@hotmail.com.

Michelle Castro Lima. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2016), mestrado em Educação pela UFU (2011) e graduação em Pedagogia pela UFU (2007). Atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professores, práticas e currículo.

E-mail: michellecl82@gmail.com.

Sangelita Miranda Franco Mariano. Graduada em Pedagogia; Especialista em Docência na Educação Superior, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como professora na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberlândia-MG. Atualmente trabalha no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Atua como professora nos cursos de licenciatura em Pedagogia; Química e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (ProfEPT). É coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Pedagogia-Alfabetização e coordena o estágio curricular supervisionado desenvolvido nas creches e pré-escolas.

E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br.

CAROLINA MARIA DE JESUS LEITORA: DIMENSÕES E ALCANCE DA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

THE READER CAROLINA MARIA DE JESUS: DIMENSIONS AND POWER OF THE WORD AND THE WORLD IN THE FORMATION OF SUBJECTIVITY

LA LECTORA CAROLINA MARIA DE JESUS: DIMENSIONES Y ALCANCES DE LA LECTURA DE LA PALABRA Y DE MUNDO EN LA FORMACIÓN DE LA SUBJECTIVIDAD

Daniela de Almeida Nascimento¹

Resumo: Em *Diário de Bitita* (1986), Carolina Maria de Jesus, que havia ficado conhecida devido à publicação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), narra sua infância e juventude na cidade de Sacramento-MG e arredores entre os anos de 1914 e 1937. A partir da perspectiva infantil de Bitita (seu apelido infantil), Carolina de Jesus se constitui narradora e autora da sua própria história, recusando o silenciamento e (re)afirmando múltiplos aspectos de sua identidade – mulher, negra, brasileira, herdeira e participante de uma ancestralidade africana e intelectual. Tendo como base concepção de leitura como trabalho psíquico de Michèle Petit (2009; 2013), da leitura do mundo de Paulo Freire (2009), assim como do direito à literatura de Antonio Candido (2004), investiga-se de que forma a leitura e a relação com os livros são fundamentais para a construção da subjetividade e humanização da autora-narradora-personagem em um contexto de exclusão social demarcado por questões de gênero, raça e classe.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; leitura; subjetividade.

Abstract: In *Bitita's Journal: The Childhood Memoirs of Carolina Maria de Jesus* (1998), the author, who had become known due to the publication of *Child of dark* (1960), narrates her childhood and youth in the city of Sacramento –MG and its surroundings between the years of 1914-1937. From the childish perspective of Bitita (her children's nickname), Carolina de Jesus becomes the narrator and author of her own story, refusing the silencing and (re)stating multiple aspects of her identity – female, black, Brazilian, heiress and participant of an African and intellectual ancestry. Based on the reading conception as a psychic work of Michèle Petit (2009; 2013), of world reading of Paulo Freire (2009) as well as the right to literature of Antonio Candido (2004), it is investigated how reading and the author's relation with the books are fundamental to the construction of subjectivity and humanization of the author-narrator-character in a context of social exclusion marked by gender, race and class issues.

Keywords: Carolina Maria de Jesus; reading; subjectivity.

Resumen: En *Diário de Bitita* (1986), Carolina Maria de Jesus, que se había hecho conocida por la publicación de *Quarto de despejo* (1960), narra su infancia y juventud en la ciudad de Sacramento-MG y alrededores entre los años 1914 y 1937. Desde la perspectiva de la niña Bitita (su apodo infantil), Carolina de Jesús se convierte en la narradora y autora de su propia historia, rechazando el silencio y (re) afirmando múltiples aspectos de su identidad – mujer, negra, brasileña, heredera y participante de una ascendencia africana e intelectual. Basado en la concepción de la lectura como obra psíquica de Michèle Petit (2009; 2013), de la lectura del mundo de Paulo Freire (2009), así como del derecho a la literatura de Antonio Candido (2004), este trabajo investiga cómo la lectura y la relación con los libros son fundamentales para la

¹ UNESP/FCLar.

construcción de la subjetividad y humanización del autor-narrador-personaje en un contexto de exclusión social demarcado por cuestiones de género, raza y clase.

Palabras clave: Carolina Maria de Jesus; lectura; subjetividad.

Introdução

É característico do gênero autobiográfico que o narrador retome o processo de aprendizagem da leitura, como uma espécie de justificativa da trajetória de vida que desemboca na escrita de si (MOLLOY, 2004). Este trabalho tem como objetivo analisar em *Diário de Bitita* (1986)² as passagens nas quais Carolina Maria de Jesus, a autora-narradora-personagem³, rememora sua árdua trajetória para se apropriar da cultura letrada, veladamente interdita para seu grupo social. A despeito de todas as adversidades, a narrativa desvela o quanto a leitura e a escrita servem como formadoras da subjetividade tanto por seu aspecto filosófico como também em sua materialidade, seja por meio do objeto livro que a pequena Bitita manuseia para ler e carrega com fascínio, seja como pela própria concretização, ainda que inacabado, do projeto literário da autora.

Alçada à fama por seu diário *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960)⁴, Carolina Maria de Jesus tornou-se alvo fácil para o sensacionalismo da grande mídia que, ora a rotulou como sublitteratura de uma semianalfabeta e apenas documento social, ora especulou sobre a possível fraude do livro, que seria de autoria de Audálio Dantas⁵, pois uma negra residente da favela não seria capaz de tamanha sofisticação poética. O não lugar da escritora na sociedade brasileira, a cidadania de segunda classe na favela do Canindé, passa também a ser um não lugar nas letras brasileiras. A inespecificidade de uma escrita surgida na margem do Rio Tietê, para onde se destinavam os detritos indesejados da maior capital do Brasil, resultou em uma hiper exposição da autora que não lhe garantiu plena inserção. Resiliente, depois do fracasso do segundo diário, *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961)⁶, a escritora lança por conta própria mais dois volumes: *Provérbios* (1963)⁷ e o romance *Pedaços da fome* (1963)⁸, buscando se estabelecer como escritora profissional.

Quase uma década depois, já nos anos 1970, duas jornalistas⁹ obtêm os originais do que veio a ser publicado apenas postumamente em 1982 com o título de *Journal de Bitita*, na França e, apenas em 1986, *Diário de Bitita* no Brasil. Nesta obra, Carolina se (re)afirma como mulher negra, artista, escritora e, sobretudo, sujeito da sua própria história por meio da elaboração literária da sua trajetória desde o nascimento em 1914 até a chegada a São Paulo em 1937. A narrativa, embora não faça demarcação de datas, especifica eventos históricos e segue uma linha mais ou menos cronológica, da infância no interior: “Eu estava fazendo minha *avant-première* no mundo” (JESUS, 2014, p. 13), até a juventude, “No dia da viagem, não dormi para não perder o horário. O trem saía às sete horas, mas eu cheguei à estação às cinco. Que alegria quando embarquei! Quando cheguei à capital, gostei da cidade [...]” (JESUS, 2014, p. 205-206)

Assim, em *Diário de Bitita* desvela-se uma jornada singular que se idealiza e se concretiza por meio da leitura, uma experiência que buscamos abordar a partir de três pressupostos diversos para que seja possível abordar seu caráter multiforme que justifica tamanho impacto

² 1986 refere-se à primeira publicação da obra; 2014 à edição analisada nesse texto.

³ Na concepção de Philippe Lejeune (2014), expoente francês do estudo da autobiografia, além da narrativa da vida em retrospectiva, outra característica desse tipo de texto é a coincidência entre autor, narrador e personagem principal, daí a utilização do termo autora-narradora-personagem.

⁴ *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

⁵ Jornalista que revelou Carolina de Jesus ao público e editou as duas publicações diarísticas da escritora.

⁶ *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1961.

⁷ *Provérbios*. São Paulo: [s. n.], [1963].

⁸ *Pedaços da fome*. São Paulo: Áquila, 1963.

⁹ A brasileira Clélia Pisa e a francesa Maryvonne Lapouge.

na construção narrativa. Procuramos analisar as diferentes dimensões da leitura que a justificam como principal ponto de inflexão na trajetória da narradora-personagem por meio de Paulo Freire (2009), Antonio Candido (2004) e Michèle Petit (2010; 2013).

A descoberta do mundo, o questionamento curioso acerca de seu funcionamento consiste no que Paulo Freire (2009) considera leitura do mundo, habilidade que antecede a inserção ao mundo letrado *per se*. O movimento crítico de buscar compreender o seu entorno tanto precede o acesso à decodificação da palavra e da linguagem escrita como também por ela se prolonga. Expressa-se uma leitura do mundo desde a disposição de descoberta característica da infância até a elaboração subjetiva da realidade circundante. Como se verá adiante, antes mesmo da alfabetização, a leitura de mundo particular de Bitita tem um caráter diferenciador que, no final das contas, justifica essa autobiografia – apenas uma vida notável é digna de ser narrada.

O processo de apreensão crítica do mundo estende-se e aprofunda-se por meio do acesso ao mundo letrado e à literatura. De acordo com Antonio Candido (2004, p. 174), a literatura é um direito humano básico, incompressível que, não garantido, coloca sob ameaça a integridade espiritual. Contrariamente a uma noção que hierarquize as necessidades básicas humanas, Candido defende o direito à literatura como arte, uma necessidade profunda do ser humano que desempenha um papel fundamental na formação da personalidade.

Nesse sentido é que antropóloga Michèle Petit (2010, p. 20) considera que a leitura de livros constitua um recurso à resistência contra os processos de marginalização uma vez que possibilita o desenvolvimento de autonomia e independência de discursos repressivos ou paternalistas. O próprio ato de ler, de buscar o livro, torna os leitores desfavorecidos socialmente mais agentes das suas próprias vidas pois, nesse processo, constroem-se a si mesmo e forjam um lugar próprio no tabuleiro da sociedade que os exclui (PETIT, 2010, p. 54). Essa construção de um lugar viabilizado pela e na leitura é uma questão recorrente no trabalho da autora, não apenas sob o ponto de vista social nas formas de se pertencer a uma sociedade, como também psíquico e simbólico, na possibilidade de se elaborar um espaço privado (PETIT, 2013).

Observaremos, assim, como aprender a ler opera uma mudança vital e determinante em toda a trajetória da protagonista de *Diário de Bitita* pois, ainda que sua escolarização formal consista em menos de dois anos, o acesso às letras contrapõe-se à penúria material e permite que a narradora-personagem vislumbre a si mesma com base em parâmetros distintos da sua realidade acachapante.

Da leitura de mundo à leitura da palavra

Nascida em Sacramento, interior de Minas Gerais, Bitita vivia com a mãe Cota e o irmão. Desde muito pequena, a menina inquietava-se com as contradições e problemas que presenciava e os questionava, fazendo, assim, sua leitura de mundo:

As minhas ideias variavam de minuto a minuto iguais às nuvens no espaço que formam belíssimos cenários, porque se o céu fosse sempre azul não seria gracioso. Um dia perguntei a minha mãe: – Mamãe, eu sou gente ou bicho? – Você é gente, minha filha! – O que é ser gente? A minha mãe não respondeu. À noite eu olhava o céu. Mirava as estrelas e pensava: Será que as estrelas falam? Será que elas dançam aos sábados? Sábado hei de olhar para ver se elas estão dançando. No céu deve ter estrela mulher e estrela homem. Será que as estrelas mulheres brigam por causa dos homens? Será que o céu é só onde estou vendo? (JESUS, 2014, p. 15-16).

Os questionamentos da menina Bitita evocam a concepção de Paulo Freire (2009, p. 11) de leitura do mundo, uma antecipação da decodificação da palavra escrita na qual se apreende o mundo e sua realidade imediata:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 2011, [n. p.]).

As injustiças e contradições testemunhadas pela pequena Bitita lhe causam estranhamento desde muito cedo e lhe impedem a indiferença ou resignação: “Minha mãe dizia que o mundo é assim mesmo. Fiquei furiosa: – Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é” (JESUS, 2014, p. 109). Essa leitura de mundo se torna *palavramundo* (FREIRE; MACEDO, 2011) mediada pela leitura da palavra escrita, com a qual Carolina entra em contato por meio do senhor Manoel Nogueira:

Na cidade, o homem-humano que estava no centro era o senhor Manoel Nogueira. Era mulato. E o mulato é o meio-termo da sociedade. Convive com os brancos e com os pretos. E com o nome de Nogueira deveria ser filho de algum doutor de Coimbra. O senhor Nogueira passava o dia com os brancos porque era oficial de Justiça. E ao entardecer ele sentava-se na porta de sua casa e lia o jornal O Estado de São Paulo para nós ouvirmos trechos que foram ditos pelo Rui Barbosa; por exemplo, que cada estado deveria ceder terras para os negros cultivarem. Mas esse projeto não foi aprovado (JESUS, 2014, p. 44).

A deferência conferida à leitura e ao leitor em si, como bem demarca a utilização de “senhor” a cada menção de Manoel Nogueira, vinha do avô: “O vovô chegava do trabalho, jantava e ia ouvir o senhor Manoel Nogueira ler os fatos que ocorriam no mundo” (JESUS, 2014, p. 47) E também:

O meu avô tinha desgosto porque os filhos não aprenderam a ler e dizia:
– Não foi relaxo da minha parte. É que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas escolas para os negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender.
E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fossem um selo e um carinho (JESUS, 2014, p. 60).

Africano cabinda e ex-escravizado, “foi o preto mais bonito que já vi em minha vida. Que lindo nariz, a testa e a boca eram magníficas!” (JESUS, 2014, p. 124). Benedito José da Silva impressionava não apenas a neta, mas toda comunidade por sua habilidade com as palavras que remete também à leitura de mundo:

As pessoas que iam visitar o vovô saíam comentando:
– Que homem inteligente. Se soubesse ler, seria o Sócrates africano. Outros comentavam:
– Foi um crime não educá-lo. Esse homem seria o Homem!

Poderiam criar uma lei de educação geral, porque as pessoas cultas que adquirem conhecimento do seu grau intelectual têm capacidade para ver dentro de si (JESUS, 2014, p. 122).

Ao final do excerto, a crítica ao crime de não se haver alfabetizado o avô é tanto da fala das personagens quanto da narradora, que se posiciona quanto à questão da alfabetização como um direito humano, como o concebe Antonio Candido em “O direito à literatura” (2004). Direito esse também negado à maior parte da população de Sacramento, que era analfabeta¹⁰, como a narradora constata, apontando ainda as especificidades de seu grupo social: “Eu notava que os pretos não sabiam ler. Nunca vi um livro nas mãos de um negro” (JESUS, 2014, p. 123). O acesso ao mundo letrado em meados da década de 1920 para uma menina negra era muito restrito, como os excertos abaixo explicitam:

No ano de 1925, as escolas admitiam alunas negras. Mas quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos.

As professoras aceitavam os alunos pretos por imposição. Mas se o negro não passava de ano, as mães iam procurar as professoras e diziam:

– A senhora não deixou meu filho entrar no segundo ano porque ele é negro, mas ele já sabe ler e escrever o a-b-c. Os filhos de Júlio Barges passaram de ano, as netas de José Afonso também. Se eu pudesse com mau olhado estragar a vida de uma professora como a senhora!

– As professoras não respondiam. Compreendiam que havia mentalidades opostas. Uma pessoa culta e uma pessoa inculta não chegavam a uma concórdia. Elas diziam que toda profissão tem seu lado negativo. Depois exclamavam:

– Os abolicionistas, veja o que fizeram! Essa gente agora pensa que pode falar de igual para igual. Eu, na época da abolição, tinha mandado toda essa gente repugnante de volta para a África.

[...]

Tinha uma negrinha, Isolina, que sabia ler. Era solicitada para ler as receitas. Eu tinha inveja da Lina! E pensava: Ah! Eu também vou aprender a ler, se Deus quiser! Se ela é preta e aprendeu, por que é que eu não hei de aprender? (JESUS, 2014, p. 42-46).

O ciclo de analfabetismo da família, no entanto, é rompido por intermédio de uma patroa, para quem a mãe da menina lavava roupas. Assim, mesmo com certa hesitação da mãe, a menina Bitita é matriculada em uma escola espírita beneficente:

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e a sua esposa dona Mariquinha disse para a minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo e as classes eram nos cantos. O período matinal era destinado ao quarto ano.

[...] Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, o meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei:

– Que negrinha feia! Ninguém quer ser feio.

– Que olhos grandes, parece sapo.

¹⁰ Problema comum ao restante do país, pois, segundo o censo de 1920, 71,2% da população do Brasil não era alfabetizada (FERRARO, 2002).

Minha mãe era pobre. Dona Maria Leite insistiu com mamãe para enviar-me à escola. Eu fui apenas para averiguar o que era escola (JESUS, 2014, p. 125)

A experiência escolar expõe a menina a mais episódios de injúrias raciais. Além disso, a ir à escola implica também outras mudanças na realidade da menina:

Quando entrei na escola, eu ainda mamava. Quando senti vontade de mamar, comecei a chorar.

– Eu quero ir-me embora. Eu quero mamar.

A minha saudosa professora, dona Lonita Solvina, perguntou-me:

– Então a senhora ainda mama?

– Eu gosto de mamar.

Os alunos davam gargalhadas.

– Então a senhora não tem vergonha de mamar?

– Não tenho!

– A senhora está ficando mocinha, tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida. Está ouvindo-me, dona Carolina Maria de Jesus! Fiquei furiosa e respondi com insolência:

– O meu nome é Bitita.

– O teu nome é Carolina Maria de Jesus. Era a primeira vez que eu ouvia pronunciar o meu nome [...] (JESUS, 2014, p. 126-127).

A perda da ligação direta com a mãe, a zombaria das outras crianças e a descoberta do próprio nome completo são algumas rupturas a serem enfrentadas por Bitita para frequentar a escola. Porém, mesmo que utilizando estratégias pouco ortodoxas, a professora Lonita termina por estabelecer um vínculo afetivo que convence a personagem-narradora a continuar e, por fim, insere-a no universo letrado:

Continuei indo à escola. Porque o comparecimento era obrigatório. Mas não me interessava pelos estudos. A minha professora insistia para eu aprender a ler. Me dirigia um olhar carinhoso. Eu achava tão difícil aprender a ler. Implorava a minha mãe para não deixar eu ir à escola.

– Eu não quero aprender a ler.

Ela ouvia-me e me dava duas chicotadas. Eu ia contra a minha vontade. Eu era preguiçosa. Quando eu faltava à aula, a professora mandava um aluno ir procurar-me em casa. Quando eu chegava à escola, a dona Lonita, dizia:

– A senhora é tão inteligente, procure aprender a ler. Esforce a sua cabeça.

A única letra que aprendi a escrever facilmente foi o “o”, e nos meus cadernos eu escrevia só a letra “o”, e dizia:

– A rodinha é mais fácil.

Ela percebendo que eu não me interessava pelos estudos desenhou no quadro-negro um homem com um tridente nas mãos que transpassava uma criança e disse-me:

– Dona Carolina, este homem é o inspetor. A criança que não aprende a ler até ao fim do ano, ele espetá no garfo. No fim do ano, ele vem aqui e eu vou apresentá-la a ele e pedir-lhe que dê um jeito na senhora, porque a senhora não quer estudar. Ele há de espetá-la no garfo.

Aquele desenho impressionou-me profundamente. Eu olhava o desenho e olhava o livro. Sonhava com o desenho e gritava:

– Mamãe! Olhe o inspetor! Mande o inspetor ir-se embora, que eu juro que hei de estudar. Eu vou aprender a ler. Não deixe ele espetar-me no garfo.

Mamãe dizia: – Dorme, menina! Você está delirando! Decidi estudar com assiduidade, compreendendo que devemos até agradecer quando alguém quer nos ensinar. Compreendi que estava sendo indelicada com a dona Lonita, cansando-lhe a paciência.

O desenho permaneceu no quadro por três meses. Depois percebi que já sabia ler. Que bom! Senti um grande contentamento interior! Lia os nomes das lojas! “Casa Brasileira, de Armond Goulart.” Não é só essa loja que é uma casa brasileira. Mas as casas, as árvores, os homens que aqui nascem, tudo pertence ao Brasil. Percebi que os que sabem ler têm mais possibilidades de compreensão. Se desajustarem-se na vida, poderão reajustar-se. Li: “Farmácia Modelo”. Fui correndo para casa. Entrei como os raios solares.

Mamãe assustou-se. Interrogou-me:

– O que é isso? Está ficando louca?

– Oh, mamãe! Eu já sei ler! Como é bom saber ler!

Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre. O livro enriquece o espírito. Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance *Escrava Isaura*. Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi tão bem o romance que chorei com dó da escrava. Analisei o livro. Compreendi que naquela época os escravizadores eram ignorantes, porque quem é culto não escraviza, e os que são cultos não aceitam o jugo da escravidão (JESUS, 2014, p. 127-128).

Assim, a leitura da palavra se torna um elemento central da vida da menina Bitita que passa a ler o mundo também com a mediação das palavras escritas. Os livros e a leitura passam a figurar como atividade cotidiana: “Era a primeira a deixar o leito para ir à lavoura. Nas horas vagas, eu lia Henrique Dias, Luís Gama, o mártir da Independência, o nosso Tiradentes. [...] Lendo, eu ia adquirindo conhecimentos sólidos” (JESUS, 2014, p. 133).

A leitura e a construção da subjetividade

De difícil acesso, os livros que chegam à jovem Carolina nem sempre são literários ou mesmo selecionados a partir do interesse da própria leitora. Mesmo assim, exercem fascínio sobre ela e possibilitam que sua compreensão do mundo se amplie, como ocorre com a descoberta de um dicionário onde ela descobre que um comentário sobre sua aparência, realizado um pouco antes, era um elogio:

Um dia, remexendo nos caixotes, encontrei vários livros e um *Dicionário Prosódico*, de João de Deus. Era a primeira vez que via um dicionário. Quando compreendi a finalidade do dicionário, procurei a palavra níveos, e sorri satisfeita, porque tinha algo atraente: os meus dentes (JESUS, 2014, p. 176).

O dicionário, tão útil e oportuno em um primeiro momento, na volta à cidade natal, acaba por gerar mal entendidos. Em um país cuja abolição havia mudado apenas o status legal da população mais vulnerável, o dicionário, ganhado na casa onde trabalhou como empregada doméstica, lhe rende mais um infortúnio:

Eu sentava no sol para ler. As pessoas passavam, olhavam o dicionário e diziam:

– Que livro grosso! Deve ser o livro de São Cipriano.

Era o único livro que os incientes sabiam que existia e existe. Começaram a propalar que eu tinha um livro de São Cipriano. E comentavam:

– Então ela está estudando para ser feiticeira, para atrapalhar a nossa vida. [...] Quando a minha mãe soube, avisou-me:
– É melhor você parar de ler esses livros, já estão falando que é livro de são Cipriano, que você é feiticeira.
Eu dei uma risada estentórea. As pessoas que ficam esclarecidas e prudentes sabem conduzir-se na vida. “Eu quero sarar para sair daqui para não mais voltar” (JESUS, 2014, p. 180).

O *Livro de São Cipriano, o bruxo*¹¹ é a única referência de livro que os populares conheciam. Aliado ao analfabetismo e à incapacidade de saber sobre o que se tratava, há também a problemática de gênero relacionada ao fato de uma mulher ocupar espaços públicos manuseando livros. Segundo Antonio Candido (2004, p. 176), “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco”. Essa ambivalência, essa suspeita do ato de ler, acentua-se em uma sociedade em que o analfabetismo era generalizado:

Um dia estava lendo, passaram uns rapazes, pararam e pediram para ver o meu dicionário, entreguei o livro para eles olharem. Olharam e disseram:
– Ah, é mesmo o livro de são Cipriano. Como é pesado. Percebi que eles eram pernósticos e fiquei com dó, porque a leitura beneficia tanto o homem como a mulher. [...] Quando eles saíram, foram contar para o sargento que eu o havia xingado de farrapo, dizendo que eles prendiam somente os pobres. O sargento era compadre de minha prima Leonor, e deu ordem aos soldados para me prender. [...] Assustei-me quando vi os policiais. Eles pararam na minha frente e deram ordem de prisão. Não perguntei por que estava sendo presa. Apenas obedeci. Minha mãe interferiu, dizendo que eu não estava fazendo nada de errado. – Cale a boca! E você também está presa [...] (JESUS, 2014, p. 180-181).

A arbitrariedade da prisão explicita uma sociedade iletrada de cunho patriarcal e escravocrata na qual Carolina de Jesus é criminalizada tanto por sua condição vulnerável de mulher, negra, pobre, quanto por ousar desafiar essa mesma sociedade, na qual mesmo o ato de portar um livro é considerado subversivo:

À uma hora da tarde nos recolheram e o sargento foi interrogar-me:
– Você anda lendo o livro de são Cipriano. Pretende botar feitiço em quem?
– Eu não creio no feitiço, e não tenho o livro de são Cipriano.
– Eu tenho.
E deu-me o livro para olhá-lo e folheá-lo. Eu gostava imensamente de livros e peguei o livro com carinho e cuidado, como se estivesse pegando uma criança recém-nascida. Mas estava nervosa para ler.
– Dizem que a senhora sai à noite e fica vagando pela cidade. [...] Um soldado de nome Isaltino me xingava:
– Essa vagabunda vive viajando. Moça direita não viaja. Diz que vai para São Paulo (JESUS, 2014, p. 182-183).

À infração da leitura em público, alia-se a problemática da errância em busca de emprego – as viagens que mulher direita não poderia realizar – e o sonho de ir para “a grande capital do país” e contrariar o seu “destino” de mulher negra e pobre do interior. Nesse sentido, até mesmo

¹¹ Uma coletânea de feitiços, rituais e encantamentos mágicos medievais atribuídos ao bruxo que, segundo lendas populares, se converteu ao cristianismo.

essa aspiração de Carolina remonta à leitura: “O meu desejo era perguntar ao senhor Manoel Nogueira quem é que sabia tudo aquilo que estava no jornal. Ele havia explicado que o jornal era impresso em São Paulo” (JESUS, 2014, p. 47-48).

Nesse episódio do dicionário, a personagem-narradora é interpelada, mais uma vez, com a ignorância, racismo e machismo de uma sociedade que tenta, a todo custo, assujeitá-la. Enquanto migra de cidade a cidade à procura de trabalho e condições dignas de vida, é por meio da leitura que a jovem Carolina de Jesus forja sua subjetividade, delineia seu futuro e encontra abrigo psíquico. Segundo Michèle Petit,

Essa leitura é transgressiva: nela o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira da casa, do lugarejo, do bairro. É desterritorializante, abre para outros horizontes, é um gesto de distanciamento, de saída. E sobretudo quando se trata da leitura de obras literárias, pois na origem de muitos contos, romances e relatos vemos um herói ou uma heroína que se afasta de sua família, de sua casa, e supera uma proibição (PETIT, 2013, p. 42).

Ainda de acordo com a antropóloga francesa, a leitura é um mecanismo de elaboração de um espaço psíquico próprio, íntimo, privado, sobretudo em contextos sociais adversos. A possibilidade de vislumbrar um futuro na cidade de São Paulo surge, para Bitita, nas páginas dos jornais e dos livros. Segundo Michèle Petit:

E de modo decisivo, a literatura ajuda a dar forma aos lugares onde viver, a se lançar e abrir caminho. Página e país têm a mesma etimologia. Um mapa (como aquele presente quando os jovens desmobilizados ouvem as lendas), um tratado de astronomia, páginas web de filatelia, um diário de viagem em um blog às vezes dão a idéia de que o mundo é vasto e que poderíamos encontrar um lugar. Todavia, as obras literárias esbanjam paisagens sem conta, incitando cada um a compor a sua própria geografia. Contos, lendas, livros ilustrados, romances oferecem uma topografia, balizam o espaço, abrem-no para o exterior. Vários escritores procuraram até mesmo recriar por seus próprios meios "um espaço para si, no qual se mover, respirar, se instalar, morar, viver", precisamente porque lhes fez falta [...] (PETIT, 2009, [n. p.]).

Por isso, o distanciamento da realidade acachapante e a perspectiva de partir de Sacramento que a leitura proporciona à jovem Carolina de Jesus constitui, ainda que simbolicamente, uma espécie de teto todo seu¹².

Considerações finais

Em uma sociedade em que a própria existência está ameaçada, Carolina de Jesus encontra nos livros, mesmo com todos os obstáculos e impedimentos, uma possibilidade de construção simbólica: “Esse espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de um lugar de sujeito” (PETIT, 2013, p. 43).

Uma vez que a organização social lhe nega o acesso a espaços sociais dignos de moradia e trabalho no interior e também na cidade grande, para além da leitura, Carolina de Jesus constrói para si um espaço de existência por meio da escrita na qual não apenas denuncia a precariedade das condições de vida no Brasil como também exercita sua criatividade e seu lirismo, na poesia, no conto, no romance, no drama e na narrativa autobiográfica.

¹² Referência ao ensaio de Virginia Woolf, *Um teto todo seu* (1929).

Com vistas a elaborar uma trajetória de resistência via construção literária, a autobiografia *Diário de Bitita* pode ser lida como parte de um projeto literário caroliniano cuja fundação remonta à leitura de mundo da pequena Bitita, passa pela leitura do jornal do senhor Manoel Nogueira, pela professora Lonita e no qual Carolina Maria de Jesus rejeita seu “destino” e se inscreve como leitora, mas também como autora da sua própria história, demarcando literariamente sua identidade como escritora, mulher, negra, brasileira e herdeira de uma ancestralidade africana. Não se trata, portanto, de um exercício espontâneo e gratuito de escrita: a narrativa retrospectiva busca dar um sentido de totalidade aos fragmentos da existência compondo, literariamente, o amálgama entre autora, narradora e personagem.

Para concluir, uma ressalva. Não se pode ser ingênuo e acreditar que leitura em si, ou mesmo a literatura, poderá resolver os problemas do mundo. A própria trajetória de Carolina Maria de Jesus é um exemplo da persistência e continuidade da exclusão social, não obstante a escritora tenha encontrado na leitura e na escrita um espaço de criação e subjetividade. Porém, por séculos a leitura tem sido privilégio da classe dominante e isso não resulta em sociedades mais justa ou mais igualitárias. Então, para quê a leitura? Outra vez, com a palavra, Michèle Petit:

Temos direito a uma história, porém, temos também direito à metáfora, ao desenraizamento, ao desvio, à ampliação de nosso universo cultural. E a leitura pode ser justamente um caminho privilegiado para nos oferecer ambas as coisas, para nos permitir conjugar vários universos (PETIT, 2013, p. 139).

Ou ainda:

[...] não pode ser considerado luxo ou uma faceirice o fato de se poder pensar a própria vida com a ajuda de palavras que ensinam muito sobre si mesmo, sobre outras vidas, outros países e outras épocas. E isso por meio de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma exigência poética, uma necessidade de relatos, que não são o privilégio de nenhuma categoria social. Trata-se de um direito elementar, de uma questão de dignidade (PETIT, 2013, p. 51).

Portanto, a leitura e a literatura colocam-se como bens culturais fundamentais, direitos humanos que, mais que frações da experiência social, constituem uma experiência vital incompressível na economia da narrativa *Diário de Bitita* e além dela.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

FERRARO (FERRARI), Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. L. L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. E-book.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. NORONHA J. M. G. (Org.). Trad. J. M. G. Noronha e M. I. C. Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América hispânica*. Trad. A. C. Santos e S. Santiago. Chapecó: Argos, 2004.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. Campinas: Editora 34, 2009. *E-book*.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O. Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

Sobre a autora

Daniela de Almeida Nascimento. Mestra e doutoranda em Estudos Literários na UNESP/FCLar. Licenciada em Letras nas áreas de português e inglês pela UFSCar.

E-mail: adanieldanascimento@gmail.com.

POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA NOS ARQUIVOS SONOROS DO CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – 1978 A 1995

NATIONAL POLICY OF READING IN THE SOUND ARCHIVES OF BRAZILIAN READING CONGRESS – 1978 TO 1995

POLÍTICA NACIONAL DE LECTURA EN LOS ARCHIVOS DE SONIDO DE LOS CONGRESO DE LECTURA DE BRASIL – 1978 A 1995

Larissa de Souza Oliveira¹
Lilian Lopes Martin da Silva²

Resumo: A pesquisa *ALB: memórias* e os documentos audiovisuais: sua importância; a produção do Catálogo de Fontes Sonoras e o potencial desse material para futuras investigações; as *políticas de leitura nos COLEs*: conferências e mesas-redondas que explicitamente tratam do tema entre 1978 e 1995.

Palavras-chave: Congresso de Leitura do Brasil; arquivos sonoros; memória.

Abstract: The ALB research: memories and audiovisual documents: their importance; the production of the Catalog of Sound Sources and the potential of this material for future investigations. reading policies in the COLEs: conferences and roundtables that explicitly deal with the theme between 1978 and 1995.

Keywords: Brazilian Reading Congress; sound archives; memory.

Resumen: La investigación ALB: memorias y los documentos audiovisuales: su importancia; la producción del Catálogo de Fuentes Sonoras y el potencial de ese material para futuras investigaciones; las políticas de lectura en los COLEs: conferencias y mesas redondas que explícitamente tratan del tema entre 1978 y 1995.

Palabras clave: Congreso de la Lectura de Brasil; archivos de sonido; memoria.

Introdução

Desde o final de 2017, a massa documental referente ao Congresso de Leitura do Brasil (COLE), iniciado há 43 anos, se encontra sob a responsabilidade do Centro de Memória da Educação (CME) da Faculdade de Educação da Unicamp³. Na ocasião de sua doação pela Associação de Leitura do Brasil (ALB)⁴, esse conjunto somava 3.253 documentos de diferentes tipos – escritos, sonoros, iconográficos ou tridimensionais – que compõem uma ampla rede de sentidos a ser investigada para a construção de uma memória sobre as práticas da leitura e as discussões sobre ela em nosso país. Em sua materialidade e discurso, esses materiais expressam visões, relevâncias, pontos de vista, perspectivas e representações compartilhadas nas diferentes temporalidades e situações histórico-culturais em que os congressos se realizaram.

¹ Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

² Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

³ De 2009 até esse momento, o material estava acondicionado na sala do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA. Havia sido organizado e começava a ser pesquisado por integrantes do grupo vinculados ao Projeto *ALB: memórias*, sob a coordenação das professoras Lilian L. M. Silva e Luciane M. de Oliveira.

⁴ A ALB é a entidade que, desde 1981, o realiza bianualmente. Seu site permite maior conhecimento: <http://alb.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Deste acervo fazem parte os documentos sonoros e audiovisuais que registram os eventos, especificamente suas conferências e palestras, debates e assembleias. São muitos, e estão reunidos em 320 dispositivos marcados por condições de produção diversas, pois ao longo dos anos de realização dos COLEs ocorreram mudanças tecnológicas significativas. Tais mudanças vão da gravação do evento em fitas de rolo e fitas cassete, aos registros em fitas VHS e, posteriormente, em formato digital. Pode-se dizer que o conjunto constitui a memória sonora e audiovisual dos congressos.

Ouvir a voz de alguém – sobretudo a voz de quem tem um valor especial para nós – costuma desencadear sensações, emoções ou lembranças, porque a audição é, sem dúvida, um dos sentidos que nos conecta ao outro. Além disso, escutar os documentos sonoros dos congressos nos traz não só a voz desse outro, vindo do passado ao presente, como nos insere nas circunstâncias e momentos vividos por ele. Esses discursos apresentam diferentes tons, nuances, silêncios e hesitações, assim como comentários, narrativas e reflexões que foram eliminados dos textos encaminhados ou recolhidos para a composição dos materiais impressos e/ou digitais (caderno de resumos ou anais) a que temos maior acesso, podendo, portanto, amplificar seus sentidos.

Não estando isoladas da situação contextual e temporal nas quais foram produzidas, essas vozes carregam muito desses elementos e apenas a escuta das gravações permite recuperá-los. Além disso, os impressos, como Anais e Resumos, são confeccionados em espaço e tempo diferentes daqueles em que se realizam os congressos e não trazem por escrito, por exemplo, os debates com o público e intervenções não planejadas.

Tomando como exemplo um programa impresso de um evento e os textos de conferências e mesas publicados nos Anais é possível tecer alguns comentários relacionando-os aos registros sonoros correspondentes. Eles constituem documentos diferentes, muito embora digam respeito a um mesmo conjunto de acontecimentos, que ocorreram no mesmo tempo e lugar. As gravações que dão origem aos documentos sonoros não apenas complementam e ampliam aquilo que os Anais apresentam como textos escritos, como também apontam para mudanças no planejamento do evento e para outros elementos. No *presente* do Congresso, pode acontecer uma participação diferente daquela prevista na programação feita no *passado* do evento. Como, ainda, por alguma razão, pode existir uma participação que esteja ausente dos Anais, geralmente confeccionado posteriormente ao evento.

Larissa de Souza Oliveira (2021)⁵ explorou essa espécie de discurso em “linha lateral” captada pelo registro sonoro na conferência do Professor Paulo Freire⁶ durante o 3º COLE, em 1981, e cotejou-o com o texto que foi impresso no caderno de resumos do evento, a partir do manuscrito de seu autor. Concluiu que as nuances percebidas a partir da transcrição da fita gravada revelam não só pensamentos espontâneos do autor sobre o ato de ler em seus aspectos conceituais, mas também sobre sua própria vida, de quando se formava leitor, no processo de compreender seu mundo, de quando atuava (e se formava) enquanto professor – formando outros leitores; enquanto educador – entendendo, construindo e refletindo sobre o pensamento político que perpassa todo ato de ensinar.

O esforço de Oliveira pode ser considerado um exemplo do potencial existente no acervo sonoro do COLE, que uma vez digitalizado pode ser acessado. Seus diversos conteúdos podem ser não apenas resgatados, mas articulados e contextualizados, num diálogo com seu tempo contemporâneo e do mesmo modo podem ser ressignificados a partir do tempo presente.

⁵ O trabalho intitulado Memórias em movimento: “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, no Congresso de Leitura do Brasil (1981) foi apresentado no Seminário Internacional Ano 100 com Paulo Freire, da Faculdade de Educação da USP e se encontra disponível em: http://www.paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=trabalho_completo&eventosevento_codigo=5645&eventoseventoinsc_numero=683&eventoseventoinsc_trabalho_numero=1.

Acesso em: 02 fev. 2022. A transcrição da fala de Paulo Freire foi publicada na Revista Leitura: Teoria & Prática em dezembro de 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/936>. Acesso em: 02 fev. 2022.

⁶ FREIRE, Paulo. A importância da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. *Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981. p. 3-6.

Para Irina Bokova (2016 *apud* MENEGHELLO, 2017, p. 31), arquivos e centros de memória, sejam públicos ou privados, constituem o banco da memória coletiva da humanidade vez que salvaguardam os trabalhos e registros audiovisuais como parte integrante do nosso patrimônio comum, importante para nossa identidade e sentimento de pertencimento, devendo, pois, ser preservados. Para ela:

Esse patrimônio fornece uma âncora em um mundo em constante mudança, especialmente para comunidades locais, proporcionando registros de atividades culturais e refletindo a grande diversidade de expressões. Promovendo a coesão, os arquivos também são essenciais para os debates sobre as prioridades futuras, ao preservarem a diversidade de histórias e auxiliarem as gerações futuras a entender o que veio antes delas (BOKOVA *apud* MENEGHELLO, 2017, p. 31).

O acesso aos acervos sonoros e audiovisuais geram maior interatividade e realismo, e aumentam os efeitos das mensagens expositivas sobre aqueles que escutam/assistem. Para Ecléa Bosi, “a história que se apóia unicamente em documentos oficiais [escritos], não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (BOSI, 2003, p. 15).

Tais considerações apontam para a necessidade de conservação dos documentos sonoros e importância de seus conteúdos. Isso fez com que no ano de 2010 todo o material sonoro do COLE fosse digitalizado⁷ e, entre os anos de 2012 e 2013, os pesquisadores se dedicassem a escutar as gravações, fazendo sua decupagem⁸.

Em 2015, se produziu uma primeira versão do *Catálogo de Documentos Sonoros* (1978-1995), que foi revisada, ajustada, e está sendo finalizada para submissão à publicação. São mais de 200 palestras em mesas-redondas e conferências ali indicadas, debates em que o público se manifesta, sessões de abertura e encerramento, assembleias da ALB, além de outros momentos que integram ou atravessam cada um dos eventos. O Catálogo também contém um índice onomástico com a relação de convidados dos COLEs que possuem o registro de suas manifestações. O índice indica a participação de cerca de 220 diferentes pessoas, bem como as páginas em que estão essas participações. Traz, também, um manual contendo as orientações para a confecção e preenchimento das fichas.

Por uma política de leitura no COLE – 1978 a 1995

Um dos temas de pesquisa do *Projeto ALB: memórias* refere-se à questão das políticas de leitura. Numa primeira operação de pesquisa, consideramos os congressos ocorridos entre 1978 e 1995 e recorreremos ao Catálogo de Fontes⁹ e ao Catálogo de Documentos Sonoros a fim de realizar um levantamento das mesas-redondas, conferências ou palestras que explicitamente, nos títulos, apontassem para o tema das políticas de leitura. Identificamos um total de uma conferência e seis mesas-redondas que se referem diretamente à questão das políticas e programas de leitura e à democratização do acesso ao livro e à leitura. Em conjunto, essas mesas e conferência reúnem 26 participações individuais.

⁷ Através de um contrato com a empresa Simes – Digital Vídeo. Ver: <https://www.simesvideo.com.br>.

⁸ Decupar consiste em realizar o levantamento detalhado e registrar em ficha própria o conteúdo dos arquivos sonoros, indicando a posição e o tempo de duração de cada trecho, para servir de referência ao trabalho de edição e pesquisa.

⁹ SILVA, L. L. M.; OLIVEIRA, L. M.; OLIVEIRA, L. S. *Congresso de Leitura do Brasil: catálogo de fontes* (1978-1995). Campinas: FE/UNICAMP, 2020, p. 122. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=109958&opt=1>. Acesso em: 21 out. 2021.

Nessa primeira busca foi possível constatar que a preocupação com a definição de uma política para a leitura no Brasil e sua discussão aparece pela primeira vez, de forma explícita, no 3º Congresso, realizado em 1981, numa mesa-redonda intitulada: *Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil*¹⁰. O COLE daquele momento teve como tema geral “Lutas pela democratização da Leitura no Brasil”. Mesa e tema geral do evento convergiam para o debate da **necessidade** de uma política para a leitura, que repercutiu a questão da democratização no Brasil.

O caminho da discussão se iniciou num cenário em que se desenhava o fim do regime militar e se fortalecia a inquietação e a movimentação da sociedade civil na construção de um país mais democrático; havia grande disposição de escuta e de criação de instrumentos para assegurar a participação popular não só em relação ao mundo político e econômico, como também em relação à cultura e à educação, de modo geral, e à leitura, de forma específica. Sonia Midori Takamatsu, em seu trabalho de doutorado, pesquisou as condições políticas e sociais em que se situam a produção dos Congressos de Leitura do Brasil e a fundação da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Para ela:

Com o regime dando mostras de esgotamento, as ações afirmativas que pudessem contribuir para a abertura política e a plena democracia eram aspirações que emergiam em toda a sociedade. Desde a Lei da Anistia, de 28 de agosto de 1979, promulgada ainda no regime ditatorial, a sociedade brasileira iniciava, quinze anos após o golpe militar, um processo de autonomia e de busca pela democracia plena. Fatos marcantes como a mobilização dos trabalhadores rurais e urbanos, em especial a categoria dos metalúrgicos protagonista das emblemáticas greves de 1978 e 1979 na região do ABC, em São Paulo, impulsionaram os novos rumos políticos, contribuindo para forçar o governo militar a sancionar medidas para a abertura política no país. A reorganização das instâncias partidárias e a livre criação de partidos políticos permitiram que diferentes correntes ideológicas e de representação política comesçassem a tomar corpo. O surgimento de novos partidos políticos, rompendo com o bipartidarismo que, durante duas décadas, espoliou a legitimidade do sistema político, veio como uma afirmação dessas conquistas. As mudanças do panorama social e político conseguiram imprimir um ritmo mais intenso de mobilização social, quadro impensável no auge da ditadura, especialmente no contexto político do AI-5 e do posterior período Médici (TAKAMATSU, 2017, p. 43).

No campo da educação, parecia ser urgente um debate de todos os setores da sociedade que se caracterizasse pela pluralidade de vozes, pela preocupação com as classes populares, pela organização dos professores como categoria de modo a garantir maior qualidade de ensino. Nesse sentido, abriam-se espaços nas universidades, nas escolas e em eventos culturais para o debate e a problematização das políticas de governo, em especial aquelas que diziam respeito à educação. Os debates sobre o tema leitura permitiram reunir um contingente de profissionais e estudantes para a criação de uma instância de organização de um coletivo que militasse em torno das questões sobre a leitura e o livro (TAKAMATSU, 2017, p. 44).

¹⁰ Mesa coordenada por Tânia Rodrigues Mendes, Bibliotecária-Chefe EAESP-FGV), que contou com a participação de Caio Graco Prado, da Editora Brasiliense; Laura Constância A. de A. Sandroni, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); Luis Firmino de Lima, do Centro de Memória Sindical/ Sindicato dos Têxteis (SP); Luis Augusto Milanese, da Escola de Comunicações e Arte (USP); e Suzi F. Sperber, representante da Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL). O Catálogo de Documentos Sonoros permite saber que houve também a participação de Antonina Silveira, do Centro da Pastoral Vergueiro/SP, cuja fala não aparece escrita nos anais do evento, nem foi prevista em sua programação. Apenas o áudio possibilita conhecê-la.

A mesa-redonda do 3º COLE procurava, então, reunir e articular diferentes vozes. Junta à voz da bibliotecária, do editor e do professor universitário – vozes acadêmicas – aquelas vinculadas a entidades que representavam categorias profissionais, habitualmente excluídas desse tipo de debate, como os operários, por exemplo, e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), entidade recém-criada para valorização da leitura nesse segmento. O debate, portanto, se organizou em torno da democratização da leitura e da formulação de uma política para essa prática no país, a partir desse conjunto diverso, marcando, assim, o compromisso dos organizadores do evento com uma discussão capaz de contemplar segmentos da população nunca ouvidos até então.

A mesa-redonda teve um texto gerador e um conjunto de questões, previamente formulados, enviados a todos os seus integrantes e apresentados na ocasião pela coordenadora. Quando consideramos esse conjunto deflagrador das reflexões e debates, constatamos que ele parte da afirmação de que existia uma política de leitura em vigor que não atendia aos interesses populares¹¹; era excludente da maioria da população, visto que havia também uma dificuldade na educação das classes populares e entraves de toda ordem às ações de editores, livreiros e outros agentes. O texto conclamou à discussão de uma política “concreta” (alternativa à atual) na qual não apenas se denunciasses as restrições existentes no momento, mas se apontasse para possibilidades de modo a encontrar uma possível ação a ser conduzida coletivamente.

A coordenadora não apenas oralizou o texto já pronto que tinha em mãos, como também discorreu livremente inúmeras vezes ao longo da leitura, realizando uma série de operações que visam ao esclarecimento do que diz. Agiu complementando ou adicionando informações, seja com explicações, seja criando exemplos. Fica evidenciada sua ação de, por meio de dispositivos editoriais (se formos considerar o oral como uma forma de publicação do texto), dar mais sentidos ao texto escrito que tinha em mãos.

Outra diferença encontrada entre os dois registros dessa mesa diz respeito à participação de Antonina Silveira, do Centro da Pastoral Vergueiro¹², convidada que não apareceu nos impressos, nem na programação e nem nos anais. No áudio, ela é a primeira convidada a colocar seu ponto de vista após a manifestação inicial da coordenadora. Junta-se, assim, às demais vozes, a voz de importante força de resistência dos setores de oposições, irradiador e divulgador de informações e materiais populares produzidos por grupos, urbanos e rurais, de São Paulo e de outros estados, grupos de alfabetização e supletivo, pastorais, grupos de bairros.

Na comunicação seguinte, de Laura Sandroni, representando a FNLIJ, o texto oral ultrapassou aquele que está impresso nos Anais. Este está truncado. No arquivo sonoro, podemos recuperá-lo na íntegra. Logo após, a palavra passou para a Profª Suzi Sperber, da Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL). Disse ela: “eu vim um pouco armada para falar aqui, mas eu estou totalmente desarmada e continuo ainda extremamente comovida com a palestra do Paulo Freire. E é um pouco nesse clima que eu vou falar com vocês”¹³. A professora passou, então, a comentar a palestra de Paulo Freire no que se refere à concepção de alfabetização trazida por ele e só a partir de certo ponto introduziu aquilo que há no texto que trouxe pronto para a palestra e está publicado nos Anais. Não o leu, mas foi colocando algumas das ideias que nele estão presentes, ainda assim, comentando outras falas da mesa, como a de Antonina Silveira.

¹¹ A imediata pergunta “que política é essa?” nos levaria a um percurso de investigação que não pode ser ainda realizado.

¹² O Centro de Pastoral Vergueiro (CPV) foi fundado em 1973 por religiosos e estudantes universitários tendo como sede a Comunidade Cristo Operária, um espaço vinculado à Ordem dos Dominicanos. Com muitos religiosos adeptos da Teologia da Libertação, a Ordem assumiu, durante a ditadura, papel aglutinador tanto na luta por igualdade social quanto entre os movimentos de contestação do regime. Essa relação marcou o surgimento do CPV como um centro pastoral leigo que atuava com educação popular e atividades eclesiais. <http://memorialdaresistencia.org.br/lugares/centro-de-pastoral-vergueiro-cpv/>. Acesso em: 05 jul. 2021. (grifos nossos).

¹³ Trecho transcrito do arquivo de áudio referente a mesa-redonda do 3º COLE (1981). Acervo COLE. CME-FE/Unicamp.

Está ausente dos Anais o debate ocorrido ao final das palestras da mesa. Tanto as interações entre seus integrantes, como com o público presente. Um debate que se estendeu por cerca de uma hora. Nesse tempo, apareceram solicitações de esclarecimentos, exemplos, narrativas, recomendações e relatos que apontaram para acontecimentos do momento, como a crise que a Unicamp vinha sofrendo com a intervenção, processo iniciado em meados de 1981 e que se estendeu até o ano seguinte, envolvendo demissões de funcionários e diretores, substituições no Conselho Diretor da universidade, eleição para reitor etc.¹⁴

Em todos esses momentos destacados, procuramos mostrar a importância de se pesquisar os arquivos sonoros dos COLEs para alcançar, em sua totalidade e expressividade, os discursos ocorridos e seus sentidos, já que como memória sonora eles vão muito além de sua versão impressa nos Anais dos eventos.

O assunto retorna no 4º COLE, em 1983, também em mesa-redonda com o título *Subsídios para uma Política da Leitura*¹⁵ e segue na 5ª edição do evento (1985), em *A Política Cultural no Brasil: o acesso ao livro e à leitura*¹⁶ que reúne: professores universitários, representantes de entidades e de instituições governamentais. A primeira mesa, do 4º COLE, apontou que, uma vez constatada a necessidade da luta por uma política de leitura, é hora de discutir e propor ações. É nesse sentido que interrogou seus integrantes, na forma de questões geradoras fornecidas pela coordenação do evento. Elas incidiam sobre o conjunto de medidas a serem priorizadas na execução de uma política de leitura para que se tivessem bons resultados a médio prazo: a) necessidade ou não de inserção de disciplinas nos cursos de formação; b) discussão acerca da existência de uma coordenação geral para o assunto nos Ministérios da Educação e Cultura; c) ações que garantissem a transmissão do hábito de ler para futuras gerações.

A essas questões, os integrantes de mesa responderam com um grande elenco de prioridades a ser observado pelos dirigentes do país: urgência de construção de uma rede nacional de bibliotecas e de bibliotecas regionais e bancos de livros; ampliação e diversificação da produção literária para crianças; formação de leitores na escola, desde a pré-escola; renovação constante de acervos; apoio do governo a iniciativas privadas que atuam no campo da leitura; incentivos fiscais; multiplicação de cursos de atualização para professores, etc. À exposição seguiu-se intensa participação do público presente, fosse acrescentando narrativas de iniciativas já existentes aqui e ali, fosse colocando novas questões.

O temário estabelecido para essa edição (4º COLE) “Leitura na sociedade democrática: do discurso à ação” indicou de forma objetiva o foco desse congresso. No período em que ele ocorre – 1983, algumas ações já se desenhavam e germinavam, como se pode ver nos Anais do evento, que contempla a relação de trabalhos apresentados em forma de comunicações: projeto Ciranda de Livros; Criação do Proler; Centro de Documentação do Livro Didático; O circuito do livro e a escola etc.

¹⁴ Para maiores informações consultar <https://expounicamp.siarq.unicamp.br/9/unidade/49/intervencao>.

¹⁵ Essa mesa contou com a coordenação de Maria Alice Barros, da Biblioteca Nacional; e com a participação de Laura Sandroni, da FNLIJ, com o texto *Sugestões para uma política de leitura*; de Nelly Novaes Coelho, da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP/SP, que apresentou um texto homônimo ao da mesa; de Zilá da Costa Mamede, da Biblioteca Pública Câmara Cascudo da Fundação José Augusto, Natal/RN, com sua fala intitulada *Subsídios para uma política de leitura – Perguntas Geradoras e suas Respostas*.

¹⁶ Regina Zilberman do Centro de Pesquisas Literárias-PUC/RS; Fábio Lucas representando o Instituto Nacional do Livro – INL; e Glória Fialho Pondé, da FNLIJ, cujas participações foram nomeadas *A política cultural no Brasil*; Lígia Cademartori, da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE/MEC, com a participação denominada *Salas de leitura – Democratização do livro*; e Edson Gabriel Garcia, representante do Departamento de Planejamento Habitacional (DEPLAN), da Prefeitura Municipal de SP, que apresenta reflexões sobre as recém criadas salas de leitura, em sua fala *Programa de salas de leitura das escolas municipais de 1º grau da cidade de São Paulo*.

Dois anos depois, no 5º COLE, em 1985, representantes de diferentes entidades e órgãos municipais, estaduais e federais são chamados à discussão de uma política que viabilizasse o acesso democrático ao livro e à leitura. A professora Regina Zilberman, coordenadora da mesa, teceu considerações sobre o modo como uma política de leitura tinha se desenvolvido no país. Fez um recorte histórico acerca da formação da sociedade brasileira e de nossa cultura, que, alicerçada no livro e na leitura, se tornava alvo de uma preocupação comum: o ensino da leitura e o acesso ao livro.

Zilberman comentou dois programas governamentais da década de 1970, pioneiros na ação voltada ao livro e à leitura: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e levantou pontos que considerava necessários à uma política democrática e pública mais efetiva para a difusão do saber. Ela concluiu sua participação informando que seu texto gerador foi enviado a todos os participantes da mesa com o intuito de não só oferecer linhas gerais do que parecia ser a política de acesso ao livro e à leitura no Brasil, mas para que cada um tratasse dessas questões a partir dos projetos que vinham desenvolvendo em suas instituições.

Na sequência, Lígia Cadermatori apresentou o “Salas de Leitura”, então novo programa do estado de São Paulo, coordenado pela Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação (FAE/MEC). Em sua fala, Lígia apresentou as concepções de leitor, de professor e de espaço de leitura do programa e os números que mostraram que o programa estava se solidificando e colocando o livro em circulação. Nessa mesma perspectiva, Edson Gabriel Garcia, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, discorreu sobre o programa “Salas de Leitura” realizado em nível municipal, e logo no início de sua fala propôs uma temática para o próximo COLE, que considerava fundamental naquele momento: discutir semelhanças e diferenças entre a biblioteca escolar e as salas de leitura.

Representando a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLJ), Glória Maria Fialho Pondé apontou experiências, ações e discussões que ocorriam naquele momento na Fundação, especialmente sobre o projeto Ciranda de Livros, e fez um chamamento público para que se construísse uma rede de informações e trocas sobre projetos do país ligados ao livro e à leitura literária.

Finalizando a mesa, Fábio Lucas, do Instituto Nacional do Livro, apresentou um panorama sobre a situação do livro no Brasil. Ele a considerava precária, pela dificuldade de acesso a esse objeto cultural, pelo analfabetismo, pelas deficiências das bibliotecas públicas e escolares e pela fragilidade da própria escola. Sua fala foi transcrita e integralmente publicada no Anais do 5º COLE. Outro ponto de interesse nessa mesa é o longo debate entre os congressistas participantes e os conferencistas, preservado apenas no documento sonoro, em que, por exemplo, os bibliotecários questionam o programa recém-criado, Salas de Leitura.

Novamente, o tema da política de leitura se faz presente no 7º COLE, em 1991: *De leitor para leitores: Políticas públicas e programas de incentivo à leitura*¹⁷. A coordenadora da mesa, novamente a Professora Regina Zilberman, recuperou brevemente a história da produção, circulação e consumo de livros no Brasil, como também, programas vinculados à esfera pública e privada (como INL e FAE; Ciranda de Livros e Viagem da Leitura). Ela também mencionou a cooperação dos meios de comunicação na difusão das campanhas e a importância dos setores públicos e privados na formação dos professores. Para ela, nos últimos 20 anos (décadas de 70 e 80), não faltaram programas, ações e leis visando a modificação de nosso quadro cultural, mas o problema da leitura persistia por questões que, em muito, extrapolavam o alcance dos

¹⁷ Compuseram a mesa, as Professoras Regina Zilberman, da PUC/RS, com sua participação intitulada *Políticas públicas e promoção da leitura*; Eliana Yunes, da PUC/RJ e do PROLER; também, Walda de Andrade Antunes, bibliotecária no Distrito Federal, e Ary Kuflik Benclowicz, representando a Câmara Brasileira do Livro, cujos textos receberam o mesmo título da mesa-redonda; Edson Gabriel Garcia, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC), com o texto *Políticas públicas e programas de incentivo à leitura*.

programas criados. Convencida de que não convinha a atitude conformista, sendo necessário apostar na conquista de melhor situação, formulando novos caminhos, avaliando práticas, perguntou aos integrantes da mesa, todos de algum modo experientes em participar de ações visando a melhoria da situação: Quais devem ser as políticas de leitura para o Brasil que se almejam nos anos 90? Insistiu na perspectiva de futuro, da projeção de ideias.

Entretanto, a mesa fez prioritariamente uma retrospectiva de vários programas de difusão do livro e da leitura desenvolvidos anteriormente, tanto em nível federal como estadual e de iniciativa de instituições privadas, e destacou os problemas constatados como: a descontinuidade das ações; o alcance pequeno diante da magnitude da questão; a falta de acompanhamento do trabalho, da formação, da multiplicação, da publicação especializada, da integração das forças atuantes no setor; o fato dos projetos atingirem apenas a superfície do problema; e a ênfase em enfoque cultural e não comercial e industrial. Segundo Edson Gabriel Garcia, um dos membros da mesa, tratava-se de um mal crônico em nosso país.

Mas foi ele quem desenhou um panorama para o futuro. Para ele, só seria possível se estabelecer uma política da leitura no Brasil, quando as “politicagens” e “politiquices” fossem substituídas pela consciência política. Garcia propôs que uma política de leitura tivesse um caráter nacional e ao mesmo tempo local, ou seja, uma espécie de espinha dorsal ampla e vigorosa para sustentação de projetos e programas locais, alinhavando-os de modo firme, que fosse capaz de fortalecer as comunidades e envolvê-las nas ações; capaz de agregar instâncias federais, estaduais e municipais, câmaras, instituições e associações; coordenar e distribuir competências, recursos etc. Afirma, em resumo, que ela precisaria ter um corpo sólido, feito de pessoas e equipamentos, abrangendo escolas, bibliotecas e centros culturais; e, ao mesmo tempo, oferecer o combustível necessário para ações e equipamentos já existentes.

Dois anos depois, 1993, o 9º COLE trouxe de volta à discussão numa das cinco mesas-redondas simultâneas que compuseram a programação da primeira manhã, *Políticas Nacionais de Leitura: uma análise*.¹⁸ As diferentes exposições da mesa dialogaram com elementos trazidos por seu coordenador em seu texto gerador, fosse para concordar, discordar ou para responder às perguntas lançadas. São considerações que, em seu entender, mostraram os limites das ações até o momento empreendidas e a permanência de muitos problemas. A essa reflexão, os integrantes da mesa reagiram com outros argumentos igualmente importantes para o debate.

Foi consensual a ideia de base do texto gerador, de que a prática da leitura não pode ser dissociada do conjunto de condicionantes sociais, econômicas, culturais e educacionais de nosso país e, assim também, as políticas de leitura. Se fosse diferente, aí sim, teríamos uma ingenuidade, segundo um dos integrantes da mesa. Mas não foi consensual a ideia de que o povo oprimido pela fome e pela miséria poderia ser salvo pelo livro. O coordenador sublinhou a importância das condições objetivas e estruturais de alimentação e assistência social como elementos prévios. Elizabeth Serra, da FNLIJ, afirmou que a assistência que conhecíamos no momento era demasiadamente paternalista, e defendeu que ela deveria também contemplar educação de qualidade e iniciação ao letramento.

¹⁸ Na ocasião, contribuíram para a discussão desse tema Ezequiel Theodoro da Silva, da Faculdade de Educação da UNICAMP, Walter Esteves Garcia, da FAE/MEC, e Elizabeth Serra, representando a FNLIJ; além de Francisco Gregório Filho, representando a Casa de Leitura/Proler, trazendo o texto intitulado “PROLER”. Neste Congresso temos também, na programação, o registro da conferência *O Programa de Leitura do MEC – Pró-Leitura*. Proferida por Marília Miranda Lintinger, representando o MEC. A conferência está presente, apenas, nos arquivos sonoros do Congresso. Seu texto integral, denominado *Políticas nacionais do desenvolvimento da leitura/escrita no ensino fundamental*, foi previsto para o Volume II do Anais do 9º COLE, mas ele ficou somente na forma manuscrita. Publicou-se, apenas, o primeiro volume que integra o acervo do COLE. Não foi possível consultar no CME o arquivo sonoro dessa conferência, nem o material manuscrito do II volume de anais do evento.

Outra questão sobre a qual não houve consenso foi de que algumas ações de promoção da leitura, programas e projetos se revelaram ingênuos ou inocentes demais, por causa de uma leitura interpretativa superficial da realidade. A ela contrapôs-se a ideia de que nos caminhos percorridos pelos que apoiavam ou executavam as ações de leitura, essas foram as ações possíveis num contexto de supressão de liberdades e de ameaças, significando a ocupação de brechas. Aquelas propostas que buscaram soluções para os problemas de leitura no trabalho abnegado, solidário ou de caráter temporário, evidenciam a falta de vontade política, de prioridade para o problema, mas formam as tentativas de resistência. A falta de êxito de muitos programas não resulta de uma visão equivocada ou de um passo mal dado, mas da falta de compromisso dos governos e do empresariado com esse problema.

Quanto à questão levantada pelo texto gerador a respeito dos recentes desmanches de instituições da área, avanços ou recuos do trabalho com a promoção da leitura e formulação de uma política para o país, a reflexão de Walter Esteves Garcia (FAE) reforçou a necessidade de fortalecimento do Estado (através da construção de parcerias) para fazer frente às investidas do neoliberalismo e suas tentativas de criação do Estado Mínimo. Além disso, defendeu ações, como a realização dos COLEs e outras, já que elas se tornaram referências para governos, municípios e outras instituições.

Finalmente, temos o 10º COLE (1995) com um novo formato e a realização de seminários concomitantes. Dentre eles, o 8º *Encontro para a promoção da Leitura* com a coordenação do PROLER – programa criado em 1992, vinculado à Biblioteca Nacional¹⁹, e em vigência até aquele momento.

Considerações finais

Entre o 1º e 10º COLE (1978 – 1995) temos seis mesas-redondas e uma conferência que totalizam 26 participações e convergem para o tema das políticas públicas de leitura no Brasil. Essas participações envolvem uma diversidade de lugares de fala – bibliotecários, editores, professores universitários de diferentes campos do saber, representantes de órgãos/projetos governamentais, instituições de pesquisas, entidades e fundações. Nota-se que os coordenadores dos eventos buscam garantir uma abordagem plural para um assunto que se revela de muito significado naquele período, considerando uma população que, em grande parte, se vê excluída da escrita e da leitura e, também, os setores que lutam em favor da construção de um país mais democrático.

Uma leitura mais atenta dos títulos das mesas redondas em ordem cronológica de ocorrência pode revelar um percurso que vai da defesa da necessidade de uma política de leitura (3º COLE – 1981) à apresentação e análise de projetos e programas de incentivo já criados e em andamento (10º COLE – 1995). Aponta-se, assim, não apenas para o constante debate dessa questão no âmbito dos Congressos de Leitura do Brasil, nesse período, como também o conjunto torna possível maior conhecimento e compreensão das lutas empreendidas por grupos, associações, instituições etc.

Reforçando essa constatação, está a síntese apresentada por SILVA (2014, [n. p.]) sobre a emergência de programas de leitura após 1980: “[...] após 1980, surgiram: O programa Nacional do Livro Didático (PNLD); O Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL); A Pátria Educadora”.

¹⁹ A programação desse encontro, bem como as exposições feitas não foram localizadas por nós. Esse evento não teve seu volume de Anais, nem em forma escrita e nem digital. Outros dois tipos de suporte podem ser consultados para essa busca: as eventuais gravações em vídeo (fita VHS) e o Relatório Técnico do 10º COLE, ambos presentes no acervo. Destacamos que de simples conferência durante o 9º COLE, o PROLER transformou-se em seminário, dado seu crescimento, amadurecimento e importância como programa de leitura em nível nacional.

É possível reparar também que com o passar do tempo, cada vez mais as esferas – federal, estadual e municipal –, por meio de ministérios e secretarias de educação ou de órgãos ou programas específicos (FAE, MEC, INL, PROLER, PRÓ LEITURA), têm suas participações asseguradas, sendo chamadas aos debates. Outra observação fica para os conteúdos dos debates. Muito embora não se tenha realizado uma análise aprofundada de cada uma das mesas e da conferência, estabelecendo, por exemplo, seus diálogos com o momento histórico em que ocorrem, fica evidenciada a possibilidade de interpretações diferentes bem como a riqueza e atualidade das reflexões postas em circulação pelos congressos.

Uma importante conquista parece ter sido, então, obtida. Os Congressos de Leitura do Brasil foram uma iniciativa que deu corpo e vigor ao debate sobre a formulação de uma política nacional de leitura no Brasil, assegurando a diversidade de lugares de fala, defesas reiteradas de políticas de leitura, registro e análise de programas em andamento, participações institucionais, vozes dissonantes e pontos de vista conflitantes. Uma iniciativa por nós compreendida como pioneira após o lento arrefecimento dos silenciamentos impostos pelo golpe de Estado de 64.

Levando em conta tais considerações, reafirmamos a relevância do espaço assegurado pelos Congressos de Leitura do Brasil para os debates que acompanharam, e talvez, originaram o conjunto de ações organizadas em forma de projetos, programas e políticas de incentivo à leitura do período em questão. Um longo processo, iniciado em 1981, e que levou, apenas muito recentemente, no ano de 2018, à efetivação de uma Política Nacional de Leitura e Escrita com a Lei nº 13.696/2018²⁰.

Referências

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 13-35.

MENEGHELLO, Cristina. Das ruas para os museus: a paisagem sonora como memória, registro e criação. *MÉTIS: História & Cultura*, v. 16, n. 32, p. 22-42, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Larissa de Souza. Memórias em movimento: “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, no Congresso de Leitura do Brasil (1981). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ANO 100 COM PAULO FREIRE. 2021. *Anais...* Faculdade de Educação da USP, São Paulo 2021. Disponível em: http://www.paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=trabalho_completo&eventosevento_codigo=5645&eventoseventoinsc_numero=683&eventoseventoinsc_trabalho_numero=1. Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura crítica das políticas nacionais de leitura. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO BAIXO PARNAÍBA: educação e trabalho, compromisso da escola com a formação social e profissional. 4., 2014. *Conferência...* Chapadinha, Maranhão, 2014.

SPERBER, Suzi. Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3. 1981. *Resumos...* FE/Unicamp, Campinas, 1981, p. 14-15.

TAKAMATSU, Sônia Midori. *Artes de fazer: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil*. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

²⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em 15 fev. 2022.

Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632902>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Sobre a autora

Larissa de Souza Oliveira. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2015) e em Letras pela Faculdade Anhanguera de Campinas (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Redação, Língua Inglesa, Tecnologia Educacional e Educação Não Formal; e em Pesquisa na área de Educação, principalmente com os temas: Leitura, História, Memória, Arquivo, Formação de professores para o uso de tecnologia na educação.

E-mail: sor.larissa@gmail.com.

Lilian Lopes Martin da Silva. Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1977), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é professora colaboradora (MS-5) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial (ALLE/AULA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, leitura, formação de professores e ensino de português.

E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com.

POR QUE ESCREVO? OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

WHY DO I WRITE? THE CHALLENGES OF ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION

¿POR QUÉ ESCRIBO? LOS DESAFIOS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Melina Borges Omitto¹

Resumo: Observa-se uma crescente preocupação dos pesquisadores com os processos que envolvem a leitura e a escrita de estudantes universitários. Sabendo, pois, que escrever em contextos de Educação Superior exige competências específicas, os acadêmicos tentam equilibrar-se entre suas práticas de leitura e de escrita e o que é exigido pelas instituições de Ensino Superior. Diante desta perspectiva, a investigação objetivou mapear os desafios e possibilidades de escrita de graduandos do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. De cunho qualitativo, a metodologia empregada valeu-se de observações, análise das produções textuais dos estudantes e aplicação de questionário. Os resultados sinalizam que as principais limitações dos estudantes com relação à escrita consistem em: manter o foco; tempo; exposição do próprio texto; excesso de informações; coesão; coerência; regras gramaticais; e falta de exercício da escrita. Destacam-se ainda como potencialidades: facilidade em escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário rico; clareza; uso de bons conectores; e criatividade. Além dos aspectos positivos e negativos, obtive as categorias de análise: A história da escrita; A escrita como ferramenta; Leitura; e Constância. Assim, o presente estudo, ao debruçar-se sobre os desafios e possibilidades da escrita acadêmica, sinaliza para a necessidade de se pensar a escrita no Ensino Superior como uma prática recorrente e inerente à vida acadêmica, desmistificando-a como algo complexo e, proporcionando possibilidades para que se sinta instigado a escrever e conseqüentemente, mais engajado.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; ensino superior; engajamento.

Abstract: There is a growing concern of researchers with the processes that involve university students' reading and writing. Knowing, therefore, that writing in Higher Education contexts requires specific skills, academics try to balance their reading and writing practices with what is required by Higher Education institutions. In view of this perspective, the investigation aimed to map the challenges and possibilities of writing for undergraduate students in the Pedagogy course at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. questionnaire application. The results indicate that the main limitations of students in relation to writing consist of: keeping the focus; time; exposition of the text itself; information overload; cohesion; coherence; grammar rules; and lack of writing exercise. The following stand out as potential: ease in writing about personal experiences; good memory; rich vocabulary; clarity; use of good connectors; and creativity. In addition to the positive and negative aspects, we obtained the following analysis categories: The history of writing; Writing as a tool; Reading; and Constancy. Thus, the present study, by looking at the challenges and possibilities of academic writing, signals the need to think about writing in Higher Education as a

¹ Secretaria de Educação de Piracicaba/SP.

recurrent and inherent practice in academic life, demystifying it as something complex and providing possibilities for you to feel instigated to write and, consequently, more engaged.

Keywords: Academic writing; university education; engagement.

Resumen: Existe una creciente preocupación de los investigadores por los procesos que involucran la lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Sabiendo, por tanto, que la escritura en contextos de Educación Superior requiere habilidades específicas, los académicos intentan equilibrar sus prácticas de lectura y escritura con lo que exigen las instituciones de Educación Superior. En vista de esta perspectiva, la investigación tuvo como objetivo mapear los desafíos y posibilidades de la escritura para los estudiantes de pregrado en el curso de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Aplicación del cuestionario. Los resultados indican que las principales limitaciones de los estudiantes en relación a la escritura consisten en: mantener el enfoque; tiempo; exposición del texto en sí; sobrecarga de información; cohesión; coherencia; reglas gramaticales; y falta de ejercicio de escritura. Los siguientes se destacan como potenciales: facilidad para escribir sobre experiencias personales; buena memoria; rico vocabulario; claridad; uso de buenos conectores; y creatividad. Además de los aspectos positivos y negativos, obtuvimos las siguientes categorías de análisis: La historia de la escritura; Escribir como herramienta; Leer; y constancia. Así, el presente estudio, al observar los desafíos y posibilidades de la escritura académica, señala la necesidad de pensar en la escritura en la Educación Superior como una práctica recurrente e inherente a la vida académica, desmitificándola como algo complejo y brindando posibilidades para que te sientas instigado. escribir y, en consecuencia, más comprometido.

Palabras clave: Escritura académica; enseñanza superior; compromiso.

Introdução

Nota-se que o interesse em investigar os processos que envolvem a leitura e a escrita dos estudantes universitários tem aumentado significativamente. Quando expostos a situações de escrita, os acadêmicos apresentam sérias dificuldades em suas produções textuais, especialmente na escrita de textos de caráter acadêmico. Embora escrever seja algo inerente ao cotidiano de grande parte das pessoas, escrever em contextos de Educação Superior exige habilidades e competências específicas. Para Christofoli e Vitória (2013), as dificuldades apresentadas pelos estudantes do Ensino Superior tenham sua origem na ausência de práticas frequentes de escrita na conjuntura familiar e/ou social, nas lacunas deixadas pela Educação Básica, mas também se relacionam com a organização e demandas exigidas nos cursos de graduação.

As autoras relatam ainda que, quando os estudantes são questionados sobre a escrita em contextos de Ensino Superior, depoimentos recorrentes evidenciam que os acadêmicos têm muito a dizer, mas nem sempre sabem como fazê-lo, nem qual a forma mais adequada para expressar-se por escrito, contudo, quando expostos a situações de escrita em que podem estabelecer relações com sua experiência ou convicções pessoais, há menos dificuldade por parte destes. Bakhtin afirma que: “Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2003, p. 95).

A partir do entendimento do autor, pode-se dizer que a palavra – falada, ouvida ou escrita – não é neutra, pois carrega sentido consigo. Assim sendo, torna-se mais fácil para os acadêmicos produzir textos que retratam aquilo que acreditam ou que já viveram.

Todavia, parece-me importante destacar que a demanda de diferentes tipos de escritas solicitados na academia possuem estruturas e características distintas daqueles que os estudantes estão acostumados a produzir em seu cotidiano. Uma lista de compras, um bilhete ou um *e-mail* são gêneros textuais menos complexos e desafiadores do que artigos, resenhas, resumos, dissertações e teses.

Isto posto, a presente investigação objetivou mapear os desafios e possibilidades de escrita de alunos de graduação, tendo como cenário a disciplina Produção Textual e Educação 2018/1, que integra o primeiro semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

De abordagem quali-quantitativa, o estudo realizado com estudantes do curso de Pedagogia², utilizando-se de observações, de análise das produções textuais dos estudantes e da aplicação de questionário, se propôs a refletir sobre porque os estudantes escrevem, quais os desafios enfrentados e como se sentem ao tentar se equilibrar entre os textos que ao ingressar na Universidade precisam escrever e àqueles que comumente escrevem. Desafios como: compreender os enunciados; adequar sua escrita a diferentes estruturas e aos gêneros textuais solicitados; fazer uso de aspectos teóricos da língua; manter o foco; lidar com a pressão do tempo; e falta de exercício da escrita foram destacados por eles. Em contrapartida, potencialidades da escrita como: facilidade quando a proposta permite escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário variado e rico; espontaneidade; clareza na exposição de ideias com uso de bons conectores; e criatividade também foram destacadas. Os dados obtidos foram analisados utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2014) tendo como categorias emergentes: A história da escrita; A escrita como ferramenta; Leitura; e Constância.

Caminhos e reflexões sobre o ato de escrever...

Com vistas a apresentar o percurso metodológico empregado neste estudo, vali-me de observações, das análises das produções textuais dos estudantes e da aplicação de questionário. Para tanto, destaco que os sujeitos da pesquisa foram os estudantes da disciplina Produção textual e Educação 2018/1, que integra o primeiro semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sendo 28 mulheres com idade entre 17 e 57 anos.

Iniciei as observações, lançando a questão de pesquisa “Por que escrevo?” aos estudantes juntamente com a solicitação para que fizessem o registro de suas inquietações frente a problemática. Os registros, embora concisos, foram sobremodo ricos e capazes de simultaneamente, possibilitar aos estudantes uma reflexão em profundidade sobre sua própria realidade e, conforme afirma Bakhtin (2014), pela relação dialógica que o ato de ler propicia, permitiu-me a compreensão dos discursos dos outros, pois compreender a enunciação do outro significa orientar-se em relação a ela, encontrando o seu lugar adequado no contexto correspondente. Cada palavra que compõe a enunciação, gera uma série de outras palavras, palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Conforme as palavras do autor, a compreensão do interlocutor é uma compreensão responsiva ativa, que pode apresentar uma resposta de concordância, de discordância, de complementação etc., construindo os sentidos. Nesta perspectiva, as produções escritas acerca do questionamento “Por que escrevo?” resultaram nas categorias: História da escrita; A escrita como ferramenta; Aspectos positivos da escrita; aspectos negativos da escrita; Leitura; e Constância na escrita.

Enunciados como o da estudante “*A escrita foi fundamental na história de diversas civilizações que traçaram o rumo da história. Ajudou a humanidade a evoluir, pois através da escrita podemos transmitir e armazenar informações*” (E2. 1), revelam a percepção que possui a

² Estudo realizado durante o estágio docente espontâneo no Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, parte do trabalho do grupo de Pesquisa e Estudos sobre *Engagement* Estudantil.

respeito da escrita enquanto construção social e histórica, reconhecendo sua importância, enquanto mecanismo de difusão do conhecimento produzido ao longo do tempo. Segundo Chartier (1999), durante muito tempo houve grande preocupação com a preservação da cultura escrita, levando a sociedade a copiar os textos mais preciosos, imprimir manuscritos e edificar bibliotecas. Assim, a evolução da escrita trouxe consigo não apenas a possibilidade de transformar narrativas orais em escritas, mas de reunir textos e coleções para que o conhecimento produzido não se perdesse, além de alterações no *modus operandi* de diversas sociedades.

Sobre *A escrita como ferramenta*, somos levados a refletir sobre aspectos teórico-práticos da língua. Engers e Morosini (2006), afirmam que a partir de sólida formação na escrita aliada ao exercício de escrever e a reflexão sobre o que se lê e o que se escreve, que podemos pensar num trabalho de escrita como algo para além do mero cumprimento de tarefas acadêmicas, para se constituir como meio de geração/produção de novos conhecimentos. Dessa forma, as falas dos sujeitos: *“Na aula de hoje me senti desafiada, pois, fazem mais ou menos uns 5 anos que não sou instigada a fazer um texto nas configurações solicitadas pela professora. Ao ler meu texto após a escrita, sinto-me orgulhosa por ter conseguido realizar a tarefa, que no início da aula parecia impossível para mim. A experiência foi bastante realizadora para mim!”* (E12.1) e *“Para escrever não basta apenas dominar as regras gramaticais (e ortográficas), é necessário ter disposição e criatividade para escrever”* (E3.3) mostram que reconhecem que aspectos os notacionais e discursivos da língua são essenciais para escrever bem.

Outro estudante defere a escrita como ferramenta potente capaz de organizar seus pensamentos, facilitando sua compreensão e auxiliando na exposição e aprendizagem de algum conteúdo específico quando menciona: *“A escrita permite-me organizar meus pensamentos, alinhá-los e expô-los de forma permanente num meio que facilita minha compreensão quanto ao quê de fato sei sobre determinado assunto”* (E1.1). Considera-a, como sendo de fundamental importância para suas percepções sobre o mundo bem como, para seu desenvolvimento cognitivo. Em contrapartida, outro indivíduo destaca um aspecto negativo da escrita: *“Durante a realização desta atividade, tive dificuldades em escrever por causa do tempo e do medo de errar”* (E8.1). Historicamente, o erro quase sempre esteve associado à ideia de fracasso, entretanto, nos últimos anos esforços têm sido realizados no sentido de desconstruir e mudar esse paradigma:

O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, é parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro, até chegar a uma aproximação final. Para quem tem uma ideia da aprendizagem como produto final, o erro está fora dela, mas para quem a vê como um processo, ele faz parte (DEMO, 2001, p. 50).

Lidar com o fato do erro enquanto etapa do processo e não como produto final é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, pois refletir sobre o erro, sobre as tomadas de decisões equivocadas, possibilita ao estudante repensar suas escolhas, traçar rumos diferentes visando atingir os objetivos propostos. Além disso, é preciso considerar que há um tempo determinado para a execução das tarefas, sendo o manejo do tempo um aspecto importante a se considerar. Ambos são desafios que os universitários precisam enfrentar na contemporaneidade. Desse modo, os espaços acadêmicos precisam acolher estes estudantes e oferecer subsídios para estes enfrentamentos e engajamento. Segundo Trowler (2010), engajamento é muito mais do que o simples envolvimento acadêmico e não se reduz apenas à participação do estudante, pois, considera aspectos afetivos, cognitivos e metodológicos.

Já para Barkley (2010), se constitui como um processo formado dois elementos: a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e as formas pelas

quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades.

Charlot (2009, p. 9), por sua vez, corrobora apontando que “só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido”. Portanto, ao propor situações de aprendizagem carregadas de sentido, com vistas a engajar os estudantes, uma boa alternativa é associar o conteúdo teórico com as vivências práticas do aluno. Buscar relação entre o que estudamos no plano abstrato e o que vivemos no cotidiano tem sido uma das maneiras mais eficazes para que o aluno atribua sentido ao que está sendo escrito (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2013, p. 52).

Em relação ao ato de ler, a estudante E11.1 enuncia: “*Ler é se entregar a um novo mundo, é ver a vida de outras formas, é sair um pouco da nossa realidade e reinventar mundos escritos por outras pessoa*”. De igual modo, Silva (2003, p. 96) diz que “Através de minhas leituras tenho condições de conhecer mais gentes e lugares do mundo”. Soares (2002), no entanto, define o ato de ler como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2002, p. 68). Completa afirmando que essas categorias são complementares, sendo a leitura simultaneamente um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e um processo de construir uma interpretação de textos escritos. Ler, portanto, é decodificar palavras, compreendê-las e atribuir sentido a elas.

E sobre a constância: “*Pude perceber que para escrever melhor, eu tenho que escrever cada vez mais. Pois é a partir do treinamento da escrita que meu vocabulário se amplia e se multiplica. Não basta apenas dominar as regras gramaticais, é importante que eu tenha disposição e criatividade para aprender e desenvolver temas diversos. Enfim, só lendo e escrevendo cada mais, que poderei notar uma melhora no meu modo de escrever*” (E3.2). Cabe ressaltar que embora a palavra utilizada seja “treinamento”, entendo que a aluna apresenta a necessidade de escrita enquanto prática dialógica, reflexiva, que precisa de regularidade para ser aprimorada.

Em que pese o fato de que os expus aqui somente uma pequena parte, recortes dos enunciados escritos, que foram digitados, impressos, recortados e, como uma colcha de retalhos, analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como um:

[...] processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar o emergente em que a nova compreensão é comunicativa e validada (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 12).

Este processo permite, pois, que o pesquisador crie sua própria organização e inicie um movimento de intenso envolvimento e impregnação com seu material, assumindo o papel de autoria e não apenas de espectador de sua investigação.

Dando prosseguimento, propus um momento discursivo no qual os acadêmicos deveriam interagir de modo verbal sobre quais aspectos consideravam como limitadores e quais seriam potencializadores em suas escritas. Bakhtin (2014, p. 127), sinaliza que: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. É por intermédio das interações entre os sujeitos, pelos discursos que os grupos sociais utilizam que a língua, que é um elemento vivo, vai se transformando ao longo da história e produzindo novos sentidos. Nesta perspectiva, os sujeitos não são vistos como passivos, pois eles possuem uma compreensão responsiva ativa que permite que construam sentidos através da língua.

Considerando, como mencionado, que a palavra não é neutra e que ela se constitui como produto das inter-relações entre falante e ouvinte, quando arguidos a respeito dos aspectos os

mesmos consideravam como limitadores e potencializadores em suas escritas, obtive como resultados que as principais limitações dos estudantes com relação à escrita consistem em: manter o foco; lidar com pressão do tempo; exposição do próprio texto; organização do excesso de informações; coesão e coerência; regras gramaticais; e falta de exercício da escrita.

Destacaram-se como potencialidades: a facilidade quando a proposta permite escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário variado e rico; espontaneidade; clareza na exposição de ideias com uso de bons conectores; e criatividade. O quadro abaixo sistematiza as respostas dos graduandos:

LIMITAÇÕES	POTENCIALIDADES
Manter o foco (barulho e atenção)	Escrever sobre vivência pessoal
Pressão do tempo	Boa memória
Expor o próprio texto a pessoas conhecidas (julgamento do eventual leitor)	Vocabulário variado e rico
Expor-se na escrita	Rapidez no raciocínio lógico
Coerência	Espontaneidade
Organizar o excesso de informações	Clareza em expor as ideias
Escrever na 1ª pessoa do singular	Criatividade
Falta de exercício da escrita	Tranquilidade
Regras gramaticais	Bons conectores
Ponto de partida	

Quadro 1: Principais limitações e principais potencialidades na escrita dos estudantes – Fonte: Elaboração própria

Dando prosseguimento, apliquei um questionário para coletar dados que não foram revelados nas observações, nas discussões e nem tampouco nas produções escritas. Além do nome, idade, ano/semestre, o instrumento questionário compôs-se por sete (7) questões de múltipla escolha que tangenciaram o estudo: Você gosta de escrever? Com que frequência utiliza a escrita em seu cotidiano? Quais os gêneros textuais costumam utilizar em seus momentos de escrita? Assinale quais suas potencialidades na escrita de textos acadêmicos: Assinale quais suas principais limitações na escrita de textos acadêmicos: Acredita que as práticas de leitura e escrita são importantes para seu desenvolvimento acadêmico?

Notei que: vinte e sete (27) dos vinte e oito (28) estudantes que responderam o questionário gostam de escrever e apenas um assinalou que não gosta. Já sobre a frequência com que utilizam a escrita em seu cotidiano, vinte e um (21) relatam que escrevem diariamente, dois (2) semanalmente, cinco (5) aleatoriamente e nenhum quinzenalmente.

Em relação aos gêneros textuais que costumam usar em seus momentos de escrita vinte e dois (22) afirmam que escrevem listas, vinte (20) enviam bilhetes, sete (7) escrevem poesias, dezenove (19) cartas e *e-mails*, dez (10) fazem relatórios, dezessete (17) escrevem resumos e onze (11) resenhas. Nenhum estudante assinalou o tópico “não gosto de escrever” e no item “outros” acresceram os gêneros: diário, crônicas, contos, e ainda, dissertação, cartão, documentos de trabalho e o que for exigido.

Referindo-se às potencialidades na escrita de textos acadêmicos tivemos oito (8) alunos que assinalaram a opção “Conheço e utilizo corretamente as normas gramaticais”, catorze (14) “Escrevo de forma criativa”, oito (8) “Meu vocabulário é rico e variado”, sete (7) “Como gosto de escrever sobre várias coisas, não possuo muita dificuldade na escrita de textos acadêmicos” e doze (12) “Costumo ler e refletir sobre o que escrevo e com isso, construir novos conhecimentos”. No item “outros” pontuaram: saber expor suas ideias de forma clara, adequação da escrita às normas exigidas, fazer reflexões que se aproximem aos temas da realidade.

Um dado interessante que emergiu foi que uma estudante – a mais velha do grupo – não indicou nenhuma potencialidade em sua escrita.

Já sobre os principais desafios encontrados apareceram sete (7) indicações no tópico “Não conheço e não utilizo muito bem as normas gramaticais”, duas em “Geralmente não compreendo as regras de elaboração dos trabalhos.” doze (12) em “Tenho dificuldades com a formatação dos textos.” seis (6) em “Não consigo colocar no papel o que digo/penso.” e seis (6) em “Possuo falta de exercício da escrita”. Bakhtin declara que: “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2000, p. 326).

Sobre o fato de os estudantes possuírem dificuldade em “colocar no papel o que dizem/pensam”, Christofoli e Vitória (2013) corroboram dizendo que há expressiva distância entre o que argumentam por escrito e o que é defendido oralmente e ainda, que ninguém escreve de maneira consistente sobre algo que desconhece.

Complementaram com dificuldades em ser impessoal, concluir os textos, repetição de informações, uso de porquês, pontuação... Fatores como insegurança e autocritica excessiva também foram mencionados. Duas estudantes não assinalaram nenhum dos tópicos.

Outro indício interessante foi que TODOS os estudantes acreditam que as práticas de leitura e escrita são importantes para seu desenvolvimento acadêmico. E finalmente, sobre o que poderia favorecer a qualificação de sua escrita na universidade vinte (20) acham que devem ser implementadas oficinas para a escrita de textos acadêmicos, treze (13) veem a autocorreção de textos como exercício de pesquisa uma estratégia interessante, vinte (20) indicaram que devem ser propostas escritas de textos que tenham relação com as vivências pessoais dos estudantes e vinte e um (21) enxergam que a prática é fundamental, pois quanto mais escrevemos melhor a qualidade de nossa escrita. Além destas, os universitários propuseram como sugestões as seguintes práticas: provas em forma de dissertação e análise de conteúdos, a possibilidade de escolher os textos que precisam escrever, o uso de textos criativos e da literatura e a consulta do canal inteligente da professora Arytânia Corrêa: trata-se de um canal no YouTube³ cuja descrição indica “Curso: Redação na Prática, aulas de gramática e dicas para ENEM, vestibulares, concursos públicos e carreira”. Pode-se pensar que, conforme Christofoli e Vitória (2010) apontam, aliar o uso de recursos digitais – tão presentes no cotidiano dos jovens e adultos do século XXI – à aprendizagem dos estudantes através de produções textuais, práticas de autocorreção e a reescrita permanente podem favorecer a qualificação da escrita.

Considerações finais

Ao debruçar-me sobre os desafios e possibilidades da escrita acadêmica, os resultados oriundos das observações, das análises das produções textuais e da aplicação de questionário com estudantes da disciplina Produção textual e Educação, no primeiro semestre de 2018 do curso de

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCciDPLOkAiXAH-X0pMNHwIw>.

Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a partir da questão “Por que escrevo?”, apontam para a necessidade de se pensar a escrita em contextos de Educação Superior como uma prática recorrente e inerente à vida acadêmica, desmistificando-a como algo complexo, distante, sem sentido. Urge proporcionar possibilidades para que os acadêmicos se sintam instigados a escrever e, por consequência, haja um maior engajamento na Educação Superior, pois como destaca Charlot (2009, p. 09) o engajamento só será efetivo se envolver “atividade, sentido, prazer” que são “os termos da equação pedagógica a ser resolvida”.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARKLEY, E. F. *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 10, p. 89-96, 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita no ensino superior. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5865/4529>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita em contextos de EJA. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 12, out., p. 40-44, 2010.

DEMO, P. Papel do erro. *Revista Nova Escola*, 144. ed. Sessão Fala Mestre. Rio de Janeiro, p. 49-51, ago. 2001.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. Educação superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. *Educação*, Porto Alegre, v. 60, ano XXIX, n. 3, p. 537-549, set./dez. 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2014.

SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TROWLER, V. *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy, nov. 2010. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Sobre a autora

Melina Borges Omitto. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuou como bolsista integral CNPq vinculada à linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia nas Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP) e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Exerceu atividades de tutoria no curso de Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) no polo de Piracicaba/SP e atualmente é professora efetiva de Ensino Fundamental na rede pública municipal também em Piracicaba/SP. Trabalhou como docente em escolas de Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes de ensino público municipal, nas cidades de Jundiaí/SP e Campinas/SP. Também foi professora na rede escolar Sesi/SP e de escolas privadas em Campinas/SP.

E-mail: melinaomitto@gmail.com.

A CENTRALIZAÇÃO DA NARRATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

THE CENTRALIZATION OF NARRATIVE IN PUBLIC ELEMENTARY II SCHOOLS IN TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

LA CENTRALIZACIÓN DE LA NARRATIVA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA II EN TEIXEIRA DE FREITAS – BAHÍA

Valdete da Macena Pardiniho¹
Josinea Amparo Rocha Cristal²

Resumo: Este trabalho objetivou questionar a escolha dos graduandos em Letras ao privilegiar a literatura em seus trabalhos monográficos. Assim, propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas onde nossos graduandos estudaram. Compõe o corpus, o plano anual municipal em Língua Portuguesa, o plano de aula dos dois semestres de 2018 das escolas pesquisadas e o plano de ensino individual dos professores de LP, daí procedemos com a análise documental, pesquisa *on-line* e bibliográfica. Focamos nos gêneros e suas sequências textuais/discursivas, partindo da hipótese que a Escola do Ensino Fundamental II privilegia os gêneros textuais como romance, conto, crônica, poema, quadrinhos, notícia, entre outros de sequência narrativa em detrimento dos outros, manipulando os aprendizes a leitores de narrativa. Deste modo, o letramento fica comprometido por se concentrar nesses gêneros literários, visto que todos gêneros e sequências são igualmente importantes para as demandas sociais. Provavelmente, os educandos vão apresentar sérias dificuldades em construir sentidos em textos cujas sequências sejam, primordialmente, argumentativas ou expositivas. Portanto, questiona-se: um leitor proficiente do domínio ficcional/literário teria a mesma competência em outros domínios?

Palavras-chave: Leitura; narrativa; gêneros textuais.

Abstract: This paper aimed to question the choice of undergraduates in Literature when privileging literature in their monographic works. We propose to investigate the teaching programs of the Elementary II of public schools in the city of Teixeira de Freitas where our undergraduates studied. And to compose our corpus: municipal annual plan in Portuguese Language, lesson plan of the two semesters of 2018 of the schools researched and the individual teaching plan of the LP teachers, then we proceeded with the document analysis, online and bibliographic research. We focused on the textual instruments that such practices were constituted: the genres and their textual/discursive sequences, starting from the hypothesis that the Elementary II School privileges textual genres such as novel, short story, chronicle, poem, comics, news, among others of narrative sequence for the work with the formation of readers, to the detriment of the others, manipulating the learners to narrative readers. With this protocol, literacy is compromised by focusing on literary genres, since all genres and sequences are equally important for social demands. Probably, the students, coming from this reality present serious difficulties in constructing meaning in texts whose sequences are, primarily, argumentative, expository. Therefore, the question is: would a proficient reader in the fictional/literary domain have the same competence in other domains?

Keywords: Reading; narrative; textual genres.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Resumen: Este trabajo pretendía cuestionar la elección de los estudiantes de grado en Literatura a la hora de privilegiar la literatura en sus trabajos monográficos. Nos proponemos investigar los programas de enseñanza de la Fundamental II de las escuelas públicas de la ciudad de Teixeira de Freitas donde estudiaron nuestros alumnos de licenciatura. Y para componer nuestro corpus, nos guiamos por los siguientes documentos: plan anual municipal en Lengua Portuguesa, plan de clases de los dos semestres de 2018 de las escuelas investigadas y el plan de enseñanza individual de los profesores de LP, a partir de ahí procedimos al análisis de documentos, investigación en línea y bibliográfica. Nos centramos en los instrumentos textuales que tales prácticas se constituyeron: los géneros y sus secuencias textuales/discursivas, partiendo de la hipótesis de que la Escuela Primaria II privilegia géneros textuales como la novela, el cuento, la crónica, el poema, la historieta, la noticia, entre otros de secuencia narrativa para el trabajo con la formación de lectores, en detrimento de los demás, manipulando a los educandos a lectores narrativos. Con este protocolo, la alfabetización se ve comprometida al centrarse en los géneros literarios, ya que todos los géneros y secuencias son igualmente importantes para las demandas sociales. Probablemente, los alumnos presentarán generalmente serias dificultades para construir significados en textos cuyas secuencias son, principalmente, argumentativas, expositivas. Por lo tanto, la pregunta es: ¿un lector competente en el ámbito ficcional/literario tendría la misma competencia en otros ámbitos?

Palabras clave: Lectura; narrativa; géneros textuales.

Introdução/problema

A leitura, enquanto prática social e escolar, vem sendo discutida incessantemente na sociedade acadêmica. Diversas áreas do conhecimento, como Linguística, Psicologia, Pedagogia entre outras têm contribuído para uma melhor compreensão sobre o ato de ler, com publicações de livros, artigos; além de fóruns, seminários e congressos os quais discutem, divulgam dados de pesquisa e sugerem novas propostas para a formação do leitor, no entanto muitas lacunas precisam ser preenchidas.

Enquanto professoras de Estágio Supervisionado na graduação em Letras, onde temos, rotineiramente, conhecimento dos programas de ensino das Escolas Públicas de nossa cidade, detectamos o problema que ora discutiremos neste trabalho: a não formação de leitor proficiente nos vários gêneros que circulam na sociedade.

É desejo de todos nós educadores formar leitores e escritores proficientes, se a escola conseguisse este feito elementar, ela já teria cumprido com o seu papel. Por isso, nosso objetivo, neste trabalho, é dar mais um subsídio a esta questão. Levantamos, então, a hipótese de que há uma concentração da sequência narrativa no trabalho com a leitura e produção textos nas escolas. Cumpre-nos alertar às escolas da Educação Básica da necessidade de um trabalho focado em gêneros e domínio discursivos diversos que se organizam em sequências variadas: narração, descrição, exposição, argumentação e injunção tanto no ensino e na aprendizagem da leitura/escrita desses gêneros.

Da hipótese levantada, motivada por nossa experiência profissional como professoras aposentadas da Educação Básica e atualmente ministrando disciplinas na área de linguagem na graduação, como, Estágio Supervisionado, Linguística e Orientação de TCC. Trabalhos estes que segundo pesquisa feita pelo colegiado de Letras³, mostra a predileção da escolha dos alunos pela área do conhecimento em seu trabalho final, concentrando na Literatura. Daí questionamos por que nossos alunos fazem tal escolha? O que poderia motivar essa atitude? Baseadas nesta realidade, propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas de onde nossos graduandos estudaram para buscar respostas à nossa indagação.

³ Letras Língua Portuguesa, colegiado de Letras do Departamento de Educação, *campus* X, em Teixeira de Freitas, BA.

Orientação metodológica e objetivos

Concentramos nossa metodologia na pesquisa de orientação qualitativa em função da crença de que este tipo de investigação é direcionado fundamentalmente para a descoberta, “insights” e compreensão do fenômeno pesquisado, podendo trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática educacional. E para compor nosso corpus, nos orientamos pelos seguintes documentos: Plano anual municipal em Língua Portuguesa, Plano de aula dos dois semestres de 2018 das escolas pesquisadas e o Plano de ensino individual dos professores, daí procedemos com a análise documental; orientamo-nos também por dados estatísticos sobre a leitura e a escrita na educação básica divulgadas na mídia jornalística e nas Instituições governamentais que avaliam a Educação Básica no país através de pesquisas *on-line* e da pesquisa bibliográfica.

Diante do objetivo em questionar a escolha dos graduandos em Letras em privilegiar a literatura em seus trabalhos monográficos e o que poderia motivar essa atitude; propomos investigar os programas de ensino do Fundamental II das escolas públicas da cidade de Teixeira de Freitas de onde nossos graduandos estudaram a fim de buscar respostas à nossa indagação. Firmadas neste propósito e certas de que era preciso conhecer os gêneros estudados em cada série do E. F. II, procuramos, então, a coordenação pedagógica das 8 (oito) escolas pesquisadas para nos dar autorização para a entrada em campo, tão logo recebido o deferimento, coletamos os programas de ensino da área de linguagem da Escola, como também a proposta Município em LP para o Ensino Fundamental II, como também coletamos entre os professores seu plano de ensino individual; após a recolha (novembro de 2018) e diante dos documentos, tabulamos, analisamos e editamos os resultados estatisticamente os quais estão apresentados nos quadros e gráficos, a seguir.

CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS								
MONOGRAFIA /ÁREA DO CONHECIMENTO ELEITA								
ÁREA DO CONHECIMENTO	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
LINGUÍSTICA	01	01	01	01	---	02	02	--
SOCIOLINGUÍSTICA	01	01	02	01	01	01	03	2
LITERATURA	17	15	19	21	22	21	19	23
EDUCAÇÃO	08	05	03	05	02	04	03	6

Quadro 1: Centralização da Literatura nos TCCs dos alunos de Letras Vernáculas

Fonte: Dados oriundos da pesquisa “As abordagens nos TCCs dos alunos de letras vernáculas: 2006-2015”⁴

O quadro informativo acima é resultado de nossa inquietação inicial, o qual revela-nos a preferência dos alunos graduandos pela literatura em seus trabalhos monográficos.

Como dissemos no tópico deste trabalho, apesar dos estudos, pesquisas, publicações sobre a leitura e escrita nas escolas brasileiras, os dados ainda revelam que o problema continua em algumas regiões, concentrando mais em umas do que outras. Temos observado um movimento a favor da melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas, são projetos

⁴ Pesquisa desenvolvida pela professora coordenadora Josinéa Amparo R. Cristal e pela técnica administrativa, Athiza dos Anjos.

governamentais, não-governamentais e as ações das Escolas que corroboram para tentar acelerar e fomentar a prática da leitura nas escolas. Dados do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da PROVA BRASIL, e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), entre outros apontam resultados estarrecedores; a exemplo disto, o Guia dos Estudantes traz resultados de uma pesquisa que entre os estudantes do ensino superior, 38% dos estudantes do ensino superior não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, o que, para a consultora do guia, é reflexo de ensino básico deficiente” (PESQUISA..., 2012), nesta interface do site, informa que estes dados foram retirados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro. Na sequência, Globoeducação⁵ divulga outros resultados: *Pesquisa mostra que só 25% da população é plenamente alfabetizada: realizado há dez anos pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, estudo revela também que analfabetismo absoluto diminuiu.*

Dados que são convalidados pela nossa práxis enquanto professoras do ensino básico e superior. Na observância dessa articulação para o desenvolvimento de leitores da palavra escrita e oral na perspectiva social implica considerar que

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem sua língua materna’; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010, p. 111).

O que significa observar os interlocutores, o contexto sócio-histórico, o contexto situacional, as entrelinhas etc., tal como a proposição do círculo de Bakhtin. Daí compreendemos que os resultados dessas instituições citadas no parágrafo acima, ainda estão tímidos e, muitas vezes, incoerentes diante da situação caótica que boa parte das escolas tem se mostrado em relação ao “envolvimento” dos estudantes com os livros, com a biblioteca, enfim, com a leitura.

E, de forma mais visível e democrática, a mídia jornalística retextualiza estes dados e divulga, relacionando-os a lexias sempre negativas, objetivando além de noticiar, denunciar e talvez sensibilizar seus leitores à cerca do problema, como: “Um dos resultados pode ser verificado no baixíssimo índice de leitura no Brasil: são 1,8 livro lido por habitante por ano [...]” (CERLAC⁶ *apud* SILVA, 2008, p. 12); “Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura” (Sobre o PISA – Folha de São Paulo, 2007)⁷; “Ilhas de excelência e o vexame nacional” (Sobre o IDEB – Revista Época, 2008)⁸; “Português é a matéria com pior resultado no Enem” (Sobre o ENEM – Revista Veja, 2010)⁹.

A estrutura profunda destas manchetes, expressa: políticas públicas, Escola, professores, alunos, pais, enfim a sociedade brasileira: “baixíssima”, “reprovada”, “vexame” e “pior” em relação ao nível de letramento. Outra pesquisa, divulgada pelo site Globoeducação¹⁰, mostra que “só 25% da população é plenamente alfabetizada: realizada há dez anos pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, revela também que analfabetismo absoluto diminuiu”.

O Instituto Paulo Montenegro divulgou em 19 de junho de 2019 que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018. Em contrapartida,

⁵ Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/07/pesquisa-mostra-que-so-25-da-populacao-e-plenamente-alfabetizada.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

⁶ Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe.

⁷ Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura. **Folha de São Paulo**, Educação, São Paulo, 5 dez. 2007, p. 11.

⁸ Ilhas de excelência e o vexame nacional. **Revista Época**. 531. ed. 21 jul. 2008, p. 21.

⁹ Português é a matéria com pior resultado no Enem. **Revista Veja**. 21 jul. 2010, p. 29.

¹⁰ Pesquisa PNAD, divulgada em Globoeducação. <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/07/pesquisa-mostra-que-so-25-da-populacao-e-plenamente-alfabetizada.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

continuam as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça. Infelizmente nas regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior às das regiões do Centro-Sul do país. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (PNAD..., 2020) revelam que a população negra e pobre não conseguiu ver suas demandas atendidas.

O panorama ora apresentado, objetiva abrir um *link* ao problema que investigamos. Quando se fala em leitura, a ideia, principalmente na escola, remete ao domínio literário/ficcional, no entanto compreendemos que tal domínio por estruturar-se sempre nos discursos de sequência narrativa ao alcance das crianças e jovens das escolas públicas são mais palatáveis, não apresentam tantos problemas em relação à produção de sentidos, excetuando alguns.

No entanto, queremos chamar atenção para questões que envolvem aspectos cognitivos importantes, como o processamento cognitivo geral, discutido em Smith (1989) pelo “Modelo psicolinguístico de leitura”. Compreendemos que ler um romance, em sequência narrativa, não exige, nem requer as mesmas habilidades para a leitura de um artigo, uma tese, uma resenha, em sequência argumentativa; um relatório, uma teoria, em sequência expositiva, um manual de instrução em sequência injuntiva, entre outros gêneros e além desse conjunto de habilidades que o indivíduo precisará ter para a construção dos sentidos ainda temos que levar em conta que, segundo Bronckart (1999, p. 38): “As produções de linguagem de um indivíduo efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais precedentes”.

Queremos argumentar com isso que ler é uma atividade cognitiva complexa e exigente; não se constrói sentidos a partir de um único texto, os sentidos se constroem numa associação de outros conhecimentos textuais e de mundo, assim como o conhecimento de sua organização linguística. No entanto, boa parte das Escolas, objetivada na formação de leitores, utiliza quase que exclusivamente gêneros como o romance, conto, crônica entre outros da espécie para o trabalho com a formação de leitores. Mas não só a Escola prioriza estes gêneros, como também as instituições orientadoras das Escolas. Como exemplo, vimos na interface da Secretária de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), através do PNA, divulga o projeto “Conta pra mim”, (narrativas) como modelo a ser seguido, achamos interessante a iniciativa, mas porque não se elabora também, como referência, um projeto como “Discute comigo” (argumentação)? E etc.

Ora, as narrativas fazem parte de nossas vidas, desde a infância, pelas belas histórias que são narradas, seja no entorno familiar, maternas, creches, escolas; depois disso elas continuam, mudando apenas os personagens e fatos; em quase todas as nossas interações sociais cotidianas este tipo de sequência prevalece dentre os outros; além disso parte de nossos entretenimentos, em qualquer nível social, está relacionado com esse tipo discursivo, como filmes, novelas, telefonemas, bate-papos sem falar de sua organização cronológica que ancora o leitor, mantendo-o situado e preso ao enredo. Compreendemos, então, que os gêneros narrativos estão tão internalizados nas pessoas que provavelmente não há dificuldades em produzir sentido no momento de sua prática, tanto na recepção quanto na produção, bem diferente dos gêneros onde a argumentação e a exposição predominam. Exemplificando, podemos dizer que ao término de uma leitura de um romance, é quase sempre possível que o leitor consiga retextualizar a história, sem recorrer ao texto, conseguindo abrangê-la do início ao fim, diferente das sequências outras sequências citadas; nelas o leitor pode compreendê-la, caso seja um leitor proficiente, mas raramente fará isso nunca única leitura ou sem outras que dialogam com o texto lido.

De qualquer forma, ler é uma atividade complexa seja em que gênero for, isto é o que discute Paulino (2005, p. 61): “Todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores”,

concordamos com a autora em relação aos domínios discursivos, mas em relação às sequências textuais, ousamos afirmar, com raras exceções, que o gênero narrativo, especialmente dos que estão ao alcance e gosto das crianças, adolescentes e jovens, são mais palatáveis e “digeríveis”, de fácil compreensão do que a argumentação, mas isso não quer dizer que não devamos investir num acervo narrativo para esse grupo; mas que deveríamos dosar a medida e desde as séries iniciais, oferecer todos as sequências discursivas com doses crescentes de complexidade de acordo com a idade, maturidade e nível de leitura dos alunos.

Quando dissemos que ler é uma atividade complexa, nos lembramos do que disse a coordenadora do projeto “Letra Viva” (ABE, 2020): “O que todas as avaliações (ANA, Prova Brasil) nos mostram? As crianças decodificam, sim. O problema é que elas não constroem sentido quando leem um texto. E para construir sentido nada melhor do que bons textos de literatura. É nesse ponto que deveríamos investir”

A coordenadora revela, então, o que já outrora dissemos “as crianças não constroem sentido quando leem um livro”, no entanto, discordamos em parte da especialista ao dizer que bons textos de literatura seria a solução para o problema, primeiro é preciso questionar o que ela chama de bons textos literários, bons para quem? Para ela ou para a criança, esta teria a liberdade de escolha?

Compreendemos que o gosto pela leitura emerge da literatura ao estilo infanto-juvenil: livros, contos, histórias despretensiosas de doutrinas, moralidades, linguagem erudita, leitura pura sem objetivos didático-pedagógicos, para a fruição, entretenimento; no entanto se a escola centralizar o ensino da leitura e escrita apenas em textos literários, o que poderá acontecer com o aprendiz, se não o oportunizar à leitura de outros domínios e gêneros? O texto ficcional tem geralmente superestrutura narrativa, cronológica, atrai e guia o leitor, esta organização segura o leitor e ele será capaz após a leitura recontar toda a história; mas também, se ficar preso apenas a este tipo textual, pode reduzi-lo a leitor de narrativas.

Na argumentação ou exposição especialmente, seus gêneros alocam o conhecimento organizado e sistematizado, daí que o sujeito, imerso nos discursos narrativos, teria dificuldades em produzir sentido nos gêneros cuja ênfase esteja nas ideias, opiniões, teorias. Interessante nesta prática, é que a Escola, desde o nível fundamental ao superior, trabalha geralmente com a narrativa tanto a nível da superestrutura como da macroestrutura, observando todos os detalhes de produção e recepção, enquanto os outros tipos discursivos são oferecidos aos alunos como se eles já soubessem lê-los; não é dada a eles nenhuma atenção enquanto uma organização linguística diferente e que precisa, assim como a narrativa, ser estudada em todos os ângulos.

A argumentação tem visivelmente uma estrutura linguística bem diferente da narrativa, enquanto esta objetiva contar, relatar algum fato real ou fictício, àquela, objetiva expor opiniões e argumentos para comprovar sua tese, sua ideia principal; linguisticamente falando a narração, geralmente, em especial a canônica, se organiza com verbos nos pretéritos ou presente histórico; geralmente, o pretérito imperfeito descreve o cenário, o pretérito perfeito conta o fato ou fatos e o pretérito mais perfeito é usado para relatar, lembrar fatos anteriores ao principal; já a argumentação é organizada utilizando verbos no presente, visto que o presente pouco revela tempo na argumentação; a superestrutura se baseia inicialmente numa tese (ideia, opinião, fato) que se pretende defender, discutir, contrapor, debater e para tanto utiliza-se de argumentos variados: argumento de autoridade, quando cita alguém ou algum autor para consubstanciar o posicionamento do escritor, fatos, premissas, máximas, opiniões conhecidas e não conhecidas, para defender seu ponto de vista. Quanto mais argumentos respaldados e coerentes com o mundo em que vivemos, mais credibilidade terá a tese. Portanto, pode-se ver como são diferentes estas sequências e o quanto esta última seguida da exposição é utilizada no mundo acadêmico. Portanto o ensino da argumentação deve iniciar-se, ao nosso ver, desde as séries iniciais, trabalhando tanto a produção de sentido quanto sua organização e escrita.

Os gráficos a seguir vão mostrar a validade de nossa hipótese, daí acreditarmos o fato de nossos alunos privilegiarem a área da Literatura esteja na dificuldade de produção de sentido do texto argumentativo e expositivo tão presentes na linguística e outras áreas afins.

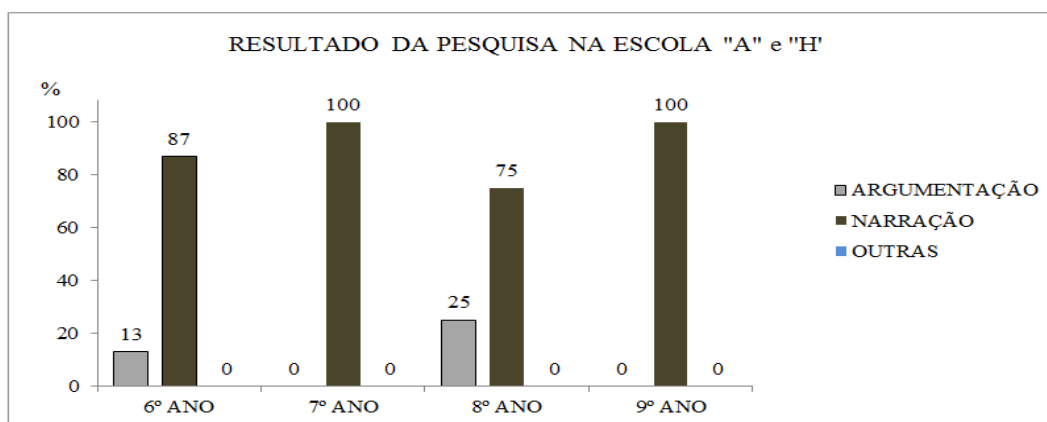


Gráfico 1: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos das escolas A e H – Fonte: Elaborado pelas autoras.

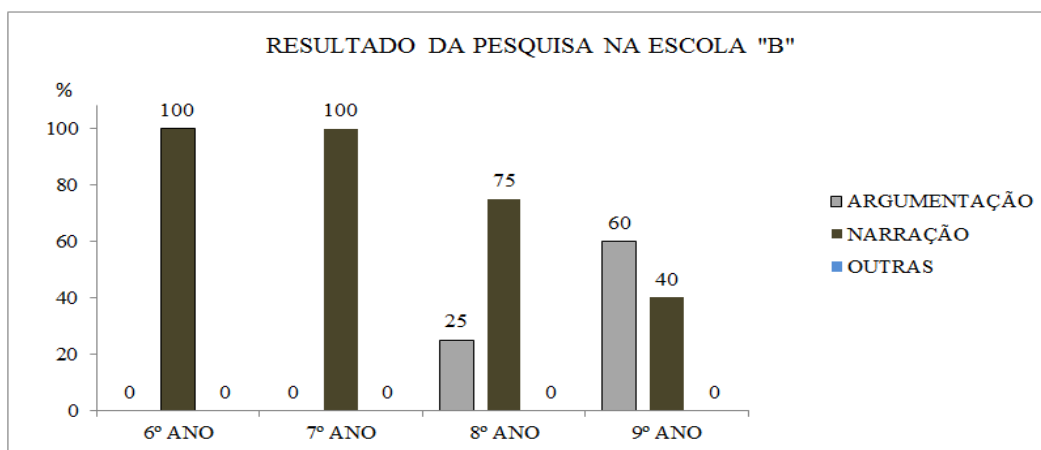


Gráfico 2: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola B – Fonte: Elaborado pelas autoras.

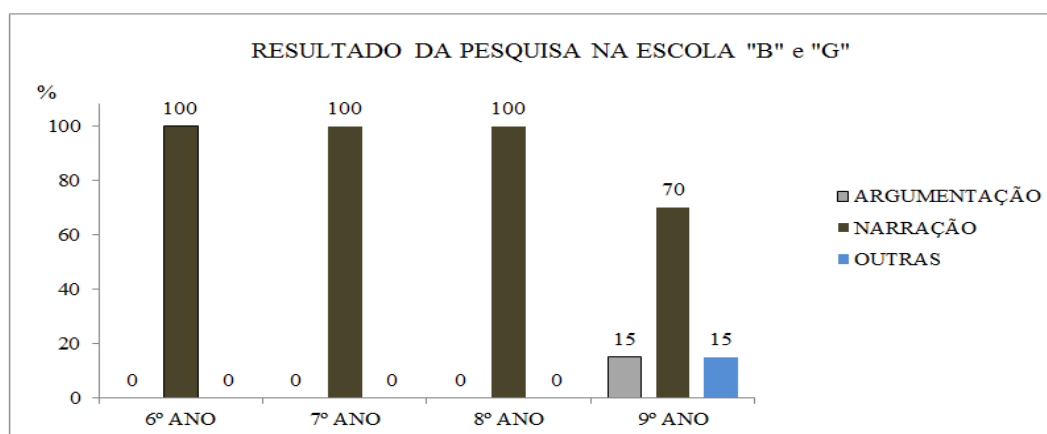


Gráfico 3: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola B e G – Fonte: Elaborado pelas autoras

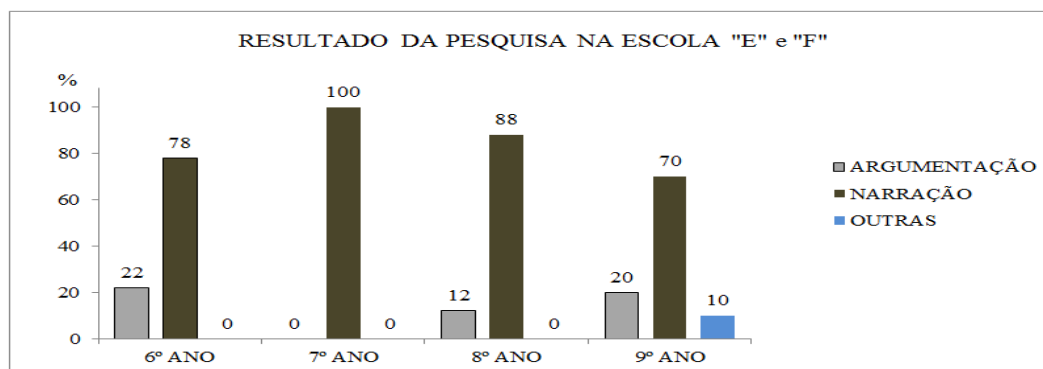


Gráfico 4: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola E e F – Fonte: Elaborado pelas autoras

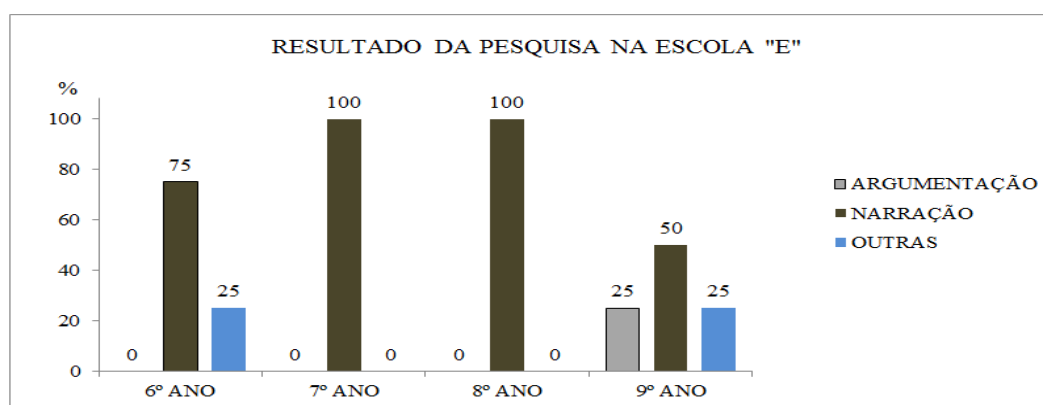


Gráfico 5: Concentração da narrativa nos 6º a 8º anos da escola E – Fonte: Elaborado pelas autoras.

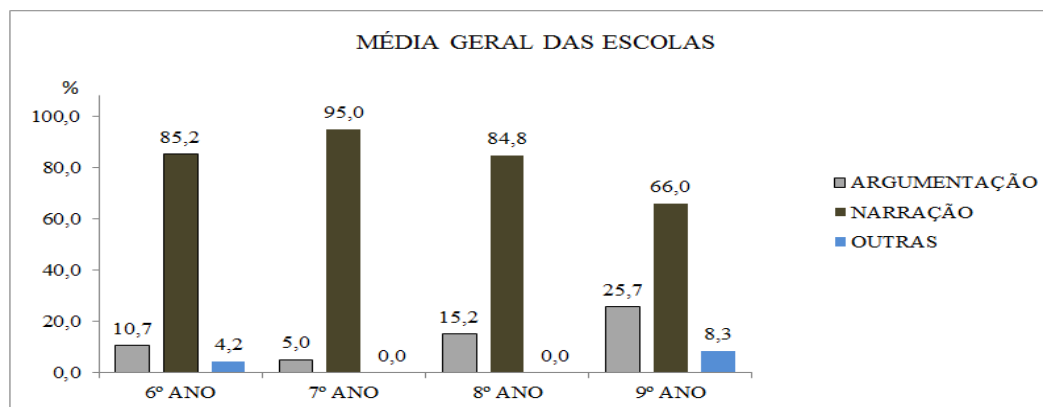


Gráfico 6: A narrativa sobressai sobre todas as outras seqüências nas quatro séries do E. F. II
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações gerais

Infelizmente, toda vez que vamos a campo fazer pesquisas em escolas, as respostas são sempre desafiadoras e negativas, mas muito significativas. Os gráficos confirmaram nossa hipótese, revelando-nos a centralização da narrativa nas Escolas públicas de Teixeira de Freitas. Então, como estas crianças, adolescentes, jovens e adultos vão aprender a ler um artigo, uma resenha, seu próprio livro didático, uma monografia etc.? Que oportunidade a escola tem oferecido para o desenvolvimento textual com gêneros diversos para seus alunos, seja na produção escrita, seja na produção de sentidos na leitura da palavra escrita e/ou oral? Não vimos

em nenhum planejamento a contemplação de textos orais, exceto alguns poemas que provavelmente são lidos em sala. E, como devem ser lidos estes textos? E a variação prosódica? Sabemos que a entoação e o ritmo são mecanismos importantíssimos para atribuir sentido, especialmente no texto oral, mas nem por alto este ponto é estudado. Enfim, são questionamentos que nossa pesquisa não objetivou, portanto não nos cabe especular neste momento.

Os professores formadores, muitas vezes, vêm de um currículo cuja pauta principal na área de linguagem são os gêneros discursivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde sua implantação em 1997, chegando às escolas em 1998. Nesta época alguns Estados ofereceram aos professores da educação básica um treinamento. A área de linguagem, por exemplo, foi toda alicerçada nas premissas do círculo de Bakhtin (2010) e em Jean-Paul Bronckart (1999), em seu livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo”. Já faz 23 (vinte e três) anos que esta pauta está em vigência, tempo suficiente para a reflexão, estudo e aplicação. No entanto não sabemos ao certo o porquê deste ideário da linguagem não está sendo trabalhado. No entanto não nos cabe o julgamento, especialmente num país onde a classe dos professores, especialmente da Educação Básica, os quais não recebem atualizações dignas e significativas, além de serem desvalorizados e desrespeitados, ainda mais, recebem ínfimos salários; provavelmente, tal desvalorização e desatualização estejam inviabilizando um trabalho mais promissor, mas sabemos que não é apenas isso. Ultimamente a desvalorização do profissional é latente e isto causa desmotivação, desinteresse, o professor muitas vezes se vê impotente diante de tantas animosidades, vindo a sucumbir-se.

O que podemos afirmar é que o trabalho com a linguagem anterior aos PCNs seguia o ideário do estruturalismo, sempre baseado em modelos a seguir, como também estudos voltados para a gramática normativa. Observamos, no contexto investigado, um quadro bem similar às velhas práticas do ensino de Língua, um trabalho que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade nas práticas de produção textual, uso fragmentado de textos, uma visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, a desvalorização da variante linguística do aluno e o texto usado para o ensino da gramática, um ensino descontextualizado da metalinguagem. Isto não em todos os professores, mas em sua maioria.

Em nossa opinião, os PCNs foi um grande orientador para o trabalho de linguagem, trazendo em seu arcabouço, um quadro teórico inovador; a linguística tomou novos rumos, com a inserção do interacionismo, proposto pelo círculo de Bakhtin, abrangendo outras áreas da linguagem, como a sociolinguística, a pragmática, a análise do discurso, a análise da conversação, a Linguística Textual. Emerge, então, a teoria sociocognitiva interacionista em que o processamento textual só se configura desenvolvendo habilidades e competências no processo de leitura e escrita.

Os PCNs também contribuíram para uma metodologia de trabalho interacionista e descentralizada, onde coube ao professor o papel de mediador na construção do conhecimento do aluno; bem diferente da concepção tradicional onde o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando o aprendiz em posição passiva diante de sua própria aprendizagem.

Embora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já seja realidade, mas ainda não se tornou realidade nas escolas, visto contexto pandêmico que interferiu neste processo, omitimos este documento de nossa pesquisa visto que nossa coleta foi anterior a esta nova proposta de ensino. Por outro lado, este documento, ao chegar, causou muitos questionamentos, tem sido duramente criticado, visto seu teor ideológico e metodológico. Os PCNs chegaram de uma forma bem mais democrática, construído coletivamente pensado e discutido, mas não perfeito, ainda assim não ecoou em muitas escolas, o que o futuro reservará à BNCC?

Concluindo, nossa discussão, compreendemos que muitas Escolas ainda estão aquém de um trabalho elementar em relação aos estudos dos domínios, gêneros e sequências textuais e formação de leitores; habilidade e capacidade não faltam aos docentes e discentes, acreditamos;

mas certamente, faltam-nos um elo organizador, epistêmico, conscientizador para um trabalho satisfatório que atenda as demandas de nossa sociedade.

Referências

ABE, Stephanie Kim. Entenda os problemas do livro didático para crianças da pré-escola. *Cenpec*, Notícias, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/entenda-os-problemas-do-livro-didatico-para-criancas-da-pre-escola>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

PAULINO, Graça: Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-70.

PESQUISA revela que 38% dos estudantes no ensino superior não sabem ler e escrever plenamente. *Guia do Estudante*, 17 de julho de 2012. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-revela-que-38-do-estudantes-no-ensino-superior-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. *Agência IBGE Notícias*, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2008.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Sobre as autoras

Valdete da Macena Pardinho. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Colegiado de Letras L. Portuguesa e Colegiado de Letras Língua Inglesa. Mestra em Ciências e práticas Educativas. Doutoranda em Linguística pela PUC-BH, Minas Gerais. Objeto de estudo: Fonologia, fonética, prosódia e alfabetização.
E-mail: valmacena@yahoo.com.br.

Josinea Amparo Rocha Cristal. Professora da Universidade do estado da Bahia, Colegiado de Letras Língua Portuguesa. Mestra em Sociolinguística pela Universidade do Estado da Bahia. Objeto de estudo: sociolinguística e alfabetização.
E-mail: josineaarcrystal@gmail.com.

EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

EFFECTS OF THE PANDEMIC ON SCHOOL EDUCATION

EFFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Rodrigo Parras¹

Marcia Amador Mascia²

Resumo: O presente estudo situa-se no contexto da sociedade atual, que precisou reinventar-se ante à pandemia promovida pela proliferação do Covid-19, incluindo-se aqui as atividades educacionais de ensino remoto, tendo em vista a necessidade de isolamento social para conter a proliferação da doença. O presente estudo visa discutir como a pandemia afeta os professores e os alunos em suas práticas de modo remoto, para tal, nos apoiamos em um estudo bibliográfico, de modo a compreender as narrativas de profissionais da educação com tais práticas. As plataformas selecionadas para o desenvolvimento deste estudo bibliográfico foram Scielo e LILACS, de modo a discutir os estudos realizados a partir de 2020 sobre a educação remota na pandemia. Diante dos dados encontrados foi possível compreender que tanto os professores quanto os alunos foram surpreendidos com um formato de ensino diferenciado, sem que houvesse tempo de serem submetidos a um processo formativo para prepará-los para esta realidade. Por esta razão, muitos tiveram dificuldades com o manuseio das ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e não tiveram como explorar amplamente estes materiais em suas aulas online. No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, a experiência foi considerada positiva devendo ter continuidade mesmo no período pós-pandemia.

Palavras-chave: Aulas remotas; pandemia; tecnologia.

Abstract: The present study is situated in the context of today's society, which had to reinvent itself in the face of the pandemic promoted by the proliferation of Covid-19, including here the educational activities of remote teaching, in view of the need for social isolation to contain the disease proliferation. The present study aims to discuss how the pandemic affects teachers and students in their practices remotely, for this, we rely on a bibliographic study, in order to understand the narratives of education professionals with such practices. The platforms selected for the development of this bibliographic study were Scielo and LILACS, in order to discuss the studies carried out from 2020 on remote education in the pandemic. In view of the data found, it was possible to understand that both teachers and students were surprised by a differentiated teaching format, without having time to undergo a training process to prepare them for this reality. For this reason, many had difficulties with the handling of Information and Communication Technology (ICT) tools and were unable to fully explore these materials in their online classes. However, despite the difficulties faced, the experience was considered positive and should continue even in the post-pandemic period.

Keywords: Remote classes; pandemic; technology.

Resumen: El presente estudio se sitúa en el contexto de la sociedad actual, que tuvo que reinventarse ante la pandemia promovida por la proliferación del Covid-19, incluyendo aquí las actividades educativas de enseñanza a distancia, ante la necesidad del aislamiento social para

¹ Universidade São Francisco – USF.

² Universidade São Francisco – USF.

contener la proliferación de la enfermedad. El presente estudio tiene como objetivo discutir cómo la pandemia afecta a docentes y estudiantes en sus prácticas a distancia, para ello, nos apoyamos en un estudio bibliográfico, con el fin de comprender las narrativas de los profesionales de la educación con tales prácticas. Las plataformas seleccionadas para el desarrollo de este estudio bibliográfico fueron Scielo y LILACS, con el fin de discutir los estudios realizados a partir de 2020 sobre la educación a distancia en la pandemia. A la vista de los datos encontrados, fue posible comprender que tanto los docentes como los estudiantes se sorprendieron con un formato de enseñanza diferenciado, sin tener tiempo para pasar por un proceso de formación que los preparara para esta realidad. Por esta razón, muchos tenían dificultades con el manejo de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y no podían explorar a fondo estos materiales en sus clases en línea. Sin embargo, a pesar de las dificultades enfrentadas, la experiencia se consideró positiva y debe continuar incluso en el período posterior a la pandemia.

Palabras clave: Clases a distancia; pandemia; tecnología.

Introdução

O presente trabalho tem como tema o ensino remoto no período da pandemia delimitando-se ao estudo sobre os desafios desta modalidade de ensino no atual contexto pandêmico, especialmente pela ótica dos professores e dos alunos. A partir de março de 2020 até janeiro de 2021, o ensino remoto, em se tratando de políticas públicas direcionadas à educação, foi a principal medida adotada pelos governos e órgãos estaduais e federais de educação para conceder aos indivíduos uma oportunidade de formação ou escolaridade tendo em vista a pandemia pelo COVID-19.

Em todo o Brasil, escolas e universidades públicas e privadas interromperam seu funcionamento e, entre outras ações, consideraram ou converteram aulas e outras atividades de ensino para o formato a distância, fazendo do ensino remoto, até então empregado em situações específicas e pontuais, a modalidade de ensino predominante.

Feitas estas pontuações iniciais, este artigo tem como objetivo discutir como a pandemia afeta os professores e os alunos que tiveram que passar a exercer suas práticas de modo remoto, a parte de uma pesquisa bibliográfica

Tem-se como hipótese que a pandemia do COVID-19 provocou temores e insegurança nos profissionais da educação, especialmente os professores, por terem sido impelidos a fazer amplo uso das TICs em razão da opção em âmbito nacional pelo ensino remoto, sem receberem capacitação para tanto. Também, afetou os alunos, particularmente aqueles que não tinham acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos necessários para dar continuidade aos estudos.

O artigo se organiza nas seguintes partes: uma discussão sobre a Pandemia, a metodologia e os resultados e análise, seguido das considerações finais.

A pandemia – Covid-19

O mundo já se apresentava em constantes mudanças, sejam elas no âmbito social, mas, principalmente, nos aspectos educacionais. A busca por uma melhoria na qualidade de ensino eram as chaves que encabeçavam as mudanças que viriam sobre o ensino, contudo, o mundo inseparavelmente parou em prol do impacto negativo de um vírus que assolou a população, trazendo uma nova logística de vida e interação social.

A Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, alerta para mudanças profundas e está relacionada com as inovações inerentes à aplicação da automação, controle e tecnologia da informação na educação, os quais estão cada vez mais sofisticados,

eficientes e customizáveis devido às transformações advindas dessa revolução tecnocientífica. Assim, a Educação 4.0 vem para atender a todas essas exigências da Quarta Revolução Industrial (BACICH; TANZI NETO; TREVIZANI, 2015).

É importante destacar o pensamento de Mallmann e Zambam (2019), os quais apresentam a educação como um direito humano de todos os cidadãos, sem quaisquer distinções. Pode-se dizer que, como promotora da cidadania, a educação é indispensável para a participação de todos os sujeitos nas esferas políticas e sociais, como também para a inserção e a evolução no mercado de trabalho.

No entanto, após o isolamento social decorrente da pandemia pelo COVID-19, milhares de alunos tiveram que ser afastados da escola e em um primeiro momento tiveram acesso somente a aulas *online*, passando, em um segundo momento, a ter acesso ao ensino híbrido, o que suscitou dúvidas e desafios não somente nos alunos, mas também nos professores. Nos alunos, os principais desafios se deram em razão da falta de acesso a computadores e à internet, o que deixou um grande número de estudantes em situação de desigualdade se comparados aos alunos pertencentes a classes sociais mais privilegiadas. Aos professores porque nem todos estão preparados para manusear as TICs atualmente adotadas e aos alunos porque muitos deles sequer têm acesso à internet.

O acesso à educação no Brasil, mesmo antes da pandemia, já era por si só dificultoso e repleto de carências. Atualmente, em tempos de pandemia, mais uma dificuldade se coloca aos alunos de classes menos abastadas: a falta de acesso a dispositivos e à rede mundial de computadores, hoje fundamental para que seja possível acompanhar as aulas ministradas à distância em razão do isolamento social.

Segundo Queiroz (2018), a aplicação da educação a distância, em algumas situações, foi algo muito positivo no sentido de possibilitar aos alunos que tivessem acesso ao ensino mesmo em tempos de pandemia, período em que, conforme se conhece, o isolamento social é a única forma da qual as pessoas dispõem para evitar a contaminação já que a vacinação ainda está no início e atingiu apenas algumas faixas etárias e categorias profissionais.

Outro impacto bem evidente promovido pela pandemia consiste nos salários e na carga horária dos profissionais de educação da rede privada. Segundo Santos *et al.* (2020), algumas escolas promoveram ajustes nos valores que eram pagos aos professores (redução salarial), tendo em vista que muitos pais ou responsáveis, por dificuldades financeiras ou desemprego, tiraram seus filhos das escolas ou solicitaram redução das mensalidades já que a grande maioria das atividades era feita em casa, com os materiais didáticos e a supervisão da família e não dos professores.

Também, uma das maiores preocupações por parte dos profissionais e gestores educativos se refere à avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos quanto aos conteúdos apresentados, uma vez que os alunos passaram a não ter uma supervisão direta por parte dos professores quanto às respostas e a forma como as mesmas foram obtidas. Assim, na visão de Grossi, Minoda e Fonseca (2020), o processo avaliativo durante a pandemia e isolamento social consiste no mais frágil.

Ainda no que se refere aos impactos provocados pela pandemia na educação no país e no mundo, Sobrinho Jr e Moraes (2020) destacam a necessidade de compreensão e utilização dos recursos digitais por parte dos profissionais docentes. É grande o número de profissionais que não têm domínio sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e estão tendo que aprender a realizar vídeos explicativos, assim como utilizar as plataformas eletrônicas para apresentação dos seus conteúdos, algo que alguns nunca tinham realizado antes e que agora fazem com dificuldade ou, em alguns casos, nem fazem. Assim, tendo em vista que o conhecimento sobre o uso de aplicativos, plataformas e demais dispositivos voltados para o ensino não é do conhecimento de grande parte dos profissionais da educação, é importante que esses profissionais tenham acesso à especialização.

No entanto, segundo Morgan (2020), a carência que ficou mais em evidência foi a exclusão social das crianças pertencentes às classes mais empobrecidas com o advento da EAD.

É também grande o número de crianças que não pode acompanhar as aulas *online* ou executar suas tarefas por não terem computador ou sequer acesso à internet (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Por esta razão é importante que se pense em políticas públicas que capacitem os professores para o ensino híbrido e viabilize a inclusão digital dos alunos a fim de que a educação cumpra seu papel de tornar possível o acesso à cidadania e não se torne ferramenta de fomento às desigualdades (CAPUZZI; SANTOS, 2020).

Com a retomada das aulas presenciais será necessário mais do que nunca que tenhamos muita atenção para garantir a segurança de todos, primeiramente das crianças, sendo indispensáveis os cuidados específicos inicialmente com as instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas, é preciso que estejam de acordo com os protocolos de segurança, para garantir que as crianças não sejam expostas ao vírus. Outro ponto a ser destacado é um novo processo de inserção já que a criança passou um bom tempo fora da rotina da escola, sendo normal que no começo cause um estranhamento o ambiente da escola ou creche (CADERNO DE DIREITOS, 2020).

Assim como as crianças, as suas famílias precisam ter seus direitos assegurados, é necessário um diálogo claro para que não fique nenhuma dúvida em relação aos novos protocolos de segurança a serem seguidos.

As famílias precisam sentir que a instituição de ensino a qual suas crianças fazem parte está preparada para o retorno de todos de uma forma segura, e adequada para continuar desenvolvendo o trabalho pedagógico. Importante que as famílias tenham facilidade a todas as informações, e que participem nas decisões que irão facilitar os cuidados das crianças e no seu aprendizado.

Esse desafio de olhar diferenciado vai ao encontro das proposições dos direitos, portanto se torna necessário especificar quais os direitos humanos que se interligam com os professores, educadores e funcionários que lidam diretamente com as crianças na escola e na creche, sendo eles:

- a. Direito a terem suas saúdes protegidas, com a prevenção da infecção pelo Coronavírus;
- b. Direito a acederem a seus ambientes de trabalho antes das crianças, de maneira que possam planejar o retorno das crianças, construir os protocolos de trabalho e cuidado, assim como participar de formações com as diferentes áreas que precisam estar envolvidas com o retorno das atividades educacionais, tais como Educação, Saúde, Psicologia e Assistência Social;
- c. Direito a receberem uma orientação segura e periodicamente atualizada a respeito das medidas necessárias de cuidados com a saúde das crianças e dos demais adultos que trabalham na escola ou creche;
- d. Direito a terem os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) necessários e adequados para a realização do seu trabalho na escola e creche;
- e. Direito a participarem da organização da escola ou creche em relação aos horários de funcionamento, aos usos dos espaços coletivos e aos critérios de agrupamento das crianças;
- f. Direito a uma formação continuada na unidade que proporcione momentos de escuta e de troca de experiências nesse novo contexto;
- g. Direito a manifestarem suas angústias e medos e de serem acolhidos e apoiados de forma a se sentirem confortáveis e seguros no ambiente de trabalho (BRASIL, 2017, [n. p.]).

Para que seja possível que estes direitos sejam garantidos é necessário estratégias viáveis e adequadas com a realidade das crianças que fazem parte de cada instituição de ensino, promovendo um ensino de qualidade mas antes o respeito e a preservação a vida de cada um.

O tempo de cada criança precisa ser respeitado e garantido, não pode ser visto como um produto que pode ser alterado por outra pessoa que não seja a própria criança. É dever que os olhares sejam iguais para todas as crianças, mas que este olhar chegue às diferentes crianças pertencentes a diferentes realidades muitas vezes com desigualdades muito grandes, o que acaba enfraquecendo o processo de aprendizado dessas crianças menos favorecidas, seja por não ter acesso à internet, por não ter uma alimentação apropriada ou por não ter alguém que consiga acompanhar a criança na realização da atividade.

Metodologia

A referida pesquisa ocorreu com a busca em estudos e pesquisas, acerca da temática presente que consiste em compreender os impactos das aulas remotas no que tange às práticas dos profissionais da educação. Neste cenário, coube a necessidade de realizarmos um levantamento de dados, nas bases informativas científicas como Scielo e Lilacs, de modo a compreender o que as pesquisas dizem a respeito dos fatores elencados neste estudo.

Ao se tratar da temática vigente no período de pandemia, o estudo aqui presente se estabeleceu em um recorte temporal de Março de 2020 a dezembro de 2021, sendo os anos em que as instituições de ensino se mantiveram em ensino virtual, sem a presença física do contato direto aos alunos e seus professores. Nesta perspectiva, o estudo bibliográfico se desenvolveu em duas plataformas de coleta de periódicos, tendo como base aquelas que se desenvolveram dentro do período de isolamento social.

De acordo com Fonseca (2002) o uso da metodologia pesquisa bibliográfica se faz presente como suporte à compreensão da temática discutida em outras abordagens publicadas, como reforça.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Fizemos uma busca por artigos utilizando os seguintes descritores: professores + aulas remotas + pandemia, a qual dispôs de forma generalizada de 12 artigos na plataforma Scielo, e 18 artigos periódicos na plataforma LILACS. Contudo, os dados expressos se apresentaram sem nenhum movimento de análise, o qual direcionou para nossa segunda etapa, análise temporal.

A análise temporal ocorre da necessidade de um descarte de pesquisa, estabelecendo como recurso somente aqueles que foram desenvolvidas dentro da margem temporal estabelecida, deste modo, ocorre a exclusão de todos os artigos que foram desenvolvidos anteriormente ao ano de 2019. Dentro dessa segunda etapa restaram cerca de 16 artigos de periódicos, sendo 6 do Scielo e 11 da plataforma LILACS.

Nos dados seguintes, foram analisados os títulos e resumos dos textos relativamente separados, de modo através da leitura dos resumos e de seus títulos, confirmar se a abordagem apresentada de fato coincidia com as propostas deste estudo. Diante deste processo de terceira etapa de leitura de títulos e resumos, obtivemos como dado final do montante de pesquisas selecionadas, a média de 5 artigos científicos, sendo 2 presentes na plataforma Scielo, e 3 na plataforma LILACS.

O organograma abaixo reformula o passo a passo utilizado nesta pesquisa bibliográfica até chegar-se aos dados necessários deste estudo.



Figura 1: Passo a passo seguido na pesquisa bibliográfica – Fonte: O autor (2022).

Diante do cenário para se compreender o desenvolvimento dos trabalhos e suas principais características informadas, partimos da tabela a seguir que visa traçar as principais informações dos estudos, de modo a apresentar o cenário de discussão acerca das pesquisas presentes relacionadas a nossa temática.

TÍTULO	AUTOR, ANO (PLATAFORMA)	OBJETIVO	RESULTADOS
AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas	BARBOSA, VIEGAS, BATISTA, 2020 (LILACS)	Analisar e apresentar os dados obtidos através de pesquisa por meio do método quali-quantitativo, os impactos identificados e relatados pelos profissionais de educação do ensino superior, do município do Rio de Janeiro e Região Metropolitana, mediante isolamento social, sobre suas experiências do novo modelo de aula proposto pelas instituições, denominado como aula remota.	Por fim, nas considerações finais, além de relatar a ampla análise do estudo, deixamos reflexões para futuras pesquisas, a respeito da concussão da COVID-19 no âmbito educacional e cultural.
Ganhos e perdas no aprendizado pela suspensão das aulas devido a pandemia do covid-19	SANTOS <i>et al.</i> , 2020. (LILACS)	O presente artigo tem como objetivo apontar os ganhos e as perdas descritas pelos discentes, perante as aulas remotas.	[...] foi apontado pelos mesmos um déficit nas práticas, assim como dificuldade na assimilação e no aprendizado no cenário remoto em comparação com as aulas presenciais.

Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o COVID-19	ROSA, 2020. (SCIELO)	Relato de Experiência NÃO CONSTA INTRODUÇÃO/RESUMO	
Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia.	BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021. (SCIELO)	[...] promover reflexões acerca de limites, desafios e possibilidades mediante experiências indicadas por estes.	A educação sofreu muitos ajustes nessa realidade, espera-se, contudo que este momento vivenciado de forma global sirva de lembrete a resistência do professor, afinal mediante toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade.

Tabela 1: Características das pesquisas selecionadas – Fonte: O autor (2022)

Adiante apresentaremos as análises e discussões levando em consideração as pesquisas selecionadas neste estudo bibliográfico. De modo a intercalar as discussões e propiciar uma melhor compreensão acerca do conteúdo especificado na tabela superior.

Resultados e análises

Atualmente, com a pandemia do Covid-19, o cumprimento de todas as garantias previstas constitucionalmente está comprometido. Especialmente na rede municipal e estadual de ensino, muitas crianças ficaram fora da escola desde o mês de março de 2020 até o mês de dezembro de 2021.

É bem verdade que aqueles que têm acesso a computadores e à internet, podem assistir às aulas *online*, no entanto, a pandemia criou um cenário de miséria há muito não vivenciado no Brasil. Segundo Santos *et al.* (2020), o desemprego elevou e a necessidade de isolamento social tirou dos profissionais autônomos as chances de obterem a renda que precisam para manter suas famílias. Assim, mesmo as famílias que antes da pandemia tinham acesso à rede mundial de computadores, hoje não têm como pagar um plano para ter assegurado este acesso e isso se reflete no direito à educação de crianças e adolescentes, que não têm como se manter conectados.

Nas escolas da rede pública e privadas as crianças, para acompanhar as aulas remotas, precisavam ter acesso a computadores ou a dispositivos móveis e também à internet, no entanto, como expõem Rosa (2020), milhares de alunos da rede pública não puderam acompanhar as aulas remotas e, conseqüentemente, não entregaram nenhuma atividade necessária ao cumprimento do calendário letivo no ano de 2020 por não terem acesso à internet ou aos dispositivos necessários para acessar a rede mundial de computadores.

Rosa (2020), nas classes sociais mais empobrecidas, especialmente as classes D e E, o celular é o dispositivo móvel ao qual os alunos da rede pública mais têm acesso, se comparado com o acesso a *tablets*, *notebooks* e computadores. No entanto, na pesquisa feita pelos autores, referente às barreiras enfrentadas para o acesso ao ensino remoto, cerca de 1/3 dos alunos pesquisados relatou a dificuldade de esclarecer dúvidas sobre os conteúdos escolares com os

professores e cerca de aproximadamente 1/3 relatou a falta ou mesmo a baixa qualidade da conexão à Internet. A baixa qualidade do conteúdo ministrado nas aulas e a falta de acesso a materiais pedagógicos foram outras dificuldades citadas por esses estudantes.

Dessa forma, Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) chamam a atenção para a importância de serem realizados investimentos em políticas públicas, pois, a universalização do ensino, que sempre foi um grande desafio no Brasil, hoje é um desafio ainda maior. Estabelecer a igualdade de acesso à escola, com uma educação formal de qualidade, torna-se uma quase utopia em um país com realidades tão contrastantes.

E não são somente os alunos que enfrentam problemas. Os professores sofreram com a falta de capacitação para operarem as TICs neste período. De acordo com Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 261) “[...] diante da transformação instantânea, mesmo os que possuem habilidades, necessitam ser capacitados para atuarem com as novas ferramentas utilizadas, a fim de não comprometer o nível de excelência no método de ensino/aprendizado”.

Embora a obrigatoriedade e a gratuidade da educação garantam, na teoria, a universalidade do acesso à educação, a efetivação dessas duas premissas esbarra nas dimensões de um país com desigualdade social latente e com interesses regionais distintos.

Uma política pública que se mostra desejável neste momento é assegurar o acesso de alunos de escolas públicas a dispositivos móveis e à internet. Já há iniciativas de alguns estados no sentido de fornecer *tablets* e chips de acesso à internet, porém ainda muito tímidas.

Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) citam em seu estudo recomendação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em pesquisa realizada em 2020, a distribuição de chips de dados resolveria o problema de conexão com a internet de 800 mil alunos da rede pública que já têm acesso a sinal de internet e dispositivos móveis. Para cerca de 1,8 milhões de alunos que não têm a dispositivos móveis, seria necessário distribuir *tablets* ou celulares com chip de dados. Para os 3,2 milhões de alunos que não têm acesso sequer a sinal de internet recomenda-se que sejam distribuídos kits de TV digital, apostilas e outros materiais pedagógicos físicos.

Na percepção de Rosa (2020), a pandemia retirou também de muitas crianças a oportunidade até mesmo de se alimentarem em razão da falta de acesso à merenda escolar. Sabe-se que o Brasil possui uma ampla gama de pessoas miseráveis e que não é pequeno o número de crianças que se alimenta predominantemente na escola. Com a pandemia e a obrigatoriedade de ficar em casa, estas crianças não apenas perderam o acesso à educação, mas também o acesso à alimentação.

No entanto, sabe-se que algumas escolas têm dividido com as famílias o alimento que seria dado aos alunos se estes estivessem assistindo às aulas presenciais, procedendo à entrega de cestas básicas³, mas esta não tem sido uma iniciativa adotada em todo o país e mesmo que fosse, não resolve o problema da insegurança alimentar das crianças carentes por completo, pois é também grande o número de famílias que não têm acesso a gás de cozinha e o de crianças que ficam em casa sozinhas e não têm sequer quem lhes prepare os alimentos.

Os autores unanimemente concordam que é importante que se avance nas políticas de acesso à internet e em tecnologias que promovam o ensino remoto no atual contexto pandêmico. O diagnóstico deixa clara a necessidade de implementar e aperfeiçoar as políticas públicas de forma que os estudantes pertencentes a classes sociais menos abastadas continuem estudando, mesmo estando afastados fisicamente da escola (BARBOSA, VIEGAS; BATISTA, 2020; ROSA, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; BEZERRA, VELOSO; RIBEIRO, 2021).

³ A Resolução CD/FNDE nº02/2020, dispõe que durante o período de pandemia a distribuição de gêneros alimentícios que foram adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) podem ser divididos com as famílias dos alunos matriculados na rede de ensino pública, devendo os gestores locais estabelecer os critérios para que essa distribuição seja realizada. Assim, cabe a cada Entidade Executora traçar a estratégia de oferta de alimentação mais adequada a este público.

Tudo leva a crer que as mudanças que se fizeram necessárias no período de isolamento social da pandemia devem permanecer mesmo com a volta das aulas presenciais, levando maior qualidade ao ensino. Contudo, isso não acontece com frequência e unanimidade, pois, muitas instituições de ensino apenas implantaram esse processo de aula virtual, sem antes capacitar os profissionais e dispor de cursos que auxiliem na ação frente as plataformas de ensino virtual (SANTOS *et al.*, 2020).

Não se nega que apesar de momentâneo, o uso de TICs e processos de aulas remotos propiciou um aglomerado de ferramentas que são fundamentais para a inovação das práticas de professores. Deste modo, após o retorno das aulas presenciais os profissionais ainda deverão permanecer fazendo uso em movimento presencial de instrumentos tecnológicos. Ademais, a margem de ferramentas e inovação apresentou-se de forma imposta para os professores, mas deve se tornar um movimento que deverá permanecer em adesão mesmo posterior ao retorno das aulas presenciais (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

No entendimento de Rosa (2020), o advento da pandemia trouxe um cenário que já deveria fazer parte da educação através das práticas de uso remoto, que tange no uso de ferramentas tecnológicas, TIC's para as práticas escolares, trazendo o mundo que já existe fora dos campos educacionais.

Referente à importância do professor neste cenário, Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) relembra que,

A educação sofreu muitos ajustes nessa realidade, espera-se, contudo que este momento vivenciado de forma global sirva de lembrete a resistência do professor, afinal mediante toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 12).

Com aspectos críticos, é importante conduzir o papel do profissional da educação dentro deste cenário imputado pelos processos de ensino e reforçar a imagem como imprescindível no que tange dialogar sobre a educação no país.

Considerações finais

A pandemia trouxe uma nova logística de ensino, o uso de aulas remotas para contornar as impossibilidades de interação física entre os envolvidos na educação, e principalmente, professores e alunos. Utilizando o lúdico, enviando materiais para casa, impressa ou gravações em CD, ou mesmo vídeos, os professores têm transformado as dificuldades em possibilidades, mas ainda tem um caminho e um distanciamento que impede que a educação atinja todos os alunos.

Situações como, problemas de internet, e questões sócio-econômicos, tanto por parte dos familiares, mas também dos professores que têm muita dificuldade em lidar com as tecnologias, que não dominam as mesmas tem se apresentado em evidência dentro destes cenários.

Os artigos que compuseram o corpus desta pesquisa demonstraram que o ensino diferenciado através das aulas remotas por vezes foi apenas imposto nas instituições de ensino, sem estabelecer formações e devidos preparos no que tange a utilização destas plataformas pelos professores. Esse tipo de ação tende a trazer danos na qualidade de ensino ao mensurar um professor sem os conhecimentos cabíveis para sua prática de ensino escolar.

A grande questão que se coloca, é como fazer educação de qualidade, num momento de pandemia e com tantas diversidades de percurso, se reinventar enquanto educadores, trazer novas ideias, mas principalmente manter o vínculo afetivo com seus alunos, e se aprimorar sempre, pensando que esse momento vai passar e que dele será tirado lições valiosas.

Nesse contexto, as pesquisas revisadas recomendam que se invistam em políticas públicas de inclusão digital pois as aulas remotas devem viabilizar uma aprendizagem com maior qualidade mesmo no período pós-pandemia.

Referências

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. (E-pub).

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. *Pemo – Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*, versão 3. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 6 mar. 2021.

CADERNOS DE DIREITOS. *Retorno à creche e a escola: direitos das crianças, suas famílias e seus educadores, gestores, professores e funcionários*. EDUFPI: Piauí, 2020.

CAPUZZI, J M; SANTOS, C A M E. Ensino híbrido de física para ensino médio usando a rede social CUBOZ de educação. *EaD em Foco*, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2020.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 3, p. 150-170, dez. 2020.

MALLMANN, L. Z. T.; ZAMBAM, N. J. O direito humano a educação na CF/88 e o desenvolvimento: abordagem jurídico reflexiva a partir de desenvolvimento em Amartya Sen. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas*, v. 7, n. 1, p. 313-335, 2019.

MORGAN, H. Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v. 93, n. 3, p. 135–141, 2020.

QUEIROZ, D. M. Educação como direito fundamental de natureza social. *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 3, n. 11, p. 1-7, 2018.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus, o COVID-19! *Rev. Cient. Schola*, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 1-4, jul. 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Valdicleia Batista *et al.* Ganhos e perdas no aprendizado pela suspensão das aulas devido a pandemia do Covid-19. *Diálogos em Saúde*, v. 3, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/274/234>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOBRINHO JR., J. F.; MORAES, C. C. P. A covid-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020.

Sobre os autores

Rodrigo Parras. Graduado em Turismo, Gestão Comercial e Marketing. Pós graduado em Gestão Pública e Gestão de Negócios Turísticos e Hospitalidade, MBA em Administração e Marketing e Vendas, Negociação e Resultados de Alta Performance. Mestre em Direito e Doutorando em Educação. Experiência como docente na graduação e pós graduação em oito instituições de ensino. Atualmente é professor da Universidade São Francisco – USF.
E-mail: prof.rodrigoparras@yahoo.com.br.

Marcia Amador Mascia. Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction, com bolsa FAPESP (2015). Sou Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP (1999) e Doutorado-Sanduiche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1998). Sou Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (1992) e Graduada em Letras pela UNESP (1979). Atualmente, sou professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atuando na linha de Educação, Linguagens e Processos Interativos, da Universidade São Francisco, Itatiba. Tenho experiência na área de Educação e Linguística Aplicada, Linguagem e Discurso, atuando principalmente com os seguintes temas: análise das práticas discursivas educacionais (incluindo as avaliações externas PISA), currículo, desconstrução, pós-modernidade, psicanálise, ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira, línguas orais e línguas espaço-visuais), produção de identidades e subjetividades no mundo contemporâneo, letramento digital, letramento para surdos, leitura e discursos sobre a pobreza. Sou líder do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, certificado pelo CNPq. Participo dos Grupos de Pesquisa: Vozes (in)fames: Discursos sobre exclusão e resistência e do Grupo Phala Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais. Participo de eventos acadêmicos, nacionais e internacionais, nas áreas acima, com apresentações e publicações. Sou autora do livro *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade*, pela editora Mercado de Letras, com apoio FAPESP e, também, de vários artigos em periódicos e capítulos de livros, em âmbito nacional e internacional. Sou editora e revisora da Revista Horizontes-USF e faço parte do corpo editorial de várias revistas da área de Educação e Linguística Aplicada. Também é editora da série de livros (Post-)Critical Global Studies, da editora Peter Lang.
E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br.

O USO DO VOCABULÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

THE USE OF VOCABULARY IN MOTHER TONGUE TEACHING

EL USO DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Silvana Dias Cardoso Pereira¹

David da Silva Pereira²

Resumo: Este texto analisa o Curso da Língua Materna, escrito por João Köpke (1852-1926) e publicado em 1892, com atenção para a questão do uso do vocabulário no ensino da Língua Materna desde a aquisição da leitura e da escrita até os anos finais da formação por meio das lições de coisas nos onze anos de ensino elementar, intermediário e superior pelo uso do dicionário, de esboços, de atividades de leitura expressiva, de escrita de resumos de textos de vários gêneros. Fundamentaram essa análise autores que têm pesquisas: a) sobre o próprio Köpke, como Ferreira (2014) e Panizzolo (2006); b) voltadas para o vocabulário, como as de Leffa (2000) e; c) da História Cultural, como as de Chartier (1998). Todas essas referências permitem olhar para o livro como fonte e objeto de pesquisa, assim como para a reflexão sobre as palavras e as coisas que essas designam – Foucault (1999).

Palavras-chave: Vocabulário; ensino; língua materna.

Abstract: This text analyzes the Mother Language Course, written by João Köpke and published in 1892, with attention to the issue of vocabulary use in the teaching of the Mother Language from reading and writing acquisition to the final years of training through lessons of things in eleven years of elementary, intermediate and higher education through the use of the dictionary, sketches, expressive reading activities, writing summaries of texts of various genres. This analysis was based on authors who have researches: a) about Köpke himself, such as Ferreira (2014) and Panizzolo (2006); b) focused on vocabulary, such as those of Leffa (2000), and; c) of Cultural History, such as those of Chartier (1998). All these references allow us to look at the book as a source and object of research, as well as to reflect on the words and things they designate – Foucault (1999).

Keywords: Vocabulary; teaching; mother tongue.

Resumen: Este texto analiza el Curso de Lengua Materna, escrito por João Köpke y publicado en 1892, con atención al tema del uso del vocabulario en la enseñanza de la Lengua Materna desde la adquisición de lectura y escritura hasta los últimos años de formación a través de lecciones de cosas en once años de educación primaria, intermedia y superior mediante el uso del diccionario, bocetos, actividades de lectura expresiva, redacción de resúmenes de textos de diversos géneros. Este análisis se basó en autores que tienen investigaciones: a) sobre el propio Köpke, como Ferreira (2014) y Panizzolo (2006); b) centrados en vocabulario, como los de Leffa (2000) y; c) de Historia Cultural, como las de Chartier (1998). Todas estas referencias nos permiten mirar el libro como fuente y objeto de investigación, así como reflexionar sobre las palabras y cosas que designan – Foucault (1999).

Palabras clave: Vocabulario; enseñando; lengua materna.

¹ UNICAMP – GRUPO ALLE/AULA.

² UTFPRCP.

Introdução

Nomeado como curso, o livro fonte e objeto dessa análise é um manual para ensino da língua materna na Escola Primária Neutralidade, organizada e dirigida por João Köpke em São Paulo e no Rio de Janeiro no fim do século XVIII e início do XIX. O Dicionário *Online* de Português define “curso” como: “série de lições relativas à determinada matéria, compêndio que encerra tais lições: ex. curso de Geometria [...] ou a uma disciplina em particular”. O Curso da Língua Materna (CLM) – notas para sua direção (KÖPKE, 1892), é um manual para auxiliar professores, de forma científica e prática no dia a dia da sala de aula em relação ao conteúdo de língua materna e por meio de orientações didáticas feitas com riqueza de detalhes na apresentação e na organização do programa para o ensino da língua em ambiente escolar.

Essa exposição minuciosa nas orientações aos mestres, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo e no modo de operá-lo, levam-nos a inferir que a obra extrapola o que seu subtítulo anuncia: notas³ para a sua direção. Não se trata apenas de esboço de um curso, mas de todo um conjunto necessário para o seu desenvolvimento no uso feito por aqueles que o adotarem em suas instituições e para o seu usuário final, a saber, os professores em sala de aula. Trata-se de uma obra com finalidade didática que demonstra grande preocupação de seu autor em auxiliar os mestres de sua época, ao dar aos professores orientações pormenorizadas de como ensinar ao longo dos onze anos previstos no programa, como que fazendo acompanhar as lições uma espécie de “formação continuada”.

O conteúdo do manual é dividido em três Seções, identificadas também por Graus, e subdivididas em Capítulos e Parágrafos que orientam o professor na condução do programa de Língua Materna. Esse programa organiza o conteúdo da Língua Materna a ser ensinado com início na aquisição da forma gráfica no primeiro ano do primeiro grau, progride até o uso avançado da Língua por meio da composição e do discurso com atividades previstas para o terceiro e último grau do ensino que se estende por onze anos. Desde o primeiro grau, o ensino da oralidade e da escrita ocorrem simultaneamente por meio de exercícios de aquisição da forma gráfica, de retificação, de ampliação e de relacionamento do vocabulário pré-escolar, de composição e discurso, todos pautados no método intuitivo ou lições de coisas⁴.

O manual Curso da Língua Materna – notas para sua direção tem como propósito apresentar um modelo para o Ensino da Língua Materna pelo método intuitivo, conforme programa já desenvolvido com êxito no Instituto Henrique Köpke e possível de ser colocado em prática por outros mestres, em outras instituições escolares.

Assim, o manual apresenta muitos exercícios e lições não como modelos a serem seguidos rigidamente pelos professores, em um volume extenso de páginas (1 a 101), mas como sugestões para uma aplicação coerente com as novas orientações da Pedagogia Moderna que ilumina a nova didática da escola.

O CLM que tem como centralidade o ensino da língua e não das coisas é elaborado visando: “1º. dar aos alunos a mais ampla capacidade para a expressão exacta, correcta e esthetica dos seus pensamentos; 2º. permitir-lhes a mais fácil assimilação possível de tudo quanto n’essa língua possa ser exprimido” (KÖPKE, 1892, p. 20).

Assim, para Köpke, a linguagem é “assimilação do pensamento alheio n’ella expresso sob a forma oral e graphica, e a expressão do próprio por modo eficaz e correcto” (KÖPKE, 1892, p. 24). Assimilação do pensamento que emerge da observação, experimentação e

³ Do Dicionário *Online* de Português, destacamos os seguintes termos entre os significados atuais: indicação curta para lembrar alguma coisa; marca. Comentário sucinto; esclarecimento. Apontamentos que se tomam acerca de um assunto sobre o qual se vai discorrer ou escrever.

⁴ Essa concepção de ensino da língua materna vem ajustada à metodologia – lições de coisas – em que a intuição comanda as ações do aprendiz.

impressão dos (bons) usos da linguagem oral e escrita a que a criança é exposta em seu meio exterior. Expressão do próprio pensamento por meio de exercícios práticos de descrição dos fenômenos e coisas pela aquisição do hábito da enunciação clara, precisa, correta e bela.

Segundo Köpke, o processo didático para atingir esse objetivo do Ensino abarca três graus necessários: “1º. a aquisição da forma gráfica desconhecida pela forma oral conhecida; 2º. a rectificação e ampliação do vocabulário pré-escolar, e o relacionamento dos vocábulos; 3º. a composição e o discurso” (KÖPKE, 1892, p. 22).

Cada um desses graus “compreende vários exercícios, que se explicam e exemplificam ao diante, em secções especiaes, não como modelos a constituir uma rotina, porem como suggestões ao mestre de boa vontade” (KÖPKE, 1892, p. 22). Conforme o “Índice Geral” e o programa disponibilizados pelo autor no final do seu manual de ensino. Essas três seções, que correspondem respectivamente aos Exercícios do 1º. Grau, do 2º. grau e do 3º. grau indicam um processo que se inicia com a entrada da criança no ensino regular, com sete para oito anos e que já adquiriu um conjunto de palavras como símbolos dos objetos, normalmente familiares ao seu cotidiano e aprendidas porque ouvidas e faladas⁵. Um processo sem fastio e com prazer, segundo Köpke, que se estende pela execução de muitos e diversos exercícios da linguagem, nos quais o aluno ainda vai descobrindo e aplicando em diferentes estruturas as formas linguísticas adequadas quanto à correção e estética que não seguindo os preceitos e regras da Língua. Na última seção, o aprendiz torna-se capaz de elaborar, de forma oral e escrita suas composições e seu discurso, com mais liberdade e autonomia de posse de suas faculdades de entendimento e do conhecimento da Língua.

A marcha do ensino da Língua prevê assim que, desde o início, o aluno é quem se educa, quem ativa sua inteligência (observa, confronta, compara, substitui, relaciona expressões e vocábulos) e amplia os usos da linguagem pelas muitas e diversas atividades a que é submetido, incitado pelo mestre.

Referencial teórico e metodológico

Ferreira (2014) investigou o manuscrito *Versos para pequeninos* em sua tese de livre docência, o que muito contribuiu tanto teórica como metodologicamente para este trabalho, pois ao analisar essa obra de João Köpke, a pesquisa nos norteia pela natureza de análise que situa nosso objeto e fonte de pesquisa em seu período de produção, assim como o contextualiza em relação as outras obras produzidas por Köpke, procurando responder a questões relativas às outras produções postas em circulação no mesmo período. Panizzolo (2006), em sua tese de doutorado, apresenta João Köpke em uma extensa pesquisa que muito tem colaborado com aqueles que buscam uma maior compreensão da História da Educação em suas várias possibilidades de abordagem nele e em sua obra. No resumo de seu trabalho, transmite a dimensão e o alcance a que se propõe e cumpre – “retirar do esquecimento, estudar o educador, evidenciar a singularidade de João Köpke como intelectual da educação” – e, da mesma forma, ater-se ao seu contexto e atuação na educação por meio de “sua trajetória intelectual, o estudo

⁵ A matéria publicada nas páginas 98-102 da Revista Pedagógica, de 1890, intitulada Curso graduado de Instrução e manual de methodo para uso dos mestres por H. Kiddle T. Harrison e N. A. Calkins, reforça os princípios coerentes com as Lições de coisas e que circulam em diferentes propostas de ensino naquele momento e destinadas aos professores. O autor desse artigo comenta sobre essa primeira fase de aprendizagem das crianças com a Língua e assim coloca: “quando as crianças começam a falar aprendem as palavras como signaes audiveis, nomes dos objectos, acções ou qualidades. Aprendem quando as ouvem pronunciar, de uma só vez, sem aprender primeiro os respectivos sons elementares”. Elas se familiarizam gradualmente com as palavras novas até conseguirem um vocabulário capaz de conhecer suas necessidades e exprimir seu pensamento. As palavras adquiridas, em casa, fazem pouca impressão mental, mas tornam-se símbolos dos objetos porque são muito associadas a eles, as suas ações e suas qualidades. Caberá neste primeiro momento, o professor averiguar as palavras (todo) que a criança já adquiriu e ensinar-lhes a reconhecer suas formas.

dos estabelecimentos escolares onde trabalhou, a análise de suas cartilhas, de suas conferências e de seus livros de leitura” produzidos para atender o sistema educacional da época. As pesquisas de Leffa (2000) ajudam a pensar nas questões da língua e o ensino com utilização do léxico, uma vez que o conhecimento da fonologia, morfologia e sintaxe de uma língua pode ter seu aprendizado limitado, enquanto o léxico pode ser aumentado continuamente. Roger Chartier (1998), teórico da História Cultural contribui de maneira fundamental ao nos ajudar a pensar sobre o objeto livro como fonte e objeto de pesquisa ao percebermos o quanto o conteúdo é invadido pela materialidade do objeto. Todas essas referências permitem olhar para o livro como fonte e objeto de pesquisa, assim também Foucault (1999) ajuda-nos a refletir sobre as palavras e as coisas que essas designam, como signos arbitrários utilizados para representar alguma coisa, um objeto, por exemplo, num determinado momento da história da língua.

Desenvolvimento

Para compreender melhor a proposta de Köpke, tomemos como exemplo a primeira atividade proposta por ele e façamos uma análise mais detida. Trata-se da atividade intitulada Conversação, pensada para os três primeiros anos do curso. Inicialmente o recurso usado pelo autor para introduzir seu leitor na condução da atividade é o de destacar alguns princípios que orientam o trabalho cotidiano do professor de acordo com o método intuitivo. Num primeiro momento, chama a atenção do mestre para o objetivo da atividade ao mesmo tempo que lhe aponta os princípios teóricos importantes: “comquanto ponha em atividade e estimule a observação dos alumnos, o escopo d’este exercício é obrigá-los ao uso expedito do vocabulário pela resposta às interrogações que lhes dirige o mestre” (KÖPKE, 1892, p. 21).

É possível identificar na primeira orientação dada pelo autor, nessa atividade modelo, um destaque para alguns princípios que caracterizam o método intuitivo e espera-se que o mestre conduza tal atividade apoiado nesses princípios. É esse caminho que Köpke constrói para dirigir-se ao mestre, esperando que ele se aproprie do método intuitivo no Ensino da Língua Materna para conduzir sua turma e garantir o uso adequado do programa que divulga por meio de seu manual.

Em um outro momento, o autor continua a orientação de como deve ser o trabalho, exemplificando com falas e ações do mestre para garantir que a atividade seja concretizada segundo o método por ele divulgado. João Köpke externa preocupação com a formação desse mestre, com atualização de sua prática e propõe, em seu tempo, uma nova postura diante da classe e do conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, um novo modo de ensinar:

Escolhido o assumpto, que será sempre ou tirado do meio em que os alumnos vivem, ou matéria explicada em outras aulas, ou representações de scenas historicas [...] as interrogações formuladas em termos accessíveis à intelligência [...] não comportem respostas de sim ou não, mas exijam algum desenvolvimento. Sabe o mestre, que comprehende a sua missão, as oppportunidades postas por semelhante exercicio, ao seu alcance, [...] mas que ative não só a curiosidade das crianças, como também lhe estimule o senso esthetico [...] aproveitando a conversação para falar-lhes ao coração e à imaginação [...] lembrado mais do que a observação minuciosa e attenta, a emoção que interessa e apaixona, torna vividas as nossas impressões (KÖPKE, 1892, p. 22).

Tem-se aí um autor que, didaticamente, dirige-se aos professores, preocupado em detalhar o método intuitivo ao orientar a atividade, estimular a observação atenta e minuciosa do quadro, promover a conversação que ativa a curiosidade, o senso estético, a imaginação e a emoção que “torna vividas as nossas impressões” (KÖPKE, 1892, p. 22).

O diálogo, didática a ser inserida em aula de acordo com as lições de Calkins, prolonga-se com o mestre chamando outros alunos e insistindo para que a turma atenda ao objetivo da lição. Se não bastassem a explanação do objetivo da atividade e os princípios teóricos e metodológicos que a orientam, Köpke utiliza-se de um outro recurso demonstrativo de como o professor deve conduzir sua conversação. Ele reproduz um conjunto de perguntas do mestre e de respostas dos alunos em torno de um tema suscitado por um quadro disposto à frente da classe como na lição modelo O conviva inesperado, primeira atividade prevista no livro:

O mestre colloca diante da classe um quadro que tem este título.

Mestre – o que achas tu, Jayme, d’esse quadro?

Alumno – Acho que é muito bonito.

M – Mas porque é que o achas bonito?

A – Porque me agrada a carinha alegre do menino e a sem – cerimonia do passarinho (KÖPKE, 1892, p. 26).

O autor dirige-se ao seu leitor – o mestre – ao reproduzir uma possível cena de sala de aula, demarcar os papéis e as falas dos envolvidos e exemplificar nos mínimos detalhes um possível diálogo a ser feito de acordo com os princípios do método intuitivo. Para o autor do curso, esse leitor deve ser conduzido devagar e de forma recorrente, com o objetivo de aprender os novos fazeres pedagógicos numa orientação bem detalhada para que o mestre organize o seu programa de lições, no dia a dia da escola, a partir de um grande número de modelos que podem colaborar para a aplicação correta dessas instruções.

Previsto um diálogo (conversação) entre o professor e a turma, o autor, por exemplo, demarca os passos de condução da aula, em que “o mestre lança no quadro negro” (KÖPKE, 1892, p. 17) as respostas dadas pelos alunos que as copiarão em seus “cadernos cédulas”⁶, como no modelo estampado nesse exemplo e em vários outros exercícios ao longo do livro. Ao concluir a lição da conversação, “estará traçado o quadro negro” por meio de uma cédula que corresponde a uma espécie de síntese das respostas dos alunos distribuídas em colunas verticais e preenchidas em linhas horizontais, compondo as informações descritivas sobre um objeto/cena/fato observados pela turma a partir das interrogações do professor.

Ao longo do livro, os modelos de aulas funcionam para um mestre que deverá mudar sua didática diante de novos conhecimentos que exigem, por sua vez, novas conduções da aula. A obra, então, mais do que um programa de curso para os onze anos de formação nessa escola, tornar-se um valioso instrumento de trabalho do professor que assume um novo papel nas relações de ensino. O manual ocupa o lugar de um elemento mediador que ensina não somente os alunos, mas também os mestres:

Não faltarà quem diga, ao lêr alguns d’elles [dos trabalhos dos alunos], que ahi ha o dedo do mestre. Ha-o em todos, porque é elle que aponta aos que têm de andar por trilhas mal ensaiada. O mestre esteve presente: 1º. Pelo esboço; 2º. Encaminhando os alumnos a se servirem do material armazenado, de accordo com as regras da boa estrutura. O mestre, porem, suggerindo e fazendo reflectir, não forneceu uma palavra, que os alumnos podessem dar pelo seu anterior preparo. E não será mesmo fazendo-os compôr, sob uma direcção intelligente e constante, que os alumnos chegarão a compôr bem? Não irão elles, a pouco a pouco, eliminando a intervenção do mestre, para,

⁶ Os “cadernos-cedulas” são lugares do registro do trabalho feito pelo mestre no quadro-negro, de acordo com modelos, “seguindo, mais ou menos, o plano indicado nas Lições de Coisas, de N. Calkins, tradução de Rui Barbosa” (KÖPKE, 1892, p. 21).

pela arte adquirida com seu anterior auxílio, produzirem-se por si? – Somente quem nunca assim ensinou, não saberá responder (KÖPKE, 1892, p. 43).

Um outro exemplo de como João Köpke se dirige aos leitores pode ser destacado da “Conclusão” escrita por ele. Nela, usando uma estratégia retórica que sugere sua expectativa diante da imagem de seus leitores, o autor marca uma distinção teórica e metodológica entre ele e alguns outros autores de livros que se propõem ao Ensino da Língua Materna: “Aos mestres de boa vontade – não os gramaticos que fará o favor em não nos lêr e a quem muito agradecemos por nos desacreditar – são notas dirigidas como alvitres que nossa longa pratica de educador nos tem aconselhado e de que temos colhido proveitoso resultado” (KÖPKE, 1892, p. 104).

Nesse sentido, além de ressaltar uma posição vinculada ao método intuitivo, o autor espera leitores de boa vontade que substituam antigos e superados modos de ensinar a Língua Materna – pela Gramática – e se apoderem de uma proposta de resultado proveitoso como a aplicada pelo próprio autor com uso do vocabulário. Firma-se, aqui, o autor de livros, que sendo reconhecido mestre, domina também as novas teorias e metodologias pedagógicas do Ensino da Língua Materna por meio de exercícios que, “nenhuma pretensão tem a se imporem como os melhores, e, menos, como os únicos” (KÖPKE, 1892, p. 104).

Ao manusear a obra, é possível reconhecer um autor, que dirigindo-se ao mestre na sala de aula, apresenta um minucioso modo didático de trabalhar o conteúdo da disciplina em uma sequência que se divide em Prefacio, SECÇÃO 1, SECÇÃO 2, Capitulo I, Capitulo II, Capitulo III, SECÇÃO 3 e Conclusão. Nessa sequência, há orientações que guiam o trabalho do docente em suas condições de trabalho no cotidiano, indicando e exemplificando atividades, modos de conduzir a aula com perguntas sobre assuntos retirados do meio em que a criança vive e com intervenções para ampliar o vocabulário, melhorar a leitura e a escrita e iniciar os estudos linguísticos e literários. Em relação ao modo de fazer, o curso dá ao professor a escolha por transcrever na lousa ou ditar aos alunos partes do manual, ou ainda, por utilizar os livros de leitura em série (de preferência os do próprio autor) destinados aos alunos. A “Conversação”, por exemplo, número 2, destinada aos alunos do 1º, 2º e 3º. Anos (p. 21), ilustra o que se compreende por um CLM, que mescla conteúdo a ser ensinado, relações de ensino no interior de uma determinada atividade que alia conhecimento, didática e práticas de ensino bem sucedidas.

Buscando as estratégias discursivas usadas pelo autor ao dirigir-se aos professores, ao longo da apresentação do programa de língua materna, percebe-se a intenção de detalhar e descrever ações de como os mestres devem proceder no encaminhamento das atividades, e orientações pontuando conceitos para que uma nova prática possa ser efetivada.

Como exemplo, discute-se primeira atividade proposta no livro por Köpke: “Conversação” (1º, 2º, 3º. Anno). Inicialmente o recurso usado pelo autor para introduzir seu leitor às noções básicas da ciência para a condução da atividade é o de destacar alguns fundamentos que orientam o trabalho cotidiano do professor de acordo com os princípios da pedagogia (método intuitivo) que se quer que eles se apropriem.

Primeiro chamando atenção do mestre para o objetivo da atividade ao mesmo tempo que lhe aponta os princípios teóricos importantes: “Comquanto ponha em atividade e estimule a observação dos alumnos, o escopo d’este exercicio é obrigar-os ao suo expedito do seu vocabulário pela resposta às interrogações que lhes dirige o mestre: [...]” (KÖPKE, 1892, p. 21).

A criança, na oralidade, joga várias palavras do seu vocabulário “[...] por comparação, analogia e contraste, espontaneamente” (KÖPKE, 1892, p. 18), exprimindo corretamente tanto quanto mais forem os bons modelos do meio em que a criança vive.

A imitação desempenha papel importante na dinâmica pedagógica de Köpke na aprendizagem da língua, pois para ele, os falantes de uma língua enriqueceram seu vocabulário e tiveram a inteira posse da língua usando dela por meio da imitação e pelo hábito, dando preferência aos bons modelos.

O ensino da Língua Materna, segundo Köpke, vai se configurando como aquele calcado no uso e prática da língua, pela imitação dos bons modelos presentes na oralidade e aprendidos antes da frequência à escola, no lar, sabendo que o vocabulário varia em função do meio frequentado e se amplia diante da ação e intuição provocada pelo aprendiz.

É assim, que no CLM, João Köpke revela, explicitamente, a sua fidelidade aos princípios das Lições de coisas⁷ e o diferencia porque aplicado integralmente ao ensino da língua materna, conforme ele coloca, no capítulo I (Rectificação do uso do vocabulário pré-escolar referente à forma oral):

[...] Descrição oral de objectos communs por meio de lições de cousas (1º.; 2º; 3º annos). Desde que é condição que os objetos sejam communs, as palavras com que se designam, no todo, já nas partes, se supõem conhecidas, e, por isso, trata-se principalemnte de verificar-se se os alumnos as emitem e empregam correctamente. A Lição de cousas deve fazer-se com auxílio do quadro negro, como preceitua Calkins [...], ‘pois a a **instrução principal aqui é na língua e não nas cousas**’ (KÖPKE, 1892, p. 29, grifos nossos).

Caetano de Campos, reforça o devido lugar de importância à capacidade de externar os pensamentos por meio da linguagem e o ensino de língua materna pelo uso do vocabulário. Por essa razão, tanto mais a criança poderá externar seu pensamento quanto mais se munir do instrumento de que a serve para isso, a linguagem.

Enquanto Primeiras lições de coisas efetiva o método intuitivo (VALDEMARIN, 2004), o CLM, um manual preparado para os professores, pode ser entendido como a concretização de um currículo de uma disciplina, com os conteúdos a serem ministrados de forma sequencial no tempo da escolaridade e nos estágios previstos de desenvolvimento dos pressupostos aprendizes, com orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades, lições e exercícios, orientações calcadas implicitamente ou explicitamente nas concepções propostas por Calkins e outros intelectuais, entre os quais J. Jacotot, A. Bain, J. Froebel, C. Parker.

Plenamente consonante com a demanda e o interesse do mercado editorial e, ainda, plenamente de acordo com as orientações da Pedagogia moderna e das Políticas Públicas, geralmente os manuais destinados aos professores se configuram em torno de uma disciplina específica, como a Língua Materna e são publicados pelo mesmo autor que também produziu livros de leitura seriados para uso nas escolas da época. Uma valiosa estratégia editorial de abarcar uma fatia do mercado escolar. É o caso do CLM que, servindo de direção para a adoção do programa elaborado por Köpke e que se estende do I ao XI anos de escolaridade, pode ser acompanhado pelos livros de leitura dos alunos e produzidos pelo mesmo autor, conforme divulgado nas páginas iniciais ou na Conclusão dessa obra:

Devemos advertir que, com a falta dos bons livros escolares, mais se dificulta a realização do programma aqui esboçado. Na nossa pratica, servimo-nos, nos primeiros annos, dos nossos ‘livros de leituras moraes e

⁷ Hilário Ribeiro também, na lição XL “Narrações e Descrições”, exercício CLXLVIII, coloca como Observação” aos professores: “Estes exercicios, muito usados nas escolas americanas, onde os fundamentos da educação inteiramente pratica estão ha muito estabelecidos, são da maior importancia, pois desenvolvem simultaneamente a atenção, a reflexão, a curiosidade, a imaginação e a concepção dos meninos. Por meio da observação é que se adquirem os conhecimentos, ideas exactas das cousas que nos cercam, e se desperta o amor pela s bellezas e maravilhas do mundo. E depois, não haverá tambem nesses trabalhos a associação do prazer à instrucção?”

instructivas’ de que estão publicados, e em via de reedição, o 1º, e 2º [...] e o 3º, e que já se acham de fato à venda, pelos editores – proprietários Teixeira & Irmão, em São Paulo (KÖPKE, 1892, p. 104).

De fato, no CLM (KÖPKE, 1892, p. 20), o vocabulário ganha destaque. É ponto de partida porque o aluno já o traz pelos modelos variados a que ele é exposto “na razão do meio que o frequenta”. Espaço para ampliação, o vocabulário pode ser adestrado pelo manejo, verificado e retificado, alargando-se em sua capacidade de expressão pelos bons modelos que o mestre oferece aos discípulos (KÖPKE, 1892, p. 20). E, nesse caminho percorrido pelos exercícios da indução, o ponto final do ensino é marcado pela descoberta de leis gramaticais ou da lógica do funcionamento da língua pelos aprendizes.

Segundo Köpke, o processo didático para atingir esse objetivo do ensino da língua materna abarca [três] graus necessários: “1º a aquisição da forma gráfica desconhecida pela forma oral conhecida; 2º a rectificação e ampliação do vocabulário pre-escolar, e o relacionamento dos vocábulos; 3º a composição e o discurso” (KÖPKE, 1892, p. 22). Cada um desses graus, por sua vez, segundo o próprio Köpke, “[...] compreende vários exercícios, que se explicam e exemplificam ao diante, em secções especiaes, não como modelos a constituir uma rotina, porem como sugestões ao mestre de boa vontade” (KÖPKE, 1892, p. 22), conforme o Índice Geral.

A obra funciona em um modelo peculiar do programa do CLM (KÖPKE, 1892), expondo seu conteúdo de forma sintética, distinguindo ensino oral do ensino escrito, apresentando propostas de lições de exercícios de modo bem detalhado e atividades práticas a serem coordenadas pelos mestres, seguidas de produções realizadas por seus alunos no Instituto, acompanhadas de orientações explícitas para facilitar o trabalho docente. Esse curso funciona como um guia aos professores interessados em mudar sua prática de ensino tendo como modelo a prática exercitada pelo próprio autor, amplamente exemplificada em seu manual.

Torna-se uma obra pedagógica com valor no contexto do caos⁸ em que se encontra o ensino, capaz de mostrar o que se há de fazer – como guia feito por mãos de mestre e para mestres, capaz de criar as regras a serem seguidas por todos os professores sem depender da inventividade de cada um traz os pontos de comparação, as sugestões para que o trabalho pedagógico alcance seus objetivos baseados no Ensino da Linguagem.

O Prefácio de Caetano de Campos e o texto Conclusão do próprio Köpke definem o destinatário previsto para a aplicação de uma proposta pedagógica inovadora, já cumprida com sucesso pelo seu autor do manual:

Falla-se muito atualmente em reforma do ensino. Fazem-se de um lado decretos, confusinários uns, anachronicos outros – É o governo a fazer-se pedagogo – Os professores, de outro lado, agitam-se, proclamam enfaticamente as vantagens do processo intuitivo – que a maior parte das vezes poucos sabem praticar – mas deixam tudo no mesmo estado. É o professorado a querer legislar. Como consequencia inevitavel so se evidencia uma gralhada inútil, mas extenuante. Quando se tiver assentado no que se há de fazer, como havemos de pôr em pratica o que ficar disposto? Escrevendo bons livros, ou methodos, como geralmente se diz, não é verdade! Sem esses guias traçados por mão de mestre e para mestre, nenhuma regularidade póde haver na direção do ensino (CAMPOS, 1892, p. X).

O CLM é lançado como um manual em um período em que se discute novas direções para o ensino, com reformas e decretos do governo, a implementar novas e modernas

⁸ A palavra caos é usada por João Köpke para se referir à ausência de bons livros, organização e direção aos mestres em seu trabalho de ensinar.

pedagogias, mas ainda com poucas experiências práticas realizadas no país. Assim, coloca Campos (1892, p. VII): “estava por fazer um livro que indicasse ao professor a vereda a seguir para obter da criança tudo que ella pudesse dar, segundo sua idade, sua psychologia, sua riqueza de conhecimentos [...]. Só um pedagogo de sua força [...], seria capaz de uma tal proeza”.

Nesse sentido, esse prefaciador e conhecedor da educação da época parece compor um cenário de poucos bons livros de acordo com as novas diretrizes pedagógicas do governo, escritos por quem construiu uma imagem de competência e uma posição que o legitima naquilo que escreve, um pedagogo que considera a urgência da situação para ajudar seus destinatários, mestres representados como agitados que “proclamam emphaticamente as vantagens dos processos intuitivos – que a maior parte das vezes poucos sabem praticar” (CAMPOS, 1892, p. III).

Diferentemente da produção livresca adaptada dos textos estrangeiros ou realizada por escritores intelectuais mais próximos do poder do Estado e formados nos grandes centros internacionais do mundo científico, escritores da primeira geração de livros didáticos conforme Bittencourt (2004), o CLM expõe uma particular experiência pedagógica proveniente de cursos primários e secundários de um mestre que decidindo socializá-la para colaborar na renovação pedagógica de outros mestres. Faze-o nessa obra, como também quando palestrante ou escritor em jornais de grande circulação, ou ainda em revistas de ensino. Não são poucos também os indícios do envolvimento de João Köpke em iniciativas para a formação de professores em um número razoável de notícias nos jornais da época sobre palestras, cursos e associações dirigidas aos mestres com o objetivo de contribuir na sua formação.

É esse caminho que Köpke constrói para dirigir-se ao mestre, de quem espera que se aproprie do método intuitivo no Ensino da Língua Materna para conduzir sua turma e garantir o uso adequado do programa que ele preparou e divulga. Em um outro momento, o autor continua a orientação de como deve ser o trabalho, exemplificando com falas e ações do mestre que garantam a concretização da atividade segundo o método intuitivo. Uma preocupação com a formação desse mestre, uma atualização de sua prática, uma nova postura diante da classe e do conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, um novo modo de ensinar:

Escolhido o assumpto, que será sempre ou tirado do meio em que os alumnos vivem, ou matéria explicada em outras aulas, ou representações de scenas historicas [...] as interrogações formuladas em termos accessiveis à intelligência [...] não comportem respostas de sim ou não, mas exijam algum desenvolvimento. Sabe o mestre, que comprehende a sua missão, as oppportunidades postas por semelhante exercicio, ao seu alcance, [...] mas que ative não só a curiosidade das crianças, como também lhe estimule o senso esthetico [...] aproveitando a conversação para falar-lhes ao coração e à imaginação [...] lembrado mais do que a observação minuciosa e attenta, a emoção que interessa e apaixona, torna vividas as nossas impressões (KÖPKE, 1892, p. 22).

Tem-se aí um autor que didaticamente se dirige aos professores esmiuçando o método intuitivo, que orienta a atividade, que estimula a observação atenta e minuciosa do quadro, que promove a conversação que conduz para ativar a curiosidade, o senso estético, a imaginação, a emoção que “torna vividas as nossas impressões” (KÖPKE, 1892, p. 22).

Conclusão

O Curso da Lingua Materna, de 1892, objeto e fonte desse estudo, é um manual para mestres preparado por João Köpke (1852-1926) para auxiliá-los no trabalho de sala de aula nos onze anos de ensino previstos numa proposta que reúne teoria, orientações didáticas e exercícios

num único compêndio. Seu conteúdo é dividido em três Seções também identificadas por graus e subdivididas em capítulos e parágrafos que orientam o professor na condução do programa de Língua Materna. Esse programa organiza o conteúdo, com início na aquisição da forma gráfica no primeiro ano do primeiro grau e progride até o uso da língua por meio da composição e do discurso que ocorrem no terceiro grau do ensino. Desde o primeiro grau, a oralidade e a escrita ocorrem simultaneamente por meio de exercícios de aquisição da forma gráfica, de retificação, de ampliação e de relacionamento do vocabulário pré-escolar, de composição e discurso, todos pautados no método intuitivo ou lições de coisas. Por meio desse estudo, foi possível perceber que tanto a prática do ensino de língua materna quanto o seu conteúdo vêm passando por períodos de ênfase no ensino da gramática e sua refutação, havendo permanências de um intervalo temporal para outro na constituição dessa História da Língua.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-91, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CAMPOS, C. “Prefácio”. In: KÖPKE, J. *Curso de lingua materna: para uso das escolas primária*. Notas para sua direção. Imprensa São Paulo, São Paulo: Teixeira, 1892, p. III-IX

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun*. Trad. R. C. C. Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CURSO. In: DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curso/>. Acesso em: 15 out. 2021.

FERREIRA, N. S. A. *Um estudo sobre versos para os pequeninos, manuscrito de João Köpke*. 2014. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/texto_completo_pesquisa_27.01.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KÖPKE, J. *Curso de lingua materna para uso das escolas primarias: notas para sua direção*. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1892.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

NOTAS. In: DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curso/>. Acesso em: 15 out. 2021.

PANIZZOLO, C. *João Köpke e a escola republicana: escritor de leitura, escritor da modernidade*. 2006. 359f. Tese – (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Sobre os autores

Silvana Dias Cardoso Pereira. Doutora em Educação (Leitura; Ensino de Língua Materna; Educação; História da Educação; fim do Império e início da República) – FE-Unicamp – Grupo ALLE-AULA. Professora de Ensino de Língua Portuguesa. Professora de Educação Superior e de Educação Básica.

E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

David da Silva Pereira. 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.

E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO, A LIVRE EXPRESSÃO INFANTIL

WRITTEN LANGUAGES PRACTICES IN CLASSES OF CHILDREN'S EDUCATION: IN FOCUS, CHILDREN FREE EXPRESSION

PRÁCTICAS DE LENGUAJE ESCRITO EN CLASES DE EDUCACIÓN INFANTIL: ENFOCADA, LA LIBRE EXPRESIÓN INFANTIL

Âmali Girardi Nunes Pessoa¹

Amanda Valiengo²

Elieuzza Aparecida de Lima³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a livre expressão escrita das crianças da Educação Infantil. A Teoria Histórico-Cultural, idealizada por Vigotski e o conceito de livre expressão, formulado por Freinet, subsidiaram as reflexões desta pesquisa. Foi realizada uma pesquisa empírica em duas turmas de Educação Infantil no município de São João del Rei–MG. Os dados denotam que as crianças entenderam a função social da escrita, criando a necessidade de escrever seus sentimentos, desejos, ideias e perceber que podem ser produtoras e autoras de textos. Esses entendimentos da funcionalidade social da escrita são essenciais na Educação Infantil, em lugar da valorização excessiva da grafia correta das palavras ou do treino motor de letras e sílabas. Vale, portanto, destacar que, nas turmas observadas, ainda há poucas situações propícias ao trabalho com diferentes linguagens propostas para formar as bases essenciais à aquisição da escrita e o incentivo para escritas como livre expressão.

Palavras-chave: Educação infantil; linguagem escrita; livre expressão.

Abstract: This article analyzes free expression on children writing, under Children's Education context. The Historical-Cultural Theory, as conceived by Vigotski and free expression concept, stated by Freinet, provided basis to this research. An empirical survey was carried out on two Children's Education classes, at the city of São João del Rei – MG. The data collected show that children understood the writing social function, creating the need to write about their feelings, wishes, ideas and that they are able to perceive they could be texts producers and authors. These understandings of the writing social function are essential on Children's Education, much more than excessive validation of the correct orthography or than the letters and syllables motility training. So, it is worth to highlight that, on classes observed, there are not too many situations advantageous to work with the different languages proposed to provide the essential basis to writing acquisition and to promote different kinds of writing as free expression.

Keywords: Children's education; written language; free expression.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la libre expresión escrita de los niños de la Educación Infantil. La teoría Histórico-Cultural, idealizada por Vigotski e lo concepto de libre expresión, desarrollado por Freinet, subvencionaran las reflexiones de esta investigación. Fue realizada una investigación empírica em dos clases de Educación Infantil en el municipio de São João del Rey – MG. Los datos denotan que los niños entendieron la función social de la

¹ Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

² Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Campus Marília.

escrita, criando la necesidad de escribir sus sentimientos, deseos, ideas y percibir que pueden ser productoras y autores de textos. Estos entendimientos de la funcionalidad social de la escrita son esenciales en la Educación Infantil, en lugar de la sobrevalorización de la ortografía correcta de las palabras o de lo entrenamiento motor de letras y sílabas. Por lo tanto, se necesita destacar que, en las clases observadas, todavía hay pocas situaciones favorables a lo trabajo con diferentes lenguajes propuestas para la formación de las bases esenciales a la adquisición de la escrita y a la incentivación para las diferentes escritas como libre expresión.

Palabras clave: Educación infantil; lenguaje escrita; libre expresión.

Introdução

Neste artigo, tecemos reflexões sobre dados da pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia e início de pesquisa teórica vivenciada em nível de mestrado, em andamento. O objeto desses estudos é a livre expressão escrita realizadas por crianças da Educação Infantil.

Por mais que a temática da leitura e escrita na Educação Infantil seja muito discutida, como diz Baptista (2010), e que exista um campo de tensões, esse debate se faz cada vez mais pertinente e atual. É nesse sentido que, preocupadas com o abreviamento da infância em que o processo de antecipação das práticas escolares típicas do Ensino Fundamental se faz cada vez mais presente na Educação Infantil, com momentos que priorizam a habilidade motora da escrita, a memorização e cópia das letras, realizamos uma pesquisa em nível de graduação e pós-graduação. Muitos professores e comunidade geral, embasados em um senso comum, concebem que o ideal é aprender conteúdos escolares cada vez mais cedo, sem tratar a linguagem escrita, por exemplo, em sua complexidade e funcionalidade social. Essa antecipação submete as crianças às rotinas repetitivas que obstaculizam o brincar e outras atividades de expressão, contribuindo para a formação de uma visão equivocada sobre o que é escrever.

Para a discussão apresentada neste artigo, o referencial adotado foi o da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo que a realidade circundante do sujeito é essencial para a formação de sua inteligência e personalidade (VIGOTSKI, 2021; 2018; LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 2009). A partir dessas premissas, a Educação Infantil tem um importante papel em promover o desenvolvimento humano das crianças, mediante a possibilidade delas se expressarem pelas diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem escrita.

Nesse sentido, articulamos a essa compreensão aspectos dos ideários de Celéstin Freinet, tendo como principal foco, a livre expressão. Este conceito, que estrutura a Pedagogia Freinet, consiste na liberdade de expressão das crianças por meio diferentes linguagens, como o desenho, pintura, escrita etc. Nesta perspectiva, a comunicação é uma necessidade da criança, justificando a livre expressão como força motriz de suas técnicas de ensino (SILVA, 2021, p. 143). A partir de seus tateios e metodologias de ensino, o pedagogo francês objetivou planejar vivências relacionadas à escrita, a partir de um trabalho que as crianças sintam os processos de ler e escrever como vitais.

Nas discussões pretendidas acerca da linguagem escrita na Educação Infantil, o desejo da expressão é essencial para apropriação e objetivação da linguagem escrita. A leitura e escrita tornam-se uma necessidade vital da criança (FREINET, 1976; VIGOTSKI, 2021). Cabe à Educação Infantil, apresentá-la para as crianças de forma a criar nelas a necessidade de ler e escrever.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: em um primeiro momento apresentamos fundamentos advindos da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, destacamos a metodologia da pesquisa, algumas produções escritas, a partir da livre expressão das crianças e, por fim, tecemos as considerações finais.

Discussão teórica: linguagem escrita sob a ótica da teoria histórico-cultural

Pensar o desenvolvimento da criança significa investigar como ela se apropria da cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores, aquelas funções culturais que emergem ao longo do desenvolvimento infantil, como a atenção, memória, domínio da linguagem. Compreender o desenvolvimento humano é, nesta lógica, olhar o desenvolvimento cultural da criança, seu enraizamento na cultura como processo de sua humanização (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Defendemos que o exercício da função simbólica e a representação das crianças por meio das diferentes linguagens são funções da Educação Infantil. Com base nessa afirmação, apoiamos-nos nos estudos de Vigotski (2021) sobre o que ele denomina como a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Argumentamos que os professores e professoras da Educação Infantil tenham acesso ao conhecimento desse período anterior ao da escrita convencional, buscando uma forma adequada e que respeite as especificidades das crianças pequenas de modo a criar nelas a necessidade da escrita, sem retirar o direito delas de viverem a infância.

Vigotski (2021) já criticava que a psicologia dedicava seus estudos considerando a mecânica da escrita e não sua relação com o desenvolvimento cultural da criança. Conforme o autor, “o domínio da fala escrita significa para a criança um domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos” (VIGOTSKI, 2021, p. 105). A especificidade desse domínio consiste que a escrita representa um simbolismo de segunda ordem. Isso significa que a escrita representa os sons e as palavras da fala oral que, por sua vez, representam os objetos e as relações reais. Paulatinamente, essa ligação intermediária, a fala oral, extingue-se, e a escrita se transforma em sistema de signos que representam diretamente os objetos. Visto sua complexidade, o autor explica:

De antemão, está claro que o domínio desse sistema complexo de signos não pode ocorrer exclusivamente de forma mecânica, de fora para dentro, via simples pronúncia, por meio de um treinamento artificial. Para nós, é evidente que o domínio da fala escrita, por mais que seja um momento decisivo, não é determinado de fora para dentro pelo treinamento escolar; na realidade, ele é produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança. (VIGOTSKI, 2021, p. 105).

Isso significa que o desenvolvimento da escrita “está vinculado ao domínio de um determinado sistema externo de meios, elaborados e criados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (VIGOTSKI, 2021, p. 107). É fundamental, assim, compreender esse processo do domínio da escrita do ponto de vista histórico, considerando-o como resultado do desenvolvimento histórico e cultural da criança.

Para que esse sistema complexo de signos criado ao longo do tempo pela humanidade se transforme em função psíquica da própria criança, seja seu patrimônio, são necessários processos complexos no desenvolvimento que servirão de alicerce para que a linguagem escrita se consolide. Vigotski (2021) evidencia alguns momentos importantes por quais passam essa pré-história sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, que começa bem antes de sua entrada na escola, coadunando com as formulações científicas de Luria (2010, p. 143).

A pré-história da escrita surge a partir dos primeiros signos visuais para a criança, pois “precisamente, o gesto é o primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança, assim como uma semente contém o futuro carvalho” (VIGOTSKI, 2021, p. 108). Um aspecto valioso desse processo é o gesto como base para o signo escrito, representado pelas garatujas que a criança faz.

Nesse período, as marcas que a criança deixa no papel, os gestos, são a primeira forma que ela dispõe para representar simbolicamente. De tal forma que, segundo o autor, os gestos

são os primeiros desenhos da criança, suas garatujas: a criança “não desenha, mas indica, e o lápis apenas fixa seu gesto indicador” (VIGOTSKI, 2021, p. 110).

A segunda atividade que liga o gesto à fala escrita diz respeito à brincadeira de faz de conta. Na brincadeira, as crianças dão um novo significado ao objeto, substituem ou transformam em signos. O mais importante na brincadeira é o seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Nisso reside “a chave para a explicação de toda função simbólica da brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2021, p. 111), pois os gestos que indicam a representação do novo significado atribuído pela criança.

A capacidade de substituir ou atribuir um novo significado ao objeto, mediante gestos, é um momento crucial no desenvolvimento. A brincadeira simbólica pode ser compreendida, de acordo com Vigotski (2021, p. 111), como um “sistema complexo de fala com a ajuda de gestos que comunicam e indicam o significado de certos brinquedos”. Em um momento posterior, ocorre na brincadeira a emancipação do objeto sob a forma de signo e gesto. Com a frequência do ato de brincar, o “significado do gesto transfere-se para o objeto e, mesmo fora da brincadeira e sem gestos correspondentes, os objetos começam a representar objetos conhecidos e suas relações” (VIGOTSKI, 2021, p. 112).

Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade que guia o desenvolvimento e requer tempo livre, para que as próprias crianças exercitem, criem suas regras, determinem os combinados e possam satisfazer suas necessidades dos desejos irrealizáveis. Daí a defesa da como espaço, tempo e processo de criação de necessidades e os motivos para apropriação da linguagem escrita, por meio, principalmente, da brincadeira de faz de conta, atividade principal nesse período. Para isso, é essencial oportunizar tempo e espaço para as crianças brincarem e se expressarem, tornando a “Escola de Educação Infantil como o lugar da brincadeira” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 370).

Outra atividade que liga à fala escrita é o desenho, que no início do desenvolvimento, o desenho representa a fala infantil. Para Vigotski (2021), inicialmente, a criança desenha de memória, desenha sobre aquilo que conhece, pessoa ou objeto. O desenho é uma fala gráfica, uma narração da criança sobre algo, o que exige uma forte influência da fala oral. A criança representa os objetos e as imagens desses objetos, diferenciando da fala escrita, pois é um simbolismo de primeira ordem.

A criança percebe, em algum momento, decisivo para o seu desenvolvimento, que os registros que ela deixa no papel significam algo (VIGOTSKI, 2021, p. 120). O desenho, que adquire função de signo, que representa e significa diretamente os objetos, ainda não alcança o necessário simbolismo de segunda ordem. Para isso acontecer, “é necessário à criança fazer a principal descoberta, mais precisamente, que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala” (VIGOTSKI, 2021, p. 127). Nisso reside uma das maiores contribuições que podemos concretizar na Educação Infantil: desenhar as coisas, os objetos e, posteriormente, desenhar a fala. Nesse processo rico e complexo, desenvolvem-se as bases essenciais à apropriação da linguagem escrita na infância.

Sobre os sujeitos, o material da pesquisa e os procedimentos metodológicos

As crianças produtoras dos textos aqui apresentados e analisados fizeram parte da última etapa da Educação Infantil, de uma escola filantrópica do município de São João del Rei-MG, nos anos de 2017 e 2018. A escola atende do último ano da Educação Infantil até o Ensino Médio e o ingresso é por meio de um processo seletivo.

Nos dois anos em que uma das autoras deste texto atuou como estagiária das turmas, vivenciou como principal procedimento metodológico a observação. A partir dela, foram realizados registros escritos e colecionadas as escritas que as crianças escreviam sem que a professora solicitasse. Neste artigo, algumas dessas escritas serão o foco da análise.

O trabalho realizado com a escrita na escola em questão partia da concepção de ensinar “as crianças a identificar letras e buscar os sons correspondentes, ensinar as crianças a oralizar e não a ler, isto é, buscar a intenções de comunicação de quem escreveu o texto” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 204). Essa concepção parte do pressuposto que as crianças aprendem de tanto ler, ouvir e copiar, sem considerar os contextos e necessidades sociais. As cópias sistematizadas faziam parte da rotina através das tarefas xerocadas.

Nessa experiência, percebemos que as crianças utilizavam sobras de papéis das tarefas da sala para escreverem, mesmo não dominando a escrita convencional. Essas escritas, como forma de livre expressão, partiam do interesse e necessidade das crianças. Normalmente, as escritas eram feitas depois que as crianças terminavam as tarefas escolares na sala da turma, utilizando esse tempo “livre” para se expressarem.

Quando as crianças faziam as cartinhas, desenhos, bilhetes para a estagiária, ela colava as produções (produto final que a criança construiu, como por exemplo, desenhos e as escritas) em um caderno, como forma de registro e felicidade por ter recebido tais produções. As crianças percebiam que, ao entregar para a estagiária, ela não guardava de qualquer jeito no caderno, conversava sobre a produção, demonstrava interesse em ler as cartinhas e bilhetes delas, fazendo com que a escrita e/ou desenho cumpriram sua função social. Tais produções chamaram a atenção da estagiária e foram se tornando objeto de estudo e pesquisa na graduação e pós-graduação. Na busca de fundamentação teórica e conceitual para compreender esses textos das crianças, além da Teoria Histórico-Cultural, fundamentamo-nos pela livre expressão de Freinet.

Livre expressão na educação infantil

Compreendemos a livre expressão por meio da escrita, como uma forma da criança se apropriar da linguagem escrita, para poder expressar seus sentimentos, ideias, desejos, sem que o foco recaia sobre a técnica e o desenvolvimento motor. Esses aspectos serão desenvolvidos na própria necessidade e situação de escrita. Consideramos a livre expressão escrita como forma livre da criança poder registrar algo que sente necessidade de escrever por ela própria, e não porque a professora mandou, somente para cumprir uma tarefa.

O desenvolvimento depende da relação da criança com o mundo circundante. (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2021). Nesse sentido, o conceito de vivência estruturado por Vigotski e de sentido por Leontiev, estabelecem a unidade da personalidade e “afirmam o lugar da emoção e das particularidades da personalidade no processo da criança relacionar-se com a cultura e aprender” (MELLO, 2010, p. 335). Isso significa que aprender depende de um processo ativo e, quando a pessoa tem motivos realmente eficazes (LEONTIEV, 2010), a atividade se efetiva.

A compreensão do conceito da teoria da atividade pode contribuir para efetivar uma prática pedagógica que priorize o papel ativo das crianças e, portanto, o seu processo de humanização. De acordo com Leontiev (2010, p. 72), a ação constitui a atividade, mas isso não quer dizer que representa a atividade em sua essência. A ação possui um objetivo, mas não há a coincidência entre o objetivo e a motivação.

O sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita, em seus primeiros contatos com a educação, irá condicionar a formação de seus motivos de estudo (MELLO, 2010, p. 330). Com isso, o sentido atribuído à escrita dependerá das condições concretas que a criança vive. A necessidade e as bases orientadoras para a escrita são formadas na infância pelas condições materiais de vida e educação. Nesse sentido, quando concordamos e afirmamos que a escrita é um instrumento cultural complexo, implica rever como apresentamos a escrita nas escolas de

infância, pois sabemos que as crianças vão construindo para si o sentido a partir das condições concretas, objetivas e subjetivas de vida.

Nesta seção, analisamos alguns exemplos de produções das crianças da Educação Infantil. As escritas foram realizadas pelas crianças para registrar algo ou como forma de expressar seus sentimentos, em momentos livres após a realização da tarefa da escola. Destacamos que, na escola observada, não se utilizavam da metodologia de Freinet, porém, ao receber as escritas das crianças, vemos a possibilidade de, a partir da livre expressão, efetivar um trabalho que respeite as especificidades das crianças. Ao mesmo tempo, esse ambiente educativo inclui a criança em situações escritas com clareza da sua função social.

Abaixo mostramos uma situação que a criança utiliza o resto de um papel recortado de uma tarefa que a professora ofereceu para registrar a letra de uma música ensinada pela estagiária.

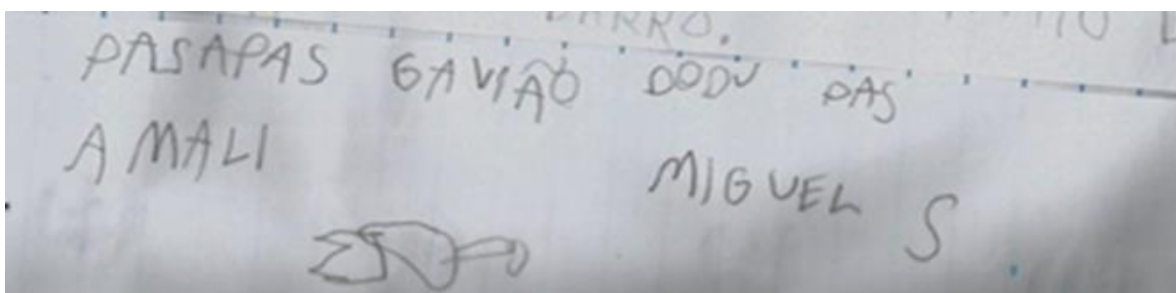


Figura 1: Trecho da música “Passa, passa gavião”⁴ – Fonte: Arquivo da autora.

Neste texto, Miguel escreveu o trecho da música “Passa, passa, gavião”. As crianças adoravam ouvir a música e assistir ao vídeo do Quintal da Cultura⁵ pelo Datashow, assim como também brincar na hora do recreio. A música retrata os papéis sociais, como, por exemplo, as lavadeiras, cozinheiros, violeiros, bailarinas. Conforme Elkonin (2009) discute sobre a brincadeira de papéis sociais, a criança aprende a utilizar os objetos sociais e compreende sua função a partir do uso dos adultos e, na idade pré-escolar, a criança representa os diferentes papéis sociais, aprendendo sobre as regras sociais e a vida. O objeto da brincadeira, segundo este autor, é o adulto, sua atividade e as relações sociais com outras pessoas.

Quando a criança assume um papel, como motorista, mamãe, médico, cabelereira, por exemplo, ela está imitando a categoria dos papéis sociais. Não é necessariamente uma pessoa que ela conhece específica. Neste sentido, Leontiev (2010) explica que a brincadeira é uma atividade generalizada. Ao generalizar por meio do brincar, a criança sofisticar a capacidade de abstração. O papel assumido é o aspecto central da brincadeira, e, por intermédio, da ação e atribuição do significado que vai concretizar a brincadeira.

Embora a música não seja uma brincadeira de faz de conta em si pode possibilitar que a criança assuma papéis. Diferentes músicas eram cantadas com as crianças, nas horas vagas, sendo que o registro de letras de músicas, fazia sentido para algumas crianças da turma, ainda que não tivesse incluído como proposta oficialmente no dia a dia. Tal atividade era realizada quando sobrava tempo entre uma tarefa e outra oferecida pela professora. Outras duas letras de músicas foram registradas pelo Bernardo. A música “Centopeia⁶”, de Hédio Ziskind e “Catira dos Passarinhos”⁷. Essas duas músicas faziam parte do cotidiano das crianças.

⁴ Verso: “Passa, passa gavião”.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMx2z5hjTf8>.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68Vk1wxFRio>.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BskGVZdpps8>.



Figura 2: Trechos das músicas “Centopeia” e “Catira do Passarinhos”⁸ – Fonte: Arquivos da autora.

Podemos observar os trechos das músicas, assim como a expressão da criança por meio dos desenhos, especialmente o caminho que a centopeia percorre, até a sua chegada, incluindo a árvore de laranjeira, o ninho do João de Barro e os passarinhos.

Até aqui, os textos retratavam referências e registro das músicas e brincadeiras realizadas na escola. É interessante notar como as crianças tinham interesse em registrar, por meio da escrita e de desenhos algumas atividades vivenciadas. A partir disso, a professora poderia, por exemplo, ter explorado alguns encartes de CDs, suas letras e ilustrações. Poderiam fazer um CD da turma, com as crianças cantando e com encartes feitos pelas crianças. Poderiam trabalhar com a linguagem escrita considerando as crianças como sujeitos e autoras de texto, além de registrar as letras das músicas para as crianças lembrarem quando forem cantar junto com seus familiares.

Outro texto foi uma lista de músicas e brincadeiras registrada pela criança, para que ela mesma lembrasse de pedir a repetição da brincadeira para a estagiária ou a estagiária lesse para fazer com a turma. Parece que essa necessidade e escrita ocorreu em decorrência da estagiária ter comentado com as crianças que poderiam trazer sugestões de músicas para ouvir na sala, no horário do recreio (momento livre que as crianças podiam ouvir músicas, dançar, brincar). Como as crianças poderiam fazer para lembrar o nome da música? Registrando por meio de uma lista.

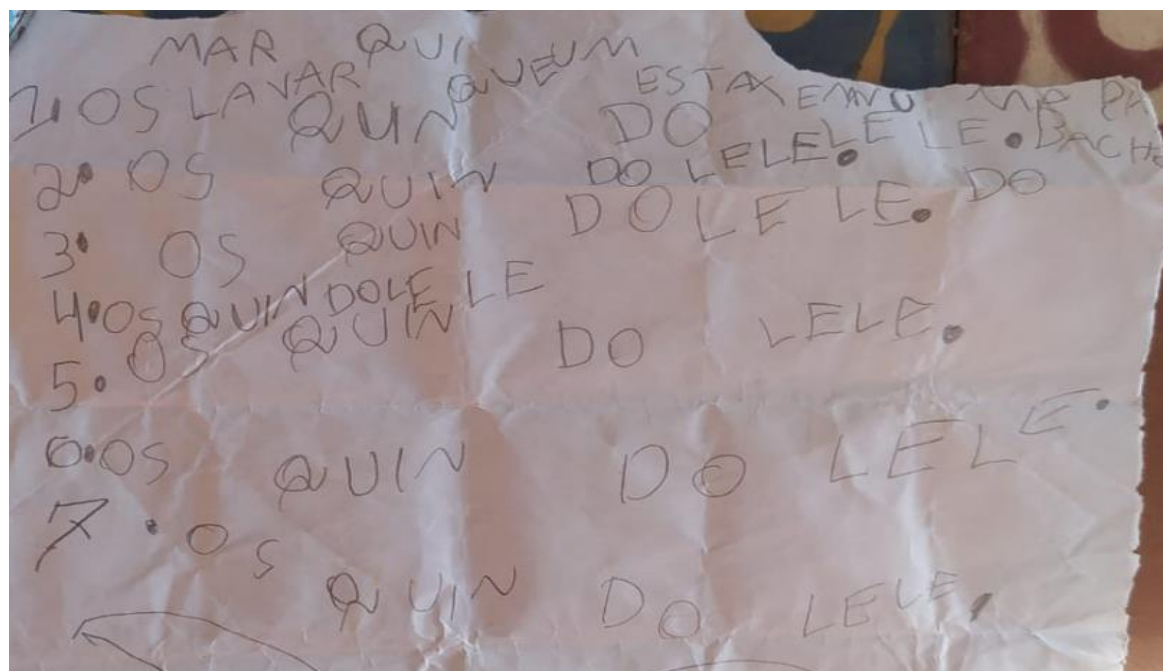


Figura 3: Lista de música – Fonte: Arquivos da autora

⁸ Versos: “Sem parar de bater o pé”. “No pé da laranjeira tem um ninho de barro”.

Ao chegar à escola, a Lorena entregou essa lista para a estagiária, com o nome da música. A estagiária leu, procurou a música na internet e colocou para todos ouvirem. Podemos observar que a criança compreende que, por meio da escrita, podemos escrever algo para lembrar.

Outro exemplo da escrita como registro: o irmãozinho do Arthur nasceu e ele contou para a turma, muito feliz. Arthur convidou a estagiária para ir na casa dele:

- Você quer ir na minha casa conhecer o Bernardo?
- Onde você mora?
- Eu moro no país das Margaridas!
- Onde fica o país das Margaridas?
- É assim... você sai aqui da escola, vai andando numa rua reta, depois vira, continua andando um tempo e depois você chega no país das Margaridas. Minha casa fica perto de um lixo verde.

Quadro 1: Situação 1. Anotações da pesquisadora. 2018 – Fonte: Arquivo da autora

No dia seguinte, Arthur perguntou o motivo da estagiária não ter ido na casa dele. A estagiária justificou que não conseguiu achar o endereço, então a criança repetia a descrição. No último dia da estagiária na escola, Arthur escreveu um bilhete:

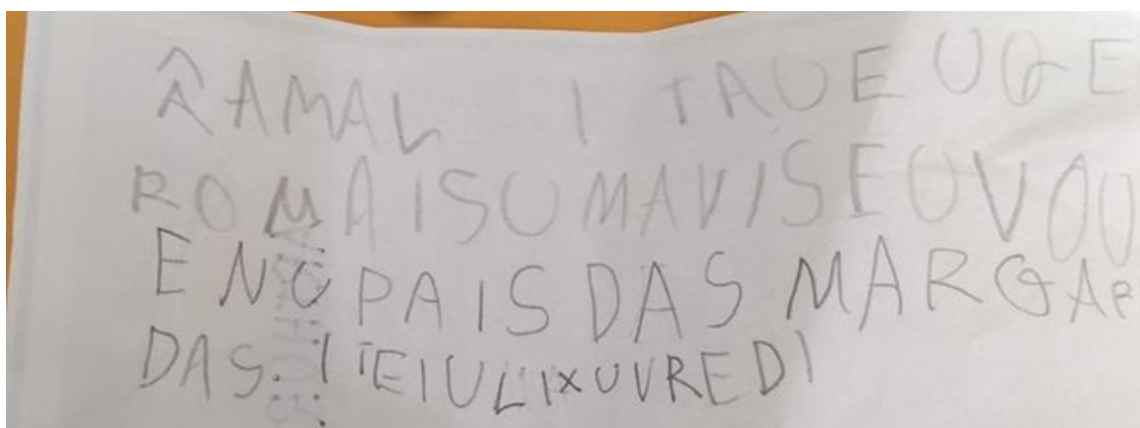


Figura 4: Bilhete de Arthur⁹ – Fonte: Arquivos da autora.

Percebemos a escrita permeada por um sentido e desejo: registrar o endereço para a estagiária “nunca mais esquecer”. Como forma de linguagem, a escrita é constitutiva de conhecimento na interação.

Outro exemplo em que as crianças se utilizam da escrita como forma de expressão, foi por meio de pedidos de desculpas. As crianças lanchavam no refeitório da escola e aqueles que terminavam o lanche brincavam no pátio. Quando tocava o sinal, a estagiária levava as crianças para a sala de aula. Depois de algum tempo, as três crianças voltaram para a sala de aula juntos com o funcionário da escola. A estagiária conversou e explicou o motivo de ser importante que todos retornem juntos para a sala. Após a conversa, a estagiária encontrou esses três bilhetes (figura 5) na sua mesa.

⁹ Texto: “Âmali isto aqui é para você nunca mais esquecer, eu moro no país das Margaridas perto do lixo verde”.

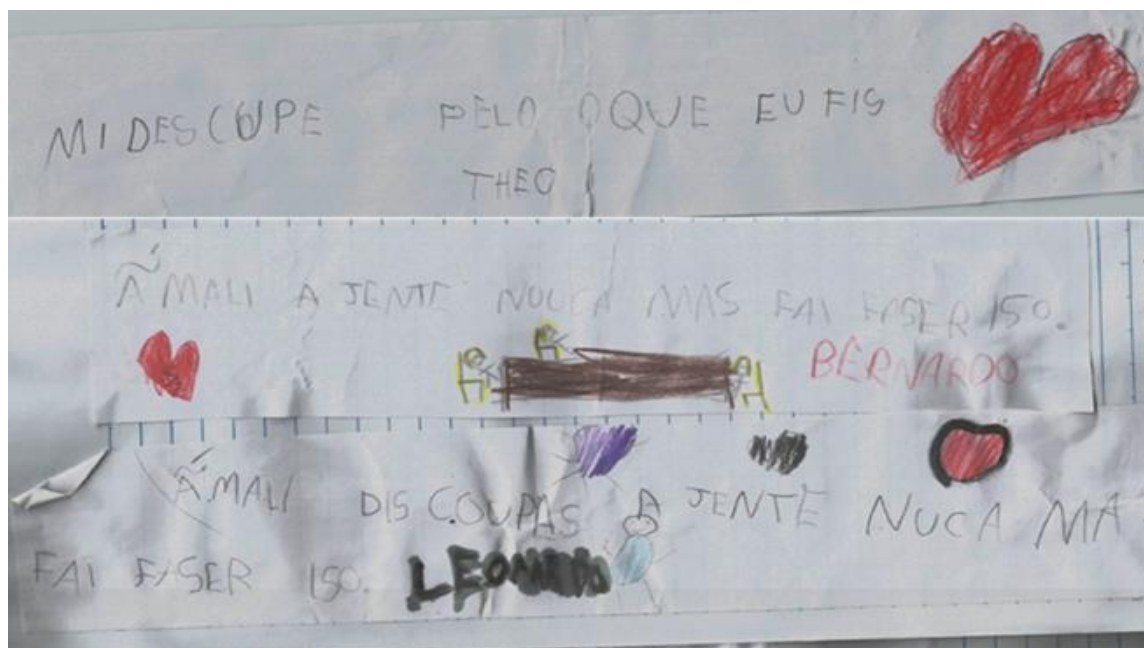


Figura 5: Pedidos de desculpa¹⁰ – Fonte: Arquivos da autora

Nesses bilhetes, podemos perceber que as escritas tiveram um sentido dialógico, permeada pelo sentido e desejo de pedir desculpas para a estagiária. As crianças entenderam o sentido social da escrita e demonstraram a necessidade de escrever por elas próprias, como uma livre expressão.

A partir das análises das livres expressões das crianças, podemos depreender que as crianças estavam inteiras naquilo que estavam fazendo, dessa forma, como discute Mello (2017, p. 91): “podemos dizer que a criança aprende quando é agente, quando age envolvida por inteiro naquilo que faz: pensando no que está fazendo, interessada em seu resultado, sujeito da atividade”.

Como mencionamos ao decorrer deste artigo, essas livres expressões não eram foco e objeto de estudo das professoras, que, preocupadas com o ensino das letras, deixavam a atividade de expressão em segundo plano. É nesse sentido que buscamos articular os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com as práticas de Freinet, uma vez que este dedicou esforços à uma pedagogia da infância, pautado nas necessidades reais das crianças, buscando efetivar metodologias que permitiam vivenciar a funcionalidade social da escrita.

Indicamos alguns exemplos de como a livre expressão das crianças poderiam ser efetivadas, a partir da imersão da criança na cultura escrita. As técnicas de Freinet, por exemplo, promovem o envolvimento das crianças com a escrita em situações autênticas. Dentre esses exemplos, a aula-passeio tinha como propósito ampliar o mundo circundante das crianças. A partir dessas vivências, elas eram motivadas a criar o texto livre, “que deve realmente ser livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita” (FREINET, 1976, p. 21).

Nesta pesquisa, percebemos a motivação das crianças, em estar inteiras naquilo que estão fazendo quando escreveram livremente suas expressões. Concordamos com Freinet (1976, p. 31) ao afirmar que o texto livre é “um extraordinário elemento de vida e de interesse”. Diante do exposto, a escola em questão poderia criar práticas centradas na livre expressão das crianças, buscando vivenciar com elas momentos potentes de aprendizagens.

Foram muitos bilhetes, cartas e registros de letras de músicas escrito de maneira livre, no entanto, muitos outros textos poderiam ter sido feitos na perspectiva das propostas de Freinet.

¹⁰ Texto: “Me desculpe pelo o que fiz. Theo”. / “Amali a gente nunca mais vai fazer isso. Bernardo”. / “Amali desculpa a gente nunca mais vai fazer isso. Leonardo”.

Para esta exposição, escolhemos algumas amostras. A partir delas, é possível notar que as crianças ainda não se apropriaram completamente da estrutura textual e da escrita convencional, mas compreendem para que ela serve, como utilizá-la, têm o que escrever, para quem escrever e que é possível e necessária uma ação docente que compreenda e amplie esses momentos.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos compreender a complexidade da história realizada pela criança para se apropriar da escrita. Funções como o pensamento, autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência se formam justamente ao longo da idade pré-escolar por meio da brincadeira de faz de conta e demais atividades de expressão. Se nas escolas de infância não é oportunizado essas atividades, que guiam o desenvolvimento da criança, as funções não serão formadas, o que dificulta o trabalho do professor para o ensino da linguagem escrita. Dessa forma, as atividades de expressão ficam em segundo plano, focando nas tarefas mecânicas de escrita, acarretando no abreviamento da infância, com aprendizados poucos significativos para efetividade do direito de ter contato e aprender a escrita como sistema complexo de signos.

Afirmamos que os estudos de Vigotski (2021) sobre a pré-história da linguagem escrita são fundamentais para os professores da Educação Infantil, pois permite uma compreensão sobre o papel desenvolvendo e humanizador da educação, além do entendimento de como é o processo de apropriação da escrita. É possível e necessário apresentar a escrita às crianças pequenas, formando sua curiosidade e personalidade, considerando a convivência com a cultura escrita e permitindo que cada uma delas atribua à escrita um sentido à sua função social. Portanto, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá interesse e curiosidade em se expressar mediante diferentes linguagens.

Por meio dos textos analisados, é possível depreender que as crianças entenderam a função social da escrita, criando a necessidade de escrever seus sentimentos, desejos, ideias e perceber que podem ser produtoras e autoras de textos. Porém, infelizmente, esse processo não parece ser valorizado pelas professoras que, preocupadas com o ensino da linguagem escrita, partem do aspecto mecânico, sem condições para perceberem a curiosidade, interesse e necessidade da escrita como forma de expressão pelas crianças. Vale, portanto, destacar que, nas turmas observadas, ainda há poucas situações propícias ao trabalho com diferentes linguagens propostas para formar as bases essenciais à apropriação da escrita. A partir das escritas das crianças, a professora poderia organizar também situações de leitura e escrita que sejam realmente situadas historicamente e socialmente.

A partir do que foi discutido ao longo deste artigo, sinalizamos elementos teóricos e empíricos indicadores da essencialidade da promoção de situações para que as crianças convivam com a cultura escrita nas práticas educativas. As atividades fundamentais para incentivar a expressão das crianças se constituem por meio das diferentes linguagens como o desenho, a pintura, a brincadeira, a música, a dança, a modelagem de massinha e a própria linguagem oral. Todas elas são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança e contribuem favoravelmente para a apropriação efetiva da escrita.

Referências

BAPTISTA, M. C. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREINET, C. *O texto livre*. Trad. A. Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1976.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010. p. 103-117.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M.; VALIENGO, A. Brincadeira na educação infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. *Revista Zero-a-Seis*, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul.-dez. 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. M. P. Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Revista Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: ALMEIRA, S.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

SILVA, G. F. Freinet e Vigotsky: um encontro possível para ensinar às crianças o ato de ler e o ato de escrever. In: ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. D. L. (Org.). *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 141-166.

SOUZA, R. A.; M; MELLO, S. A. O lugar da escrita na educação da infância. In: ALMEIRA, S.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da Pedologia*. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Sobre as autoras

Âmali Girardi Nunes Pessoa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Pesquisa CRIA – Centro de Respeito às infâncias e suas aprendizagens. E-mail: amalignpessoa@gmail.com.

Amanda Valiengo. Professora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei. E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br.

Elieuzza Aparecida de Lima. Professora na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (SP), junto ao Departamento de Didática. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, UNESP, Marília, SP. E-mail: aelislima2013@gmail.com.

O LEITOR VISADO DE PÁGINAS CURTAS, OBRA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA, EM *A VIOLETA* (1930-1934)

THE TARGET READER OF PÁGINAS CURTAS, JULIA LOPES DE ALMEIDA'S WORK IN *A VIOLETA* (1930-1934)

EL LECTOR VISADO EN PÁGINAS CURTAS, OBRA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA, EN *A VIOLETA* (1930-1934)

Gabrielle Carla Mondego Pacheco Pinto¹

Resumo: Este artigo propõe pensar o leitor visado para a seleta de contos “Páginas Curtas”, de autoria de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e publicados em *A Violeta*, fonte principal. Nesse contexto, materialidade e conteúdo de *Páginas Curtas* operam como categorias de análise para tratar o tema.

Palavras-chave: Páginas curtas; Júlia Lopes de Almeida; leitor visado.

Abstract: This paper aims to study the target reader of the texts named “Paginas Curtas”, written by Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) and published in *A Violeta*, the major source. In such context, materiality and content work as categories to approach the theme.

Keywords: Páginas curtas; Júlia Lopes de Almeida; target reader.

Resumen: Este trabajo propone pensar el lector visado para la selección de cuentos “Páginas Curtas”, de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) y publicados en *A Violeta*, fuente principal. En este contexto, materialidad y contenido de “Páginas Curtas” sirven como categorías de análisis para tratar del tema.

Palabras clave: Páginas curtas; Júlia Lopes de Almeida; lector visado.

Introdução

Desde a segunda metade do século passado, os estudos que privilegiam o leitor, a leitura e suas práticas vem adquirindo espaço no campo dos estudos literários, importando, sobretudo, a recepção de uma obra. A abordagem do tema, observada em seus primórdios por meio das contribuições de Iser (1979), Eco (1986) e Candido (2000), principalmente, anuncia as relações entre autor, editor e leitor, indicando seus papéis e as possíveis implicações. Neste estudo, busca-se operar a partir do conceito de leitor visado, trazendo à lume as possíveis estratégias e marcas textuais que convergem nas intencionalidades do autor e do editor.

O material eleito para se pensar esse conceito é a seleta de contos intitulada “Páginas Curtas”, de autoria da escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). Estes textos foram publicados em *A Violeta* (1916-1950), periódico cuiabano, *Revista Seara Nova* (1921-1984), periódico português; e *Revista da Semana* (1900-1959), periódico carioca. A preferência por *A Violeta* se dá por conta de se tratar de um periódico fora do eixo cultural do país à época, e por ser uma iniciativa oriunda exclusivamente de mulheres que compunham um grêmio literário.

A escolha de “Páginas Curtas” para tratamento do tema justifica-se sob alguns fatos tais quais terem sido assinados por Júlia Lopes de Almeida, um dos vultos literários do início do século XX; terem sido divulgados em periódicos diversos, incluído um internacional; e ainda, por terem sido publicados em uma revista feminina no centro-sul do país.

¹ UERJ.

O recorte temporal adotado estabiliza-se entre os anos de 1930, primeira ocorrência para os contos de “Páginas Curtas”; e 1934, ano de falecimento da escritora. Convém ressaltar que já na década de 1910 a escritora gozava de certo prestígio com os homens de letras e nos espaços que frequentava. Tal circunstância aponta para uma espécie de relação *sine qua non* entre a imprensa e a escritora, figura popularizada nos periódicos.

A respeito dos referenciais, busca-se o diálogo com os estudos de Galvão e Melo (2019), Chartier (1999; 2014), Martins e De Luca (2018), Nadaf (1993) e Costa (2018), textos apresentam pesquisas acerca da imprensa feminina e que corroboram nas análises sobre o autor, a leitura e o leitor.

A partir das questões apresentadas, propõe-se a organização deste texto em quatro seções, que pretendem abordar, respectivamente: a fonte desta pesquisa, a revista cuiabana *A Violeta*; uma breve apresentação de Júlia Lopes de Almeida, tentando abordar, sobretudo, sua atuação na imprensa periódica; os leitores esperados em dois segmentos – leitores da obra Almeidiana e leitores de *A Violeta*; e por fim, o conceito de leitor visado na seleta de contos, considerando-se aspectos que envolvem sua materialidade e conteúdo.

***A Violeta*: uma revista feminina fora do eixo cultural da Primeira República**

A tomada dos periódicos como fonte e/ou objeto de estudos no campo da História é recente, tendo seus primórdios na segunda metade do século passado. De maneira geral, os primeiros estudos privilegiavam análises de valor quantitativo, isto é, importava a longevidade, a popularidade e as expressivas tiragens para que um ou outro periódico fosse eleito objeto de investigação histórica.

Martins e De Luca (2018) indicam que foi a partir das iniciativas do IEB (Instituto de Estudos Brasileiros), no final da década de 1970, que os estudos sobre os periódicos ganharam força, muito embora estudos seminais, tal qual a *História da Imprensa no Brasil*², de Nelson Werneck Sodré, publicado pela primeira vez em 1966, tenham contribuído para a constituição do arcabouço teórico que hoje compartilhamos nos estudos sobre o periodismo no Brasil.

Apenas no final do século XX, observam-se os trabalhos que consideram aspectos socioculturais, sob o facho da Nova História Cultural, o que permitiu a tomada do periódico como fonte e objeto de estudo, respeitados os aspectos inerentes à sua composição – a edição, o conteúdo, a divulgação, o financiamento – características estas que não podem estar dissociadas de quaisquer abordagens eleitas pelo investigador. (DE LUCA, 2011)

Dulcília Buitoni (2009), uma das primeiras a empreender pesquisa³ acerca da imprensa feminina no Brasil aponta que “a relação entre a imprensa feminina e a mulher implica em questões mais abrangentes, como o papel social da mulher ou sua participação política” (2009, p. 21), por onde se encerram a ideologia e as intencionalidades que permeiam os periódicos femininos, condição⁴ também observada em *A Violeta*, em lume neste trabalho.

² Ressalta-se que a obra do autor, grosso modo, estabelece as relações entre a imprensa e o capitalismo, o trabalhismo, os movimentos operários, o anarquismo, entre outros. Resumidamente, a obra imprime um caráter econômico e político aos estudos sobre o periodismo brasileiro, contracenando com os movimentos em voga à época, os quais estampavam a imprensa periódica naquele momento, em sua maioria. Ver: SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Mauad, 1999.

³ A pesquisa em questão resultou na publicação de *Mulher de Papel*, em 1981, um dos estudos da autora acerca da imprensa feminina no Brasil.

⁴ Aqui convém ressaltar que as redatoras de *A Violeta*, contrariando outras revistas femininas que divulgavam, especialmente, a moda, o bem-estar e o papel da mulher na vida doméstica, divulgaram também conteúdo de teor político, econômico e social, buscando trazer, em certa medida, as correlações possíveis entre as mulheres cuiabanas e as reivindicações impressas nas páginas da revista. (PINTO; MONDÊGO, 2021).

Publicada mensalmente a partir da década de 1920, *A Violeta* destaca-se na imprensa feminina por dois aspectos principais – sua longevidade, somando mais de 30 anos de atividade ininterrupta, sendo seu primeiro número datado em 16 de dezembro de 1916 e a última edição em 31 de março de 1950; e ainda pelo fato de ter sido um dos primeiros periódicos femininos cuiabanos, produzido e financiado por e para mulheres.

O acervo de *A Violeta* encontra-se em diferentes locais de guarda, a saber: Hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional, NDHIR – Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional de Mato Grosso; APMT – Arquivo Público de Mato Grosso; BCBM – Biblioteca Casa Barão de Melgaço; AMT – Academia Mato-grossense de Letras e o IHGMT – Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso.

Há também de se considerar o Arquivo Pessoal da Professora Yasmin Nadaf, que possui a maior parte das edições da revista. A Hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional concentra quase 50% do número total de edições de *A Violeta*, dentre as quais encontram-se os números utilizados nesta pesquisa.

O periódico é produto do Gremio Litterario Júlia Lopes, fundado em novembro de 1916 na cidade de Cuiabá, e composto por mulheres da elite cuiabana. Júlia Lopes de Almeida intitula o grêmio e ocupa o lugar de patrona da revista, colaborando ativamente, por meio de cartas, textos literários, contos e pequenos textos (COSTA, 2018).

Dentre algumas das atribuições da agremiação, sublinham-se: promoção do desenvolvimento intelectual das sócias; manutenção de uma publicação – que a princípio⁵ não trataria de questões políticas, religiosas ou animosidades particulares; promoção de festas para as sócias; manutenção de uma biblioteca composta por “obras de literatura, jornais e revistas nacionais e estrangeiras (NADAF, 1993, p. 25).

Composta por sessões variadas e de pouca ou nenhuma constância, *A Violeta* divulgava em suas páginas temas que se relacionavam, em certa medida, com a reivindicação dos direitos das mulheres sob três vertentes principais, em voga naquele momento – educação, trabalho e voto. Ademais, a maternidade, o casamento, e os “bons costumes” eram temáticas comuns à maior parte da coleção de textos literários.

Estudos recentes desenvolvidos na historiografia da imprensa feminina no Brasil trouxeram a lume *A Violeta*, em sua maioria, propondo pesquisas acerca de sua materialidade, circulação, relação(ões) com a imprensa feminina cuiabana e geral, a literatura que nela circulava e questões relacionadas a perspectivas feministas. Assim, embora este estudo privilegie o conceito de leitor visado para uma obra específica de Júlia Lopes de Almeida, vale a ressalva de que não é possível dissociar o aspecto literário da obra de sua materialidade ou de suas marcas discursivas e mais, do conjunto da obra da escritora.

A escritora laureada⁶ Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)

Assídua colaboradora em diversos periódicos⁷ no Brasil e no exterior, Júlia Lopes de Almeida parece ter ressignificado o papel da mulher letrada na sociedade patriarcal do século XX. Se antes a educação feminina balizava-se em um ideal de incentivadora do lar e mãe-educadora, agora a

⁵ Importa destacar que, diferente do que se propôs *a priori*, as ações do Gremio por meio da revista tomaram aspectos da política e dos acontecimentos locais em suas páginas, adquirindo por vezes um tom menos opinativo e mais jornalístico, especialmente a partir da década de 1930, quando Getúlio Vargas torna-se presidente (PINTO; MONDÊGO, 2021).

⁶ O termo é utilizado em referência ao tratamento dado à Júlia Lopes de Almeida em *A Violeta*.

⁷ A exemplo de *O Paiz*, *Jornal do Commercio*, *A Gazeta de Campinas*, *A Família*, *A Mensageira*, *Jornal do Commercio*, *Revista do Brasil* e *Revista Feminina*.

dimensão feminina educacional tomava outras proporções, ao ter a figura da escritora carioca com uma das laureadas escritoras do Brasil e das mais respeitadas pela imprensa brasileira à época.

A posição ocupada por Júlia Lopes e poucas outras escritoras, na imprensa periódica da época, era incomum. Ela colaborou por muitos anos em um dos principais jornais do Brasil, o republicano e abolicionista *O País* (RJ). Suas crônicas semanais eram publicadas na primeira página do jornal, à esquerda, espaço privilegiado e de grande visibilidade, o que atesta a posição de prestígio e de respeito da autora em ambiente intelectual e literário eminentemente masculino (DI STASIO; FAEDRICH; RIBEIRO, 2016, p. 10)

Júlia Lopes de Almeida foi cronista, romancista, contista e teatróloga. Aos 19 anos, publicou seu primeiro artigo na *Gazeta de Campinas* (1869-1888), por intermédio do pai, colaborador do periódico a época. No final do século XIX, casou-se com o poeta Filinto de Almeida⁸, com quem teve 6 filhos.

Ao longo de mais de 5 décadas de produção bibliográfica, somam-se algo em torno de 30 volumes – entre romances, contos, manuais, livros para uso escolar e infantil, livros não ficcionais e uma novela. Mesmo nos anos de 1930, período recortado para esta pesquisa e momento em que Júlia Lopes encontra-se em idade avançada, a escritora permanecia com a pena à mão, seja para as colaborações com a imprensa, seja para a composição de um novo volume⁹.

Nos escritos de Júlia Lopes de Almeida, verifica-se a presença de temáticas comuns ao cotidiano das mulheres. De forma sutil e detalhada, a escritora delinea, na maioria dos seus textos, a posição da mulher frente às instituições sociais – casamento, maternidade, por meio de sentimentos e ações – arrependimento, traição, morte, moral, educação, amor, posição social, anseios, trabalho, entre outros. Júlia Lopes de Almeida, como reitera Lobo (2006), se solidificou, ao longo do século XIX, como uma escritora que imprimia um retrato realista da sociedade brasileira à época, apresentando esta temática “do ponto de vista da personagem ou narradora feminina” (p. 160).

Em “Páginas Curtas”, observa-se algumas dessas temáticas comuns, a exemplo da moral, o trabalho, o amor, morte; e outras, tais como a fome e a pobreza, a obsessão, o mistério e a indiferença. Embora pareçam diversas e por vezes conflitantes, essas temáticas recorrentes no trabalho – especialmente o romanesco – de Júlia Lopes de Almeida, justificam-se, em certa medida no que Woolf (2019) comenta a respeito da escrita feminina observada a partir do século XIX, quando “as mulheres começam a explorar o próprio sexo, a escrever sobre mulheres como jamais tinham escrito antes; pois claro está que as mulheres na literatura, até bem recentemente, eram uma criação dos homens” (p. 16).

Expectativas sobre o texto e a leitura – o leitor de Júlia Lopes de Almeida e o de *A Violeta*

Eagleton (2019) debate a recepção das obras considerando alguns pontos essenciais: a chamada “intenção” do autor e a “leitura” possível do público. Nesse contexto, o conteúdo de

⁸ **Filinto de Almeida** (1857-1945) foi poeta, jornalista e escritor. Imortal da Academia Brasileira de Letras, foi um dos membros fundadores. Para além de compor os membros da Academia Brasileira de Letras, Filinto de Almeida foi redator da Província de São Paulo – que mais tarde tornar-se-ia *O Estado de São Paulo*, foi diretor do jornal *A América* e colaborou em diversos periódicos, também sob os pseudônimos Filindal, Chico Férula, A. Bomtempo, A. Julinto, Munícipe Urbano, João da Luz, Justo Leal, P. Talma e Zé Bananal. (Fonte: Acadêmicos/ABL: <https://www.academia.org.br/academicos/filinto-de-almeida/biografia>. Acesso em 07 mar. 2022; e Infopédia – PT. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$filinto-de-almeida](https://www.infopedia.pt/$filinto-de-almeida). Acesso em 07 mar. 2022)

⁹ De acordo com a historiografia da escritora, trata-se de seu último volume no prelo – *Pássaro tonto*; e de *O funil do diabo*, obra publicada posteriormente, já no século corrente.

um texto não deve ser considerado como uma espécie de “propriedade privada” do autor; nem tampouco uma “propriedade pública” de seus leitores. Em uma relação muito mais recíproca do que dominante ou submissa, leitor e autor operam no ciclo de leitura com suas próprias – as vezes desencontradas – expectativas sobre o texto.

A análise do leitor visado de “Páginas Curtas” requer pensar em ao menos duas perspectivas: a do leitor da obra de Júlia Lopes de Almeida; e do leitor da revista *A Violeta*. Contudo, importa-nos considerar que este leitor pode ou não ser um leitor de Júlia Lopes, mas sempre será um leitor de *A Violeta*. Assim, trataremos do conceito de leitor sobretudo a partir dos leitores da revista em questão.

Quando Heller (2006) discute o espaço feminino para leitura e escrita, caracteriza Júlia Lopes de Almeida duas vezes: a primeira, quando cita a condição das mulheres mais abastadas e o muito provável contato com os livros por meio da Biblioteca da casa ou, quem sabe, de sua própria; e novamente, quando apresenta a escritora como uma das poucas mulheres que escreveu sobre mulheres, para mulheres sob um “teto todo seu”, a exemplo do que Woolf (2014) reivindica.

Desta maneira, tratar a obra de Júlia Lopes de Almeida sem tocar em sua própria trajetória como leitora parece ser um caminho pouco fortuito. Sobre este aspecto, Carvalho (2016, p. 23) indica que “a leitura [é entendida] como uma prática social, já que o sujeito leitor é um indivíduo considerado no conjunto de suas relações sociais, que faz parte de uma determinada realidade, com experiências acumuladas ao longo da vida”.

Aponta a historiografia da escritora que, desde muito jovem, tinha acesso à Biblioteca¹⁰ da casa, e por vezes cita os autores e textos que leu em mocidade. Outro ponto que vale a atenção é o fato de ter se casado com um intelectual da Academia Brasileira de Letras (ABL), condição que nos permite pensar em um acesso à leitura não apenas no espaço doméstico, mas em outras instituições.

Elaborado, fundado e mantido por mulheres da elite cuiabana, *A Violeta* nasce, de um desejo de circulação da “boa literatura”, por meio do cultivo das letras femininas, como mostra o texto¹¹ da página da primeira edição, em 16 de dezembro de 1916:

A alma moça necessita do affecto como a flor do orvalho; seja sympathia que os nossos leitores nos dispensarem, o balsamo vivificador que nos suavizará nas agruras da lucta. A Violeta será o orgam do Gremio Literario Julia Lopes, organização esta que tem por fim único e exclusivo, o cultivo das letras femininas e patricias, abrindo as suas columnas a todas que comnosco quizerem collaborar, para o engrandecimento moral da nossa extremecida terra (p. 01).

Dois pontos merecem destaque no texto. O primeiro, a referência a “alma moça”, evidenciando objetivos que, ao longo da vida da revista, traduziram-se em educacionais. O segundo, o “engrandecimento moral” do estado mato-grossense, limita o alcance inicial da revista ao estado. Desta maneira, podemos pensar em mulheres¹² mato-grossenses como o possível leitor visado da revista. Em outra edição, no ano seguinte, estreita ainda mais essa leitora: aquela que frequentava os eventos do Gremio:

A leitora que assistiu certamente o festejo, deve ter tido como eu tive, ao ouvir a ‘Jardineira’ cantada por aquelles homens bravos e destemidos, um sentimento de viva sympathia, por elles, que ao partirem da nossa cidade,

¹⁰ Os pais, uma professora e um médico portugueses possuíam um considerável acervo em sua Biblioteca particular. Para além deste fato, convém ressaltar que fundaram uma escola, em fins do século XIX, o que fomentou ainda mais, acredita-se, a circulação de livros na residência da família Almeida (ELEUTÉRIO, 2005; ALMEIDA, 2007).

¹¹ Optou-se por manter a grafia original da revista nas citações diretas deste texto.

¹² Vale a ressalva de que não se tratava da totalidade de mulheres cuiabanais, mas sim aquelas mais abastadas, que faziam parte da elite da cidade e ainda professoras e algumas normalistas (MÜLLER, 1999).

levarão, senão uma saudade, ao menos uma suave recordação da nossa encantadora e modesta Cuiabá (A VIOLETA, 15 de janeiro de 1917, p. 1).

Os leitores de Júlia Lopes de Almeida, conquistados anos antes¹³ da empreitada da revista, correspondiam, em Heller (2006), a um certo perfil de mulher leitora: branca, casada, conhecedora de livros europeus – principalmente os franceses –, e acima de tudo, alguém que saberá transmitir à prole o conhecimento adquirido pela leitura. Em “Livro das Noivas”, publicado em 1896, a escritora defende a leitura para as mulheres:

A estante de uma mulher de espírito e de coração, isto é, de uma mulher habilitada a apprehender e conservar o que ler; que souber que isso a instrua, a torna apta para dirigir a educação dos filhos, dando-lhe superioridade e largueza de vistas; a estante de uma mulher inteligente e cuidadosa, que ama os seus livros, não como um mero adorno de gabinete, mas como a uns mestres sempre consoladores e sempre justos (...) ella há de compreender com maior lucidez e alegria os seus deveres de esposa e seus deveres de mãe! (p. 38-39).

Assim, pensar nos prováveis leitores tanto de *A Violeta* e Júlia Lopes de Almeida é pensar nas mulheres. Mulheres essas que, fora do caminho comum de outras de seu tempo, tiveram acesso à educação formal, seja por meio da escola ou por uma educação doméstica, geralmente ofertada por famílias abastadas. Por mais que *A Violeta* tenha divulgado, ao longo das quase 4 décadas em que circulou, a presença de textos de autoria masculina e que estes tenham recebido certo destaque, vale a ressalva de que seu conteúdo era consumido por mulheres.

Nem Júlia Lopes de Almeida, sob o título de ter sido uma das escritoras mais conhecidas e renomadas de seu tempo, teve sua obra preterida por homens leitores. Sua literatura era vista com bons olhos apenas para as crianças – se obras para uso escolar e infantil – e para jovens moças e senhoras, considerando aqui os romances¹⁴ e os manuais¹⁵.

O leitor visado de “Páginas Curtas”: considerações possíveis

Escritos sob o formato de folhetim¹⁶, prática comum nas obras¹⁷ romanescas de Júlia Lopes de Almeida e de alguns textos literários divulgados em *A Violeta*, os textos de “Páginas Curtas” estão dispostos como mostra o quadro abaixo:

¹³ Já na década de 1910 Júlia Lopes de Almeida tornara-se uma das autoras mais lidas da Primeira República.

¹⁴ A obra romanescas de Júlia Lopes de Almeida é composta por: *Memórias de Marta* (1888), *A Família Medeiros* (1892), *A Viúva Simões* (1897), *A falência* (1901), *A intrusa* (1908), *Cruel amor* (1911), *Correio da Roça* (1913), *A Silveirinha* (1914), *Pássaro tonto* (1934) e *O funil do diabo* (2015). As duas últimas foram publicadas após a morte da escritora em maio de 1934.

¹⁵ Consideramos aqui *Livro das Noivas* (1896) e *Livro das Donas e Donzelas* (1906).

¹⁶ Novidade francesa, o romance-folhetim correspondeu a um empreendimento comercial de Émile Girardin para aumentar a venda dos jornais. De acordo com a pesquisa realizada por Tinhorão (1994), Machado de Assis e José de Alencar são alguns dos escritores que mais frequentemente assinavam os folhetins, especialmente na segunda metade do século XIX.

¹⁷ 9 de seus 10 romances foram antes publicados sob formato de folhetim nos periódicos.

Título	Edição	Data de publicação
Era a fome	176	30/03/1930
Meu amor	182	24/09/1930
No vagão	209	24/09/1933
Por isto e por aquilo	209	24/09/1933

Quadro 1: Contos de “Páginas Curtas” em *A Violeta* – Fonte: Elaborado pela autora

Na edição 176, as redatoras divulgam uma carta de Júlia Lopes de Almeida para a revista. Na carta, a própria escritora anuncia os textos: “Mando junto 2 continhos de um livro todo de páginas curtas, que sairá não sei quando, porque tenho outras obras inéditas à espera da decisão do editor” (p. 3). A publicação da carta, associada a assinatura da escritora e ainda à posição da mesma – na 3ª página da revista, sublinha o que Chartier (2011) classifica como protocolos de leitura, uma vez que

define[m] quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça[m] seu leitor ideal. Deste último, autores e editores têm sempre uma clara representação: são as competências que supõem nele que guiam seu trabalho de escrita e edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços de persuasão (p. 20).

Assim, logo em seguida, os leitores de *A Violeta* são apresentados a “Era a fome”. O mesmo pode ser observado na edição 209 (1933), na qual estão publicados “No vagão” e “Por isto e por aquilo”. Sobre esta edição, publicada na data natalícia da escritora, a redação de *A Violeta* abre o número com um texto em homenagem à escritora. Na página seguinte, apresenta a carta de Júlia Lopes e, na próxima os dois contos. Mesmo em se tratando de uma leitura essencialmente fragmentada¹⁸, a leitura de *A Violeta* adquire, desta forma, um caráter mais linear de sua concepção, revelando pistas a respeito das estratégias utilizadas pelas redatoras da revista.

O conto “Meu amor”, o mais extenso dos quatro, ocupa mais de dois terços da página. Publicado imediatamente após a “Chronica”, coluna que abre os números de *A Violeta*, o texto é anunciado sob a seção “Páginas Curtas – II”. Interessante pensar em como as redatoras adotaram a obra como uma seção da revista, em uma tentativa de promover certa legitimidade ao texto, acredita-se.

Galvão e Melo (2019) sugerem alguns aspectos que devem ser considerados ao tentar reconstruir o leitor visado de uma determinada obra, tais como as marcas discursivas; a escolha léxico-gramatical; a ação conjunta do leitor modelo; e por fim, a materialidade. Nessa lógica, os dois primeiros elementos estariam diretamente e mais comumente ligados à ação do autor, ao passo que os últimos corroboram com as ações editoriais para a promoção da obra.

Outro ponto relevante, sublinha Chartier (2014), é a relação entre o texto e o impresso. O primeiro, essencialmente produzido pelo autor, interroga e responde aos supostos propósitos de

¹⁸ Chartier (1999) pondera a respeito da materialidade e das práticas de leitura com os impressos periódicos. Embora trate-se de impressos similares quando consideramos o propósito intrínseco dos textos que os preenchem, o material usado na confecção, a diagramação e a circulação permitem que se possa, por exemplo, ter uma atitude mais livre: “o jornal é carregado, dobrado, rasgado, lido por muitos” (p. 82).

uma determinada visão dele. Já o impresso corresponde ao texto, aos paratextos¹⁹ e as possíveis estratégias lançadas pela edição, tais quais àquelas lançadas pelas redatoras de *A Violeta*.

As marcas discursivas e a escolha léxico-gramatical, embora pareçam constituir uma mesma noção, são, contudo, aspectos complementares. As marcas discursivas podem ser definidas como o conjunto de elementos intra, inter ou extratextuais – o que inclui a escolha do léxico –, que estabelecem uma relação de reconhecimento, proximidade ou distanciamento com o leitor modelo.

Trata-se de um conjunto de artifícios linguísticos que, explorados, arranjados, ordenados, por meio do jogo com palavras, buscam persuadir o leitor, convencê-lo a ser colaborativo na construção do sentido para o texto que lê, seguindo, o trabalho interpretativo, os caminhos traçados, na produção textual, para sua compreensão (GALVÃO; MELO, 2019, p. 234-235).

Nos contos selecionados de “Páginas Curtas”, é possível indicar as seguintes marcas discursivas:

Título	Marcas discursivas
Era a fome	Narração em 1ª pessoa Parágrafos curtos, passíveis de leitura panorâmica Pausas ao longo do corpo do texto
Meu amor	Título exclamativo – Meu amor! Texto corrido, imprimindo um caráter mais dinâmico à leitura Pausa que anuncia o fim do texto e uma provável continuação do enredo
No vagão	Narração em 1ª pessoa Texto composto essencialmente por diálogos Fim súbito do texto e a sensação de incompletude do enredo
Por isto e por aquilo	Exemplo do cotidiano na introdução do enredo Texto corrido, imprimindo um caráter mais dinâmico à leitura O uso das reticências como um artifício para anunciar a continuação do enredo

Quadro 2: Marcas discursivas nos textos de Páginas Curtas em *A Violeta* – Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho de Abreu (2006) pressupõe a leitura como uma constituinte de nossa imagem social. Isto é, as obras que lemos, as opiniões que emitimos e as relações que estabelecemos enquanto ávidos leitores muito nos dizem respeito sobre o papel social que ocupamos. Nesse sentido, comenta a autora que, ao menos em tese “as obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas” (p. 81).

Portanto, reconstruir o leitor visado por meio do aspecto literário de um texto requer que se pense em um leitor que experimentará, fortuito ou não, uma determinada convenção estimada pelo autor. Ou seja, o leitor visado deverá ser alguém que compreende, amplamente, os anseios e as intencionalidades do autor para que possa, intuitivamente, depreender sentidos mais profundos.

¹⁹ Em referência ao proposto por Genette (2009), conceito que compreende os elementos selecionados para a constituição do impresso. Em outras palavras, os paratextos estão definidos como os aspectos dentro, sobre e fora do texto que guiam e auxiliam a leitura.

Em “Páginas Curtas”, considera-se alguns marcadores que, a partir da historiografia da escritora Júlia Lopes de Almeida e das intencionalidades de *A Violeta*, é possível exprimir algumas relações entre forma, conteúdo e propósito. O quadro 3 a seguir mostra esta relação:

Título	Marcadores
Era a fome	Literatura combativa de Júlia Lopes de Almeida Assistencialismo ²⁰
Meu amor	Crítica ao culto do amor platônico, não correspondido
No vagão	Literatura do horror; gótica
Por isto e por aquilo	Moralismo Virtudes esperadas e sentimentos reprimidos

Quadro 3: Marcadores de conteúdo – relações entre a obra e possíveis intencionalidades

Fonte: Elaborado pela autora

Outrossim, o tripé educação, feminilidade e intelectualidade, que parece nortear as publicações em *A Violeta* encontrou, nos textos de Júlia Lopes de Almeida e em sua própria figura, um modelo a seguir, uma inspiração para jovens e mulheres cuiabanas. Além de terem evidenciado a admiração pela “obra construtora” da escritora, a publicação de certos textos tais quais “Páginas Curtas” evidencia a pertinência da obra com as intencionalidades de suas redatoras.

No que tange à materialidade do texto impresso em *A Violeta*, pode-se citar sua a localização na revista, a posição na página, a diagramação usada – títulos e subtítulos em fontes distintas e de tamanhos diferentes, as bordas utilizadas com frequência para destacar os textos de Júlia Lopes de Almeida, as imagens associadas da escritora e o próprio texto em si. A exemplo da apresentação do texto nos quatro contos, é possível identificar a modulação do discurso de *A Violeta* conforme novas publicações surgem.

Em um primeiro momento, anuncia-se o texto com título e subtítulo, seguido de corpo textual; em seguida, na edição 182 (*A VIOLETA*, 24 set. 1930) “Meu amor” é anunciado sob o mesmo título, mas com a inscrição “II”; no terceiro e último número, os contos “No vagão” e “Por isto e por aquilo”, localizados na mesma página, são anunciados sob o texto “Dois números inéditos do livro em preparo Páginas Curtas, de Júlia Lopes de Almeida” (*A VIOLETA*, 1933, p. 3).

Desta forma, pensar o leitor visado de “Páginas Curtas” necessita de uma análise que dê conta de permear as intencionalidades do texto, sendo o autor o protagonista desse movimento; e ainda a materialidade do impresso onde o texto é publicado, uma vez que ela é “[também] constitutiva das maneiras de ler e da construção de sentidos pelo leitor.” (GALVÃO; MELO, 2019, p. 243)

Considerações finais

Investigar as práticas de leitura de um determinado grupo ou indivíduo requer analisar as pretensões e expectativas do leitor, alinhadas – ou não – àquelas do autor e do editor. A observação do texto apenas a partir do próprio texto possivelmente implicará em um estudo rarefeito a respeito do leitor esperado e da recepção de uma obra, uma vez que todo e qualquer

²⁰ Júlia Lopes de Almeida integrou a *Legião da Mulher Brasileira* e muitas outras instituições e movimentos assistencialistas no início do século XX. Também o fez algumas das mulheres que compunham o Gremio litterario Julia Lopes.

texto se insere em uma determinada conjuntura, faz parte de um determinado impresso e, por este motivo, adquire outras características, sejam elas inter, intra ou extratextuais.

Sendo a imprensa uma fonte fecunda para pensar literatura e leitura, porém inundada de singularidades, a exemplo de suas múltiplas formas e conteúdos, o estudo acerca de quaisquer aspectos a seu respeito deve permear suas intencionalidades. O conceito de leitor visado da seleta de contos “Páginas Curtas”, de autoria de Júlia Lopes de Almeida, na revista *A Violeta*, permitiu pensar diversas relações que vão além do binômio autor-leitor e das expectativas de leitura de um leitor modelo.

A partir da investigação empreendida neste texto, constatou-se que elementos discursivos, léxico-gramaticais, materiais, intencionais, ao lado do conteúdo de um texto, buscaram estabelecer as relações entre o tripé autor – editor – leitor. Partiu-se da premissa de leitores-modelo (ECO, 1986) de Júlia Lopes de Almeida e *A Violeta* para uma concepção mais consistente na reconstrução do leitor visado.

Assim, considerando possibilidades de futuros investimentos no campo da história da leitura e dos leitores visados em periódicos, especialmente, espera-se contribuir com o alargamento do campo e com os estudos que privilegiam a História da Imprensa feminina brasileira, a escrita feminina e ainda, a História das Mulheres no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Livro das noivas*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1896.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Memórias de Marta*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. ano I, n. 1, 16 dez. 1916.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. ano I, n. 3, 15 jan. 1917.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. ano XIV, n. 176, 30 mar. 1930.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. ano XIV, n. 182, 24 set. 1930.

A VIOLETA: orgam do Gremio Litterario Julia Lopes. ano XVII, n. 209, 24 set. 1933.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BITTNER, Dulcília Helena Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Summus, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, Michele Ribeiro de. *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao solo de clarineta (1912-1922)*. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Laís. *O feminismo nas crônicas da revista A Violeta (1916-1937)*. Curitiba: Appris, 2018.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. R. Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. Trad. G. Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

DE LUCA, Tania Regina. *Leituras, projetos e (re)vista(s) do Brasil (1916-1944)*. São Paulo: UNESP, 2011.

DI STASIO, A.; FAEDRICH, A.; RIBEIRO, M. V. T. (Org.). *Dois dedos de prosa: o cotidiano carioca por Júlia Lopes de Almeida*. Rio de Janeiro: FBN, Coordenadoria de Editoração, 2016.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. *Vidas de romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos (1890-1930)*. Rio de Janeiro: TopBooks, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. In: VEIGA, C. G.; OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). *Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 223-256.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Á. Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HELLER, Barbara. *Da pena à prensa: mulheres e leitura no Brasil (1890 – 1920)*. São Paulo: Porto de Ideias, 2006.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

LOBO, Luiza. *Guia de escritoras da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tania Regina. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

NADAF, Yasmin Jamil. *Sob o signo de uma flor*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco.; MONDÊGO, Thiago Lima. “Rumo ao oeste!”: o progresso da nação do governo Getúlio Vargas nas páginas de A Violeta (1933-1945)

(Educação, História, Memória e Cultura em Debate – vol. IV 1945). *Vozes, Pretérito & Devir*: revista de História da UESPI, v. 13, n. 1, p. 285-303, 2021.

TINHORÃO, José Ramos. *Os romances em folhetim no Brasil: 1830 à atualidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. B. N. Sousa e G. Mattoso. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

WOOLF, Virginia. *Mulheres e ficção*. Trad. L. Fróes. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2019.

Sobre a autora

Gabrielle Carla Mondego Pacheco Pinto. Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), bolsista CAPES – PROEX e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É ainda membro do Grupo de pesquisa infância, juventude, leitura, escrita e educação (GRUPEEL) (FAPERJ/ CNPQ/UERJ), coordenado pela Profa. Dra. Márcia Cabral da Silva.
E-mail: gabimondego09@gmail.com.

GERAÇÃO Z E O GRITO CANTANTE: LIBERDADE CRIATIVA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

GENERATION Z AND THE SINGING CRY: CREATIVE FREEDOM IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

GENERACIÓN Z Y EL GRITO DE CANTO: LIBERTAD CREATIVA EM LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA

Michelle de Souza Prado¹

Resumo: Este artigo é um recorte de experiência retirado de nossa prática docente em língua portuguesa da rede pública estadual paulista. Trata-se de paródias musicais desenvolvidas por adolescentes para estudo de textos da tipologia argumentar. Somente após findada a passagem didática, revisitando o produto à luz de referencial teórico, constatamos um discurso em muitas destas canções que traz dados sobre a realidade de dentro dos muros escolares, percepções críticas do espaço e de si enquanto membro de um corpo escolar. Em face do exposto, a discussão apresentada será do tipo estudo de caso cuja abordagem é fenomenológica, dado o caráter de experiência vivida com o pesquisador inserido no contexto e que revisita o material após sua conclusão. Nosso referencial teórico teve por base Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual dialogou com Vygotsky (1996a, 1996b), Kehl (2004), Vargas Gil Souza (2004), Fonseca (2011), entre outros.

Palavras-chave: Língua portuguesa; adolescência; paródias.

Abstract: This paper is an excerpt of experience taken from our teaching practice in Portuguese classes from the state public schools of São Paulo State. These are musical parodies developed by teenagers in order to study texts of the argumentative typology. After finishing the didactic sequence, with a review of the product according to the theoretical references, we noticed a discourse in many songs, which provides information about the reality within the school walls, critical perceptions of space and of oneself as a member of a school body. Based on the above, this discussion will be a case study type with a phenomenological approach, considering the character of living experience in which the researcher is inside of the context and reviews the material after its conclusion. Our theoretical references were based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) who dialogued with Vygotsky (1996a, 1996b), Kehl (2004), Vargas Gil Souza (2004), Fonseca (2011), among others.

Keywords: Portuguese language; adolescence; parodies.

Resumen: Este artículo es un recorte de experiencia tomado de nuestra práctica docente en portugués en la red pública estatal de São Paulo. Son parodias musicales desarrolladas por adolescentes para estudiar textos de la tipología argumental. Solo después de terminar el pasaje didáctico, revisitando el producto a la luz del referencial teórico, encontramos en muchas de estas canciones un discurso que aporta datos sobre la realidad dentro de los muros escolares, percepciones críticas del espacio y de uno mismo como miembro de una escuela. cuerpo. En vista de lo anterior, la discusión presentada será un estudio de caso cuyo abordaje es fenomenológico, dado el carácter de la experiencia vivida con el investigador inserto en el contexto y que retoma el material después de su conclusión. Nuestro marco teórico se basó en

¹ UNESP (CAPES)/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), quienes dialogaron con Vygotsky (1996a, 1996b), Kehl (2004), Vargas Gil Souza (2004), Fonseca (2011), entre otros.

Palabras clave: Lengua portuguesa; adolescencia; parodias.

Introdução

Este material é resultado de uma sequência didática para desenvolvimento de conteúdo e habilidades previstas na matriz de competências estadual. Somente após findada a passagem didática, revisitando o produto à luz de referencial teórico pertinente, constatamos um discurso em muitas destas canções juvenis parodiadas que traz dados sobre a realidade de dentro dos muros escolares, percepções críticas do espaço e de si enquanto membro de um corpo discente. A princípio, o objetivo central da sequência didática (SD), baseada na organização proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) era o desenvolvimento do gênero tipológico argumentar conforme previsto para o primeiro ano do ciclo médio, dispostos nos documentos oficiais como o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa – Ensino Médio (2000)² e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2008)³. Válido é explicitar o que é uma SD segundo os autores: “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Os alunos tiveram, dentro da parametrização por etapas de uma SD, com objetivo de desenvolver a competência argumentativa, liberdade poética para criar paródias musicais sobre um tema que dialogasse com o contexto em que vivenciavam, à época, aproveitando-se do arranjo musical já existente em contexto real, de escolha livre, desenvolvendo texto autoral, seja em grupo de colegas ou de forma individual. No produto, assomaram-se muitas criações musicais, de vertente parodística conforme sensibilização da etapa inicial da SD, sobre o próprio contexto escolar, dito de outra forma, uma visão sobre si, relacionado ao sistema do qual eram integrantes. Em face do exposto, a discussão apresentada será do tipo estudo de caso cuja abordagem é fenomenológica, dado o caráter de experiência vivida com o pesquisador inserido no contexto e que revisita o material após sua conclusão. Nosso referencial teórico teve por base a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dialogando com os pontos de apoio como Vygotsky (1996a, 1996b), Kehl (2004), Vargas Gil Souza (2004), Fonseca (2011), entre outros.

Imagine um espaço que tenha muros altos, alambrados, cercas elétricas e várias divisórias que estão trancafiadas entre uma seção e outra. Um prédio amplo com muitas segmentações que separam as pessoas em seu interior e as organiza. São quadrados enumerados e com superlotação. Um pátio com escassos recursos para descanso e divertimento ou nenhum recurso. Neste mesmo espaço há bedéis que circulam para manter a ordem e caso haja desordem, algumas punições são passíveis de serem aplicadas. (FOUCAULT, 1987). O horário é dividido de forma organizada e pré-estabelecida, incluindo as saídas para um banho de sol, água e banheiro. As cores do ambiente são frias e neutras. O estabelecimento apresenta rachaduras, tinta descascada e dilapidações variadas.

Certamente, após rememorar as instalações das unidades prisionais, se já houve ocasião para conhecer a realidade de diversas escolas de segmento público, sobretudo, jurisdicionadas ao poder estatal, será possível lembrar de algumas delas após a descrição do cenário. Apesar da realidade cotidiana de muitas destas instituições, serem a carência de infraestrutura e o

² Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa Ensino Médio*. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

³ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2008.

elevado número de alunos matriculados por série, professores e equipe gestora esforçam-se em prol de promoção da aprendizagem.

Com base neste objetivo, subsidiar métodos para o ensino de conteúdo, em uma dada escola estadual do interior paulista, ciclo médio, com a finalidade de desenvolver as competências de leitura e escrita em gêneros argumentativos para adolescentes entre 14 e 16 anos, como está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) de Língua Portuguesa e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008), desenvolvemos uma sequência didática, doravante SD. O desfecho da sequência foi voltado para a criação de músicas parodiadas, batizadas de paródias-okê, assim a chamaremos por serem paródias cantadas como se fossem *karaokês*, ou seja, letras originais dos alunos-autores com o instrumental de músicas já conhecidas do público em geral. As letras e o repertório dos jovens nos trouxeram informações muito além do aprendizado conteudista em língua materna.

Um olhar metodológico para as paródias musicais

Ensinar a tipologia argumentar depende do grau de letramento do indivíduo, seu repertório e conhecimento de mundo. Mediante as demais tipologias textuais, será a que mais apresenta um refinamento. Por isto, optamos em apresentar vários gêneros verbais e não-verbais, com veio argumentativo e em especial, paródias, por ser um tipo que, ao mesmo tempo que dialoga com a obra original, a subverte de forma crítica e cômica para um determinado interesse. A comicidade e a ironia são aspectos que captam a atenção do público juvenil, algo que os diferem das crianças. Vygotsky (1996a), aponta que a adolescência, vista como uma idade de transição, de mudanças de interesses e construção de personalidade. “Por tanto, las estructuras de las funciones psíquicas superiores vienen a ser la copia de las relaciones colectivas, sociales entre los hombres” (VYGOTSKY, 1996a, p. 228).

Decidimos, ao longo de nossa SD, apresentar à classe, músicas parodiadas que mesclavam sucessos musicais atuais e quadros sociais, políticos e econômicos da época em que estávamos. Com a grande receptividade dos alunos, como proposta de um produto para encerrarmos o plano de aula, solicitamos ao grupo que com o auxílio de seus aparelhos celulares, em equipe ou de forma individual, elessem um aspecto da realidade que gostariam e desenvolvessem sua própria música-paródia. Tinham liberdade de utilizar as músicas com as quais possuem maior afinidade e desenvolver a letra texto da canção. A gravação da versão construída, para ser socializada em sala, poderia ser como definissem: apenas voz, com vídeo, violão, som etc. Podemos levar em conta de que a música é um expediente agradável ao jovem, promovendo sua assunção identitária. “Neste sentido, a música, a poesia, teatro, a dança, centralizam os interesses dos jovens como formas grupais e vão além do fazer parte de um grupo por interesses comuns” (VARGAS GIL SOUZA, 2004, p. 57).

Consideramos exitosa a atividade, porque competências e habilidades no conteúdo mencionado, gênero argumentativo, foram trabalhadas e os alunos, sem o rigor do academicismo da escrita, o que, muitas vezes, é um obstáculo para a iniciação no fazer e revisar as produções textuais, rotina que os jovens costumam reclamar, aderiram com maior entusiasmo por mesclar gostos pessoais, caso da música e o uso de aparelhos celulares, liberdade de escolha do tema e do modo de executar a composição. A maior parte das paródias produzidas convergiram para o mesmo assunto, pois foram sobre a própria escola em que estávamos, os professores, diretores e regras da instituição. Literalmente, cada produto teve sua voz e estilo próprio e a manifestação de singulares olhares sobre o mesmo espaço, indivíduos e experiências. “Compreender o fenômeno de forma dialética significa dizer que a palavra ou a linguagem externa não são meramente reprodução do

discurso ou fala interna, mas, sim, a materialização do pensamento, modificando e transformado no processo de externalização do pensamento” (FONSECA, 2011, p. 68).

Este preâmbulo é para situar aqueles que acompanham este trabalho ao fato de que o material que aqui compartilharemos surge de forma espontânea, dito de outra forma, por obra criativa dos adolescentes-autores, como o retorno dos estudantes ao plano de aula aplicado por meio de SD, o produto das etapas do plano de aula. Explicar o lugar que se fala, qual o discurso que nos norteia para conferir o status e a legitimidade do que extraímos e analisamos (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009). A sistematização metodológica poderá ser realizada pelo método fenomenológico, com cunho de estudo de caso. Bicudo (1994), define a fenomenologia como:

[...] Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, *a priori*, categoria, intersubjetividade. Ao abordar estes temas, estou pondo em destaque a primeira e segunda unidades de significados apontadas “investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente” e ‘tão livre quanto possível de preconceitos’ (BICUDO, 1994, p. 17).

Sem dúvidas, tanto os adolescentes, quanto nós, na figura de docente responsável pela disciplina e aplicação da SD, vivenciamos uma experiência coletiva envolvendo os adolescentes e forma com que se expressam, “abordar a juventude, na normalidade de seu cotidiano é tarefa importante, caso queira empreender uma reflexão sobre a sociedade atual” (VARGAS GIL SOUZA, 2004, p. 48), fenômeno descrito pelas duas composições que decidimos destacar para esta reflexão.

Vozes juvenis sobre as políticas públicas

Dentre as inúmeras letras produzidas, destacaremos as duas, abaixo. O Texto 1, intitulada pelo estudante de “Instituição” (2016), é uma paródia da música “Construção” (1970) de Chico Buarque. O Texto 2, intitulado “Diário de um aluno” (2016), foi criado a partir da paródia da música “Diário de um detento” (1992), Racionais MC’s:

Texto 1: Paródia: Instituição (2016)
Versão de “Construção” (Chico Buarque, 1970)

Ela é dona de uma estrutura trágica
Ela é mantida com dinheiro público
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Alunos embotadas de pobreza e dúvida
E não depende só de um esforço ético
Governo é traiçoeiro tem suas dinâmicas
Chorar e soluçar não vai virar a página
Pra eles isso não passa de uma música
Devemos nos unir como um grande exército
E atacá-los com o pensamento lúcido
Talvez assim teremos um pouco de glória
A paz não é leal nesta jovem pátria
Democracia aqui não passa de falácia

Por essa escola a estudar
Por essa aula a assistir
Por essa prova a provar
Esse saber assumir
Deus lhe pague
O capital a girar
E pelo pobre a cair
O consumismo que é lindo
Novela, moda e atriz
Deus lhe pague!

Texto 2: Paródia: Diário de um aluno (2016)
Versão de “Diário de um detento” (Racionais MC’s, 1992)

Aqui estou na escola
Sob o olhar sanguinário do Marcola,
Você não sabe como é caminhar
Com a cabeça na mira da diretora.
Metralhadora Alemã ou de Israel
é quando a nota vai pro papel.
No corredor em pé,
Mais um cidadão José
Servindo o Estado com But Bom,
Vou pro intervalo comer um pão,
Será que eu vou pra direção?
Será que vou tomar suspensão?
Mando a mensagem e vejo a manhã passar
Guardo o cel pra pô não tomar
Cada aluno, uma mãe, uma crença
Se apronto levo a sentença
Mas conheço os alunos
Meu irmão, aqui não tem santo
Tic-Tac ainda é 9h40
O relógio na escola anda em câmera lenta
Ratatá eu vou bagunçar
Ratatá, o diretor vi passar, comendo pimenta,
Olha o 1ºG em câmera lenta,
Como raio por dentro a caminho do centro.
Minha média não tem tanto valor,
como o seu “cecê” aquele fedor
Hoje tá difícil
Não saiu o sol
Hoje não é quinta,
Não tem futebol,
Graças a Deus e à Virgem Maria,
Falta só uma aula, uma semana e uns dias
Nada deixa os moleques mais com medo
Como um boletim vermelho
Moleque se diz então se quer o quê?
A diretora tá lá esperando você!

Bagunçar na escola é sem futuro
 Sua cara fica branca desse lado do muro
 Nesta sala todo mundo senta perto
 Tem até aluno do “xxxxxxx”⁴

A escolha por estas duas paródias-okê em específico, dentre todas as outras realizadas, deve-se por dois fatores. O primeiro é ilustrar como foi variada a gama criativa dos alunos com referências musicais e estilos para tratar do cotidiano escolar. O segundo é o alinhamento de alunos distintos, cada um seguindo suas predileções pessoais, por composições que são consideradas manifestos do contexto histórico em que foram compostas. A canção de Chico Buarque, MPB (Música Popular Brasileira), realizada por um grupo de intérpretes ligados ao espaço intelectualizado, de grandes festivais musicais, é entendida como um manifesto cifrado contra à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). “O desenho, ao se transformar em mágico, sugere o arrebatamento de uma não-consciência, estado próximo da morte, que num não-tempo (o tempo da ditadura) é simulacro de êxtase e liberdade” (NAPOLITANO, 2003, p. 120).

Já o rap, estilo consagrado pelos jovens, de início, nas ruas e periferias urbanas, é a declaração das condições adversas da vivência dos presidiários até o momento da chacina do Carandiru (1992). “E, paralelamente, insere a estória num contexto histórico cronologicamente determinado: o dia 2 de outubro de 1992, ou seja, o dia do massacre desencadeado pelas forças policiais do Estado contra os presidiários do Carandiru” (CONTIER, 2005, [n. p.]).

Ao lermos as letras construídas sob a égide de músicas já consagradas em seus estilos, vemos os autores trazendo à tona seus argumentos sobre o sistema escolar, ou seja, dialogando com seus interlocutores, no caso todos nós, sobre o que eles consideram aspectos importantes de serem debatidos como a qualidade do ensino público e a repressão escolar para aqueles estudantes que não se encaixam a um padrão considerado aceitável, dentro da cadeia educacional, de comportamentos ou notas. Neste aspecto vemos que a tipologia argumentar está sendo exercitada dentro de um gênero parodístico musical.

Na primeira paródia, o aluno faz paralelo da instituição escolar enquanto construção mantida com recursos públicos, “*Ela é mantida com dinheiro público*”. Na segunda, o adolescente estabelece simetria entre a vida de um aluno, no caso ele próprio e a de um detento, lembrando que também as unidades prisionais são mantidas pelo poder público, “*Aqui estou na escola, sob o olhar sanguinário do Marcola*”, vigiado como um preso, “*Você não sabe como é caminhar/Com a cabeça na mira da diretora*”, a gestora que ora faz o papel de policial na canção, ora é a juíza de acusação, além de aproximações claras entre tempo escolar e tempo na cadeia, conduta e regras.

Se ainda restar dúvidas sobre a comparação entre escola e penitenciária, basta rever os versos da música original dos Racionais MC’s⁵. Em itálico, a letra do *rapper* Mano Brown, ao lado, os versos do adolescente: “*Será que o juiz aceitou a apelação?*” [...] – *Será que eu vou pra direção?*; “*Cada detento uma mãe, uma crença/Cada crime uma sentença*” – “*Cada aluno, uma mãe, uma crença/Se apronto levo a sentença*”; *Tic, tac, ainda é 9h40/O relógio da cadeia anda em câmera lenta/[...]* – “*Tic-Tac ainda é 9h40/O relógio na escola anda em câmera lenta*”; “*Mas eu conheço o sistema, meu irmão,/Aqui não tem santo*” – Mas conheço os alunos/Meu irmão, aqui não tem santo.

Ambas as interpretações traçam formas de perceber a realidade como alunos de dentro das unidades de ensino: “*Alunos embotados de pobreza e dúvidas*”, Texto 1, “*Sua cara fica branca desse lado do muro/Nesta sala todo mundo senta perto*”, Texto 2. “Uma relação de fiscalização definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma

⁴ Mantivemos em sigilo o nome do bairro da cidade do interior paulista citado.

⁵ Letra de música na íntegra em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63369/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (FOULCAULT, 1987, p. 158).

Em que pese a questão de que estes jovens, matriculados no ensino médio, com idade em torno de 16 anos, utilizaram-se de repertório sócio-histórico (VYGOTSKY, 1996b) de décadas anteriores ao seu nascimento para tratar das vivências atuais. “Compreendendo assim sentido e significado, pode-se afirmar serem categorias históricas que representam uma complexidade e mutabilidade em construção, decorrentes das condições concretas de vida dos sujeitos” (FONSECA, 2011, p. 68).

Kehl (2004), salienta que o conceito de juventude tem ficado cada vez mais abrangente e elástico, contudo, é na passagem da infância para a adolescência que a pulsão sexual, o desejo pela liberdade e pelo gozo, são mais fortes devido a liberalização hormonal pungente e as manifestações de vontades. O desejo dos adolescentes, sintomas de sua cultura, em “Diário de um aluno”, é pela atividade recreativa, “*Hoje tá difícil/Não saiu o sol/Hoje não é quinta/Não tem futebol*”, não ir para diretoria, poder bagunçar. Já em “Instituição”, é pela mobilização em prol da “escola a estudar” e da “aula a assistir”, para que o aluno menos favorecido possa, também, vir a participar do “capital a girar” e do “*Consumismo que é lindo/Novela, moda e atriz*”, ainda que este verso tenha um tom de sarcasmo expressando a crítica de quem o produziu. “Essa transformação do adolescente em fatia privilegiada do mercado consumidor inaugurada nos Estados Unidos e rapidamente difundida no mundo capitalista trouxe alguns benefícios e novas contradições” (KEHL, 2004, p. 93). Ou ainda, “as políticas públicas deveriam se ocupar de prevenir a exclusão mais do que de reinserir os excluídos” (ZALUAR, 1997, [n. p.]).

De forma consciente ou não, as músicas que serviram de mote e pano de fundo para a elaboração das versões parodiadas, são períodos de repressão e silenciamento daqueles que destoam da ordem vigente, Ditadura (1964) e a carnificina do Carandiru (1992). A letra que os jovens desenvolveram, emparelham-se com esta essência de denúncia da arbitrariedade das políticas públicas daqueles períodos históricos, em que houve exílios e presos políticos por intermédio da repressão militar e, no outro, a decisão, também política, pelo massacre de mais de cem presos, sem levar em consideração o discurso dos sujeitos diretamente agredidos, como quando escutamos na paródia “Instituição” (2016): “*Pra eles isso não passa de uma música/ Democracia aqui não passa de falácia*” e na paródia “Diário de um aluno”: “*Metralhadora Alemã ou de Israel é quando a nota vai pro papel./[...]Servindo o Estado com But Bom*”, o que torna mais importante não é o que o estudante pensa, mas o conceito que estampa a ficha estudantil: aprovado e reprovado. Vargas Gil Souza (2004, p. 54), justificam que:

Abramo (1997), analisando a juventude no Brasil, afirma que, apesar de terem sido alçados à categoria de *problemas sociais*, os jovens não têm ocupado o mesmo espaço na formulação das políticas públicas e que são raras as experiências que os consideram como interlocutores significativos. Em geral, as políticas são feitas da ótica do adulto e não da ótica dos direitos da juventude.

Estar em contato na escola com os adolescentes e, sobretudo, quando temos devolutivas construídas socialmente, caso destas paródias e seu conteúdo, é tomar consciência do que muitos autores salientam (VYGOTSKY, 1996a, 1996b; FONSECA, 2011; KEHL, 2004; LICO; WESTPBAL, 2010) que a fase é demarcada não apenas pelo florescimento biológico, com desenvolvimento de características sexuais, como também, de maturação e crescimento de interesses pessoais, um engajamento com temas socioculturais.

Problematizar as práticas do interior escolar, levando em consideração que são unidades governamentais, é dar visibilidade às questões ligadas a educação, pauta que está circunscrita em políticas públicas. (LICO; WESTPBAL, 2010; FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009; ZALUAR, 1997). E é possível constatar nas autoindagações (Será que vou tomar suspensão?),

afirmações (A paz não é leal nesta jovem pátria) e ordenamentos (Moleque se diz então se quer o quê?/A diretora tá lá esperando você!) presentes nas paródias uma ansiedade de comunicar o que sentem e experimentam enquanto membros escolares. “Numa segunda vertente, denominada como classista, a juventude é considerada um conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe, que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural” (LICO; WESTPBAL, 2010, p. 28).

Apropriaram-se de objetos nacionais para colocar a escola e a educação não apenas como o local em que estão boa parte de sua adolescência, mas como uma dimensão política, a qual tem direito ao acesso e permanência de qualidade, “*Bagunçar na escola é sem futuro*” (Texto 2), “*Governo é traiçoeiro tem suas dinâmicas/Chorar e soluçar não vai virar a página*” (Texto 1). Lico e Westpbal esclarecem que a definição de sujeito construído historicamente, dentre outros fatores, apoia-se na: “emergência massificada, plural e intensa de novos atores sociais, reformas legislativas e novos contratos sociais para reconhecer e atender às necessidades específicas e às dimensões da nova condição juvenil” (2010, p. 29).

Aliás, válido é ressaltar que, distintamente do original “Construção” em que o operário tem um final trágico, em meio a embriaguez e delírio, desanimado com seu destino e sem esperança de melhorias, salta à morte, na paródia “Instituição”, o manifesto é de luta, como um carta aberta, convite a todos, pela insurgência: “*Devemos nos unir como um grande exército/E atacá-los com o pensamento lúcido/Talvez assim teremos um pouco de glória*”. Eles não esperam que a mudança venha de um adulto, mas que ocorra pela luta e tomada de consciência de todos e para tanto será necessário pensar em leis e movimentos que aconteçam não *para* o jovem, mas *com* o jovem.

Sendo assim, as ações de políticas públicas de juventude podem tanto contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens como podem, simplesmente, reforçar as concepções e modos de viver dominantes reservadas à juventude dita em maior vulnerabilidade social (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009, p. 316).

Estar vulnerável ou excluído, pensando nas acepções esboçadas por Zaluar (1997), ao ver dos adolescentes, seria não atingir o capital cultural e simbólico que as escolas têm como função precípua transmitir. Por isso o medo do “boletim vermelho”, não adquirir o aprendizado, e a preocupação pela “prova a provar” e “esse saber assumir”. Situações que, via de regra, os excluíam não apenas na possibilidade da promoção escolar, como também das oportunidades de ascender a outro patamar financeiro e ao futuro através do sucesso escolar.

Considerações finais

Ao trabalharmos uma sequência didática com a finalidade de desenvolver a tipologia argumentar, o produto, ou seja, o resultado das etapas foram peças pujantes sobre o interior dos muros escolares, a visão de dentro e sem ser de professores e gestores. Podemos considerar que houve sucesso no que tange o ensino e apropriação argumentativa, porque a paródia, por ser um gênero com menos rigor tecnicista, possibilitou a liberdade de posicionar-se sobre algo que conhecem muito bem: a rotina educacional. Mais livres, podendo até se valer da linguagem informal como é possível observar em certos versos, apropriaram-se como sujeitos sócio-históricos de seu poder de fala e entregaram de forma organizada e poética o que sentem, pensam e realizam sobre educação. Dito de outra forma, mobilizaram seu repertório argumentativo, fizeram escolhas de hinos musicais que muito dialogam com o sentido que queriam imprimir ao seu texto e trouxeram suas ideias e ideais com cunho argumentativo,

Como ponderações das reflexões realizadas, podemos inferir que a cultura juvenil é rizomática na medida em que possui um movimento ramificado, plural e, ao mesmo tempo, todas as ramificações configuram um tronco em comum, como quando observamos as diferenças de cada paródia-okê para tratar de um mesmo aspecto pelos adolescentes experienciado: a vida escolar pela ótica da narrativa e crítica sobre seu *modus operandi*.

A partir de uma escuta sensível que, em nosso caso específico, assume um valor duplo, ouvir as composições realizadas em aulas de língua materna e, paralelamente, atentar aos manifestos trazidos em cada verso e estrofe por eles escrita sobre sua sujeição e participação na educação, já entendida pela juventude como uma obrigatoriedade do sistema governamental e como faceta das políticas públicas, cujo objetivo seria equiparar diferenças sociais, controlar as ações do indivíduo, manter a ordem, dar um futuro por meio do estudo.

Vale esclarecer que não apenas estes dois exemplos que trouxemos, como também as outras paródias-okê apresentadas em sala de aula, após o término da SD, tinham uma mesma vertente, de não desabonar a escola, ao contrário, apontavam, com desejos vivazes, interesse de que mudanças de dentro e fora dos muros da instituição aconteçam para que os jovens estudantes tenham um ensino com melhores condições.

Referências

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.

CONTIER, A. D. O rap brasileiro e os Racionais MC's. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. *Proceedings online...*, 2005, [n. p.]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 26 nov. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. I. S. Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.

FONSECA, D. C. Adolescência e subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 36, p. 63-83, 2011.

FOULCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Trad. L. M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

LICO, F. M. C.; WESTPBAL, M. F. Os jovens no contexto das políticas públicas. In: WESTPBAL, M. F.; BYDLOWSKI, C. R. (Org.). *Violência e juventude*. São Paulo: HUCITEC, 2010. p. 25-39.

NAPOLITANO, M. Hoje preciso refletir um pouco: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Hollanda, 1971/1978. *História*, v. 22, n. 1, p. 115-134, 2003.

VARGAS GIL SOUZA, C. Z. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. *Ultima décad.*, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, jun. 2004. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100003>.

VYGOTSKY, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición: dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil* (incluye paidología del adolescente. problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor Dis, 1996a. p. 11-46.

VYGOTSKY, L. S. Dinâmica y estrutura de la personalidad del adolescente In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil* (incluye paidología del adolescente. problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor Dis, 1996b. p. 225-232.

ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, [n. p.], 1997.

Sobre a autora

Michelle de Souza Prado. Graduação em Letras (UNESP), Pedagogia (UFSCar), Letras Libras (EFICAZ). Mestre em Letras (UNESP). Especialista em Letras (UEM), Atendimento Educacional Especializado (UEM), Mídias na Educação e Libras (UNICENTRO). Professora da educação básica.

E-mail: michelle_prado@hotmail.com.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ATO RESPONSIVO

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHING LEARNING: A RESPONSIVE ACT

EDUCACIÓN CONTINUA PARA LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE: UN ACTO RECEPTIVO

Sônia de Fátima Radvanskei¹

Regina Celly de Campos Hagemeyer²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de interlocução em relação à formação continuada de professoras alfabetizadoras, levando em conta, especificamente, as influências dessa formação na construção da docência dessas profissionais. Para isso, elegemos como *locus* da pesquisa uma escola municipal da cidade de Araucária/PR. Tal proposta parte de um estudo mais amplo e estabelece como recorte, pela pesquisa qualitativa, a partir dos instrumentos metodológicos da entrevista semiestruturada e da Roda de Conversa, analisar os dados obtidos nos discursos responsivos das professoras alfabetizadoras. Para a fundamentação desta análise, foram utilizados referenciais teóricos dos autores Bakhtin (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), entre outros. Com esta análise, buscamos mostrar estratégias discursivas nas práticas alfabetizadoras, através dos desafios enfrentados cotidianamente pelas professoras selecionadas, de modo a desvelar a importância da formação continuada no âmbito escolar municipal. Aqui, mais especificamente, no que se refere à função de alfabetizadora e à necessidade dialógica como elementos indispensáveis na prática e na aprendizagem docente.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores; construção da docência. responsividade; ato responsivo.

Abstract: This article aims to present a proposal for dialogue in relation to the continuing education of literacy teachers, specifically taking into account the influences of this training in the construction of teaching for these professionals. For this, we chose as the *locus* of the research a municipal school in the city of Araucária/PR. This proposal starts from a broader study and establishes as a cut, through qualitative research, from the methodological instruments of the semi-structured interview and the Conversation Circle, to analyze the data obtained in the responsive discourse of literacy teachers. For the fundamentals this analysis, theoretical frameworks from the authors Bakhtin (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), among others were used. Based on the analysis, we seek to show discursive strategies in literacy practices, based on the challenges faced daily by the selected teachers, in order to reveal the importance of continuing education in the municipal school ambit. Here, more specifically, with regard to the role of literacy teacher and the dialogic need as essential elements in practice and in teacher learning.

Keywords: Literacy teachers; teaching construction; responsiveness; responsive act.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de interlocución con relación a la formación continuada de profesoras alfabetizadoras, llevando en cuenta, específicamente, las influencias de esa formación en la construcción de la docencia de esas profesionales. Para eso, elegimos, como *locus* de la investigación, una escuela de la alcaldía de Araucária/PR. Tal propuesta parte de un estudio más amplio y establece como apartado, por

¹ UFPR / UNINTER.

² Universidade Federal do Paraná.

medio de la investigación cualitativa, a partir de los instrumentos metodológicos de la encuesta semiestructurada y de la Rueda de Conversación, analizar los datos obtenidos en los discursos responsivos de las profesoras alfabetizadoras. Para la fundamentación de este análisis, fueron utilizados referenciales teóricos de Bajtín (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), entre otros. Con este análisis, buscamos mostrar estrategias discursivas en las prácticas alfabetizadoras, mediante los retos enfrentados cotidianamente por las profesoras seleccionadas, de modo a develar la importancia de la formación continuada en el ámbito escolar de la alcaldía. Aquí, más específicamente, a lo que se refiere a la función de alfabetizadora y a la necesidad dialógica como elementos indispensables en la práctica y en el aprendizaje docente.

Palabras clave: Profesores alfabetizadores; construcción de la docencia; responsividad; acto responsivo.

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado³ da autora, cujo recorte procura analisar as interlocuções entre a formação continuada de professoras alfabetizadoras e suas práticas docentes, em uma rede municipal de ensino, na cidade de Araucária/PR. Com isso, busca depreender as influências dessa formação na construção da docência dessas profissionais, com recorte específico, aqui, na entrevista semiestructurada e na Roda de Conversa.

Nessa perspectiva, apesar de se levar em consideração a formação continuada para a aprendizagem da docência – elemento nuclear para se pensar estratégias de aperfeiçoamento educacional em seu nível básico –, enfatizamos como eixo norteador do texto o ato responsivo, mediante as estratégias: a entrevista semiestructurada e a Roda de Conversa. Tal ato, aplicado em situações concretas de enunciação, assegura a possibilidade de resposta ao sujeito e ainda possibilita uma ação do sujeito participativo, o seu pensamento se concretiza e se expõe através linguagem.

No contexto atual, principalmente na alfabetização das crianças de classes populares, na qual este texto se enquadra, há diversos fatores com os quais o professor precisa “saber lidar” para que seu trabalho realmente se efetive em sala de aula. O cenário observado nas salas de alfabetização apresenta um grande número de crianças que, em grande parte, não frequentaram os Centros de Educação Infantil (CMEIs). Essas crianças vêm de famílias desprovidas de recursos financeiros, sociais, entre outros, o que tem provocado maior dificuldade nas aquisições dos alunos(as), que não alcançam os objetivos básicos da alfabetização, levando-os a finalizarem o ano escolar sem grande aproveitamento. As famílias são desestruturadas e a criança fica, a cada dia, com uma pessoa diferente, mostrando que ninguém se responsabiliza pela sua educação escolar. Nos casos de inclusão, que precisam de um acompanhamento efetivo semanal de outros profissionais, o professor torna-se o único responsável pela aprendizagem. Há falta de professores, muitos deles afastados de sala de aula, principalmente porque desistem, dadas as condições precárias em que a escola brasileira pública se encontra⁴.

Nessa análise inicial, há dois discursos vivenciados, cotidianamente, pela educação brasileira: o ouvido e o vivido. O discurso ouvido é aquele colocado nas mídias em que o governo torna possível para as crianças de até os 8 anos de idade se alfabetizarem. Nesse caso, o professor teria todos os recursos na escola para desenvolver suas atividades (computadores, livros infantis, jogos, entre outros recursos), poderia também realizar cursos de formação e

³ Este artigo apresenta um breve recorte da dissertação elaborada por mim, intitulada A construção de docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva da dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada, defendida em 2015, no âmbito da Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

⁴ Algumas situações são enunciadas pelas professoras alfabetizadoras que compõem o *corpus* deste artigo e presenciadas pela doutoranda na pesquisa de campo realizada.

receber condições propícias para a realização de um bom trabalho. O que, em geral, noticia-se nas mídias, entre outros problemas, é que, mesmo assim, os(as) professores(as) não conseguem bons índices de aprovação, como comprova o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Muitas vezes, os telejornais focalizam somente as deficiências da escola pública.

Já o discurso vivido, o cenário real – do chão da escola –, não corresponde ao discurso divulgado na mídia, mas ao que tem sido apontado pelas professoras alfabetizadoras – colaboradoras da pesquisa da rede municipal selecionada para este trabalho. Mesmo com todas as dificuldades já apontadas, temos encontrado excelentes profissionais, que desenvolvem um trabalho diferenciado e significativo, com envolvimento no processo de alfabetização, no qual vidas são formadas e transformadas a partir da realidade escolar em que se encontram.

De acordo com grande parte da mídia, é fácil alfabetizar uma criança, pois tem-se modelos prontos, métodos eficazes e toda a estrutura que se possa utilizar para que isso se efetive. Mas não se leva em conta, nesses canais comunicativos, o que há por trás de um aluno que vai ser alfabetizado, nem as condições de trabalho do professor, as suas situações familiares assim como as do estudante. Não há investigação que demonstre a vivência precária dessas famílias, apenas números de reprovados, e/ou daqueles que tiraram notas baixas nas avaliações de larga escala. Junto aos índices de reprovação, há histórias que permeiam a vida do aluno e todos os problemas sociais refletem-se na sala de aula. Com isso, o(a) professor(a) precisa saber conviver e ter os conhecimentos necessários para que consiga encontrar estratégias que respondam às dificuldades e necessidades dos alunos, de modo a não ser somente afetado(a) pelo sistema em que atua, mas possa buscar, nesse contexto, superações referentes à aprendizagem.

Atravessamos um panorama político ideológico desconcertante na sociedade brasileira atual, e as incumbências das alfabetizadoras nas escolas públicas do país se tornam cada vez mais complexas, visto que precisam efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, neste cenário social, político e econômico. Sob esse panorama, propomos verificar as necessidades e interesses das professoras alfabetizadoras, a partir dos processos de formação que lhe são ofertados na Secretaria de Educação de Araucária, à qual pertencem as escolas em que atuam, e contexto no qual desenvolvemos o presente artigo.

Para os objetivos deste texto, delimitamos nosso recorte à prática da Roda de Conversa, partindo de uma entrevista semiestruturada, como estratégia indispensável de se perceber o que Bakhtin entende como ato responsivo. Para ele, o sujeito interage por meio de enunciados – elos na cadeia da comunicação verbal, que não podem ser separados daqueles que os antecedem e que os determinam –, sendo assim, provocam no indivíduo “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Sendo assim, o destinatário a quem o enunciado se dirige é determinado pela área da atividade humana e da vida cotidiana, e “[...] pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Neste trabalho, o público é constituído pelas professoras alfabetizadoras e o objetivo está em mostrar como lidam, através de práticas, como a Roda de Conversa, com os obstáculos e desafios que o ambiente escolar impõe. Cabe informar que há um único modelo de formação na rede municipal de Araucária para todas as docentes, e neste caso, algumas perguntas se fazem necessárias, a partir de um modelo de entrevista semiestruturada: as dificuldades encontradas nos encaminhamentos em sala, nas classes de alfabetização, são iguais para todas as professoras? O contexto de atuação da professora é único na rede de Araucária? Quais as verdadeiras necessidades das professoras alfabetizadoras?

Propõe-se aqui, desse modo, pela pesquisa qualitativa na perspectiva bakhtiniana do discurso, e recorrendo aos instrumentos metodológicos da aplicação de questionário semiestruturado, da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação participante,

analisar a importância das atividades interativas, para oportunizar que as professoras alfabetizadoras possam relatar suas atividades e suas iniciativas de alfabetização com os alunos(as). No artigo, busca-se fundamentar os dados para analisar os discursos das docentes, considerando as possibilidades e influências da formação continuada, como espaço dialógico e híbrido na formação dessas professoras. Ressalta-se, como análise interpretativa, a importância da verbalização das suas experiências, no desenvolvimento das suas práticas, a partir dessa formação e de estratégias adotadas, tais como aquelas acima mencionadas, que provocam o ato responsivo. Nessas interlocuções e enunciações, também foi possível perceber o ser, o fazer e o compreender da profissão docente do(a) alfabetizador(a).

As interpretações sobre as verbalizações das professoras, algumas destacadas mais abaixo, oportunizaram identificar questões⁵ referentes à docência na alfabetização, aos aspectos das apropriações e da responsividade com relação aos conhecimentos sobre a língua materna, letramento, estratégias de aprendizagens e relações entre pares, propiciadas nos cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tais compreensões foram analisadas sob ótica dos sujeitos envolvidos nas relações que se estabelecem no cotidiano da alfabetização e nos espaços e tempos dos referidos cursos ofertados.

As concepções de Bakhtin (2011) foram utilizadas para a análise dos discursos das alfabetizadoras e nas relações sobre os conceitos de ato responsivo, da alteridade e do excedente de visão⁶. Para as análises dos discursos nas atividades que as professoras desenvolvem, foram considerados os conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade, nos quais a linguagem, como meio de interação social, é campo de discussão, oferecendo elementos de análise que possibilitam ouvir suas enunciações sobre as práticas e estratégias que desenvolvem e que revelam seus estilos no processo de alfabetizar.

Foram consideradas também as contribuições teóricas sobre a formação docente desenvolvidas por Shulman (1987), na articulação sobre a compreensão e saberes docentes, como categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. Recorreu-se ainda a Bakhtin (2011), Kramer (2010), entre outros autores que contribuíram na fundamentação sobre as concepções de língua para a formação do professor alfabetizador que empreendem a aprendizagem da leitura e da escrita. A fundamentação desses autores levou à obtenção dos elementos essenciais para o entendimento de seus discursos, nas relações entre os conceitos pesquisados.

Visto que os processos analisados ocorrem em um dado contexto social e histórico, as relações que o professor estabelece com seus interlocutores na escola, com as crianças e nos espaços de formação continuada ofertados pelo município, pressupõe-se que esses processos levam o docente a níveis de internalização e compreensão sobre os saberes e objetos do conhecimento a respeito da alfabetização, favorecendo a apreensão de sentidos da função e atuação a que se dedicam.

Ato responsivo: diálogos possíveis na formação do professor

Na busca de ressaltar a necessidade da formação e preparo dos professores para sua atividade profissional, Freire (1997, p. 102-103) emitiu um alerta: “o professor que não leve a

⁵ A dissertação de mestrado, da qual este artigo é um recorte, apresenta resultados mais aprofundados em relação às interpretações das verbalizações das professoras selecionadas. Para os propósitos deste artigo, apresentamos alguns aspectos resultantes do ato responsivo na Roda de Conversa, com vistas a justificar a importância de se pensar o processo de alfabetização a partir da aplicação do método bakhtiniano do ato responsivo em contexto específico de escola municipal.

⁶ Sobre o conceito de excedente de visão, Tezza (2007, p. 243) salienta que se refere “às diferentes formas de relação de uma consciência para outra”, e ainda que “não será difícil identificar neste excedente relativamente, a categoria da linguagem fundamental em Bakhtin: o dialogismo. Assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e eu me completar, minha palavra precisa do outro para significar” (TEZZA, 2007, p. 246).

sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Para propiciar um olhar mais dialógico e alteritário ao ato de ensinar, pode-se inserir mais um conhecimento discutido por Bakhtin nessa posição dialógica e discursiva, que é o ato ético ou responsivo que emerge para uma responsabilidade moral do sujeito. Esses conceitos são esboçados e discutidos nos textos entre 1918 e 1924, escritos pelo Círculo de Bakhtin⁷.

No texto “Para uma filosofia do Ato” (BAKHTIN, 2012), há uma reflexão sobre o aprofundamento da discussão do conceito da linguagem como prática, como ação discursiva, numa relação entre linguagem, realidade e sujeito, em que Bakhtin analisa e exemplifica o mundo da cultura do seu tempo (século XIX e início do XX). Traz, ainda, uma concepção do ato ético, ou ato responsável, como uma proposta e uma defesa da centralidade do sujeito em sua relação ética com outros agentes, no contexto concreto da ação, como o cerne do agir humano.

Nos textos de Clark e Holquist (2004, p. 89-90), os autores expõem sobre “a arquitetônica da responsabilidade”, e explicam que:

É um tratado sobre a ética no mundo da experiência cotidiana, uma espécie de axiologia pragmática. A atividade ética é concebida como um ato (postupok). A ênfase não recai naquilo em que a ação resulta, o produto final da ação, mas antes no ato ético em seu fazimento, como um ato no processo de criar ou ‘autorar’ um evento que pode ser chamado de ato, que ele seja uma ação física, um pensamento, uma elocução ou um texto escrito – sendo os dois últimos encarados como coextensivos. Bakhtin chega a esse processo meditando sobre a forma da atividade autoral que é mais paradigmática [...] a fim de estudar os meios pelos quais as relações entre o self e o outro são produzidas, examina os modos como os autores literários moldam sua relação com as personagens e a relação de tais personagens entre si na ficção de uma obra de arte unificada.

Nesse sentido, pode-se relacionar esse ato ético responsivo de Bakhtin (2012) com o ato pedagógico da professora alfabetizadora. Ou seja, na sua ação diária em sala de aula, no modo como organiza seu planejamento contextualizando os conteúdos, nas suas escolhas do referencial teórico que norteiam sua discussão a respeito dos saberes ou conhecimentos didáticos para o ensino, ela assume uma responsabilidade ímpar. É o momento de um processo de um ano inteiro de trabalho e seu produto final acontece no final do ciclo de alfabetização. Para tanto, ao propor a construção e consciência na aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, o professor age no ato de criar o evento para que tudo isso se efetive. Isso no sentido de uma aprendizagem significativa, e a ação do professor situa-se num contexto de compromisso, de vínculo com o outro, de responsabilidade com os seus alunos, com a escola, com o contexto no qual se situa. Nessa acepção, assume-se a educação como experiência humana nas suas dimensões epistemológica, ética e estética.

Bakhtin (2011, p. 115) salienta que “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior”. Assim, enfatiza-se que a consciência possui uma origem social, e é através da linguagem, enquanto meio material, que ela se expressa (signos), e por isso é manifestada em níveis.

Kramer (2013) e Souza e Albuquerque (2013), ao escreverem sobre a Educação, arte e vida em Bakhtin, utilizam as reflexões sobre o ato responsivo ou ação responsiva nas suas discussões e enaltecem o caráter dialógico da linguagem no mundo da vida e da cultura. Como salienta Souza e Albuquerque (2013, p. 48): “Refiro-me à criação do mundo da vida no mundo

⁷ Entre eles estão: Para uma teoria do Ato (1993), Arte e Responsabilidade (1919) e O Autor e o Herói na Atividade Estética (2011).

da cultura a partir da atividade estética [...]”. Nesse sentido, o mundo vivido e o mundo aprendido perpassam pela nossa consciência e retratam e refratam uma realidade que constituem os sujeitos que dela fazem parte. Os pensadores esclarecem, ainda, que:

o mundo da vida é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre; o mundo da cultura, por sua vez, é o momento no qual a vida, como acontecimento único, ganha concretude, ou seja, torna-se objeto de discurso da ciência e da atividade estética. Para Bakhtin, em princípio, ainda que a ciência, com suas pretensões universalistas, e a arte, com a intenção de criar o objeto estético, reivindiquem alcançar um determinado domínio de sentido, tanto a teoria como o objeto estético não são, por si só, suficientes para dar conta do evento singular, contingente e aberto que é, necessariamente, o mundo da vida (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 48).

Bakhtin (2012) esclarece que a ciência, a arte e a vida são os três campos da atividade humana e só adquirem unidade no sujeito que os incorpora à sua própria unidade. Porém, essa relação pode se tornar mecânica, externa e, lamentavelmente, é o que acontece na maioria das vezes com o indivíduo. Enfatiza, também, que o que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo é a unidade da responsabilidade, e que tudo o que o indivíduo vivenciou ou compreendeu na arte deve responder com a sua vida “para que todo o vivenciado e compreendido nela não permanecem inativos [...] e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte” (BAKHTIN, 2012, p. XXXIII-XXXIV).

Relacionando essas questões com a “arte de ensinar”, principalmente com o ato pedagógico do professor, apresenta-se a importância do compromisso ético e da responsabilidade de cada docente pela sua vida, pelo seu trabalho com o outro, pela sua aula, pelos seus alunos, ou seja, com a educação como experiência humana no mundo. O professor, desse modo, ao ensinar aos seus alunos, ao possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, assume uma função decisiva, intencional e organizativa do ato pedagógico.

Ao propiciar a aprendizagem, pela abordagem pedagógica, assume-se que os outros, que são seus alunos, nessa relação alteritária, apropriar-se-ão de conhecimentos, que são resultado da experiência da mediação do professor. A aprendizagem é, portanto, um processo interiorizado e consolidado no cérebro e precisa do estímulo externo, do sentido (mediação) do outro para se efetivar, ou para que aconteça.

Por isso, a responsabilidade é ímpar do professor alfabetizador, pois é ele que viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões: física, moral, intelectual, ou seja, ensina língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física, ler, escrever, solucionar problemas, conhecer a realidade que nos cerca, além de ensinar os alunos a pensar, a saber se expressar, a ter opiniões sobre as coisas e os fatos, a conhecer a cultura que os cerca e as que estão mais distantes. Sob esse prisma, o professor alfabetizador precisa mediar as suas ações e os conhecimentos para que as crianças/alunos(as) se desenvolvam integralmente, visando torná-las cada vez mais humanizados.

Partindo dessa perspectiva, observa-se que a formação continuada, muitas vezes, perde sua função, pois quando ela não é vista como uma aprendizagem, um ir além, um espaço de interlocução da aprendizagem da docência, o professor passa a não possuir uma compreensão ativa. Em outras palavras, é a compreensão que o professor tem de sua profissão que possibilita esse aprender, esse compreender, esse destacar-se na sua arte de ensinar, na sua docência, no seu ato responsivo. Como o professor responde às provocações desse mundo, desse tempo, com a sua história, com as suas experiências, ele reflete e refrata a realidade com a qual dialoga. Se

o docente apenas recebe informações, e afirma que lê livros só para preparar aula, estuda e adota um discurso segundo o qual nada dá certo, toda a formação é a mesma coisa, não busca novidade e não procura outros meios para sair da inércia. Identifica-se esse professor como um repetidor, que realiza um ato mecânico de um discurso ouvido, porém não praticado.

Nesse contexto, a formação continuada é um espaço que o professor pode utilizar para que sua singularidade no ato de ensinar seja atualizada na ação, no que lhe é dado para realizar sua profissão docente. Com estudos, grupos de pesquisas, trocas de experiências e com foco em seu objeto de ensino e sua análise, ele cria, res(significa), redimensiona o seu trabalho em sala de aula, como um intelectual. Constrói, assim, um conhecimento que vai além da transmissão e assimilação de conteúdos, e torna-se um mediador da compreensão ativa de uma realidade histórica e cultural.

Sendo assim, Bakhtin (2012, p. 290) salienta:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

A formação continuada entendida como um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da profissionalização docente é compreendida também nas vozes de Pimenta (1999), Mizukami (2004), García (1999) e outros estudiosos que possuem enfoques congruentes nas suas pesquisas. Mizukami (2004) apresenta os conhecimentos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, a partir de considerações do pesquisador Lee S. Shulman (1987). As contribuições do autor referem-se ao modelo de base de conhecimento para o ensino, ao modelo de raciocínio pedagógico e aos casos de ensino e métodos de caso, como estratégias de formação e de investigação de processos de aprendizagem da docência. Ele explicita, assim, a relação entre a pesquisa sobre os professores e o que denominou como o “paradigma perdido”.

Diante de vários programas investigativos – os quais nortearam os caminhos para as pesquisas na área do ensino –, Shulman (1987) destaca o programa de pesquisa *processo produto* e o do *paradigma interpretativo* do pensamento do professor. Nesse sentido, o autor afirma que nós não aprendemos a partir da experiência propriamente dita, mas da reflexão que realizamos partindo dela.

Para García (1999, p. 26), o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade. O autor define como objeto para a prática da docência “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. O mesmo autor fez uma atualização do conceito que demonstra a intencionalidade, a importância do planejamento e a busca pela qualidade da aprendizagem: “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999, p. 07).

Kramer (2010) discute a urgência em superar as dicotomias ou as cristalizações com que o trabalho pedagógico vem sendo feito e encarado, pois “enquanto prática social, a prática pedagógica é rica, complexa, contraditória” (p. 57), e ainda aponta que: “a partir da tentativa de resgatar esse seu caráter dinâmico é que pode se tornar possível dar conta da multiplicidade de aspectos envolvidos, dos pontos de estrangulamento e dos dilemas enfrentados pelos profissionais da escola” (p. 57). Além disso, a autora traz sugestões sobre o estudo por ela

desenvolvido e afirma que novos mergulhos são essenciais, e um deles é colocado como um aspecto crucial: o recomprometer ou redefinir o fazer pedagógico, ou seja,

É preciso (re)descobrir em que ponto eu pego que eles aprendem. No caso específico da alfabetização, isso significa identificar as contribuições essenciais das diferentes perspectivas teóricas de análise (da lingüística, da psicologia cognitiva, da psicomotricidade, da psicolingüística, da sociolingüística, da filosofia da linguagem), estabelecendo seus pontos de confluência ou divergência. Significa, além disso, traduzi-las em termos pedagógicos, de forma a beneficiar a prática cotidiana dos professores (KRAMER, 2010, p. 58).

Kramer (2010) ainda enfatiza que há uma distância grande entre o conhecimento acadêmico disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado nela, e salienta que os professores e os outros responsáveis profissionais da escola estão ávidos por contribuições em seus trabalhos. Declara, ainda, que “uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática” (p. 59). Assim, novas informações e questionamentos seriam colocados e o processo de construção de novas possibilidades com um referencial teórico-prático seriam apropriados pelos professores. Tratar-se-ia de um processo em que a prática possibilitaria as reflexões de teorias, e ambas iluminariam o trabalho realizado, trazendo possíveis respostas para os professores, que pelo seu conhecimento e possibilidade, incorporam nas atividades docentes que realizam.

Formação continuada como espaço dialógico e responsivo: reflexões necessárias

As compreensões realizadas depois das análises dos contextos envolvidos nesta pesquisa precisam ir além de um mero e raso enfoque de questões, pois, como salienta Bakhtin (2011), as pessoas ingressam, participam e agem na existência por meio e através dos atos que somaram no curso de suas vidas e pelos quais, como as entradas no campo da razão, elas respondem. O sujeito não reflete ou refrata uma situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto, mas, ao contrário, é atuante, produtivo, ativo, seja na vida, seja na arte. Apresenta soluções para as situações, possibilita conclusões avaliativas ou, ainda, estende a ação para o futuro. O discurso não é a reflexão de uma determinada situação: ele é a situação.

Foram cinco as professoras alfabetizadoras que colaboraram com este artigo, e que inseriram os nomes para a análise na pesquisa, conforme exposto abaixo, no Quadro 1. Elas lecionam em escolas da periferia da cidade de Araucária/PR:

Professoras	Idade	Formação	Tempo de magistério e na RMA	Tempo nas Classes de Alfabetização
Professora <u>Janine</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português; Especialização em Alfabetização.	18 anos – 2 padrões	15 anos
Professora <u>Renata</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação inclusiva.	19 anos – um padrão	19 anos
Professora <u>Marina</u>	44 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português/Inglês; especialização em Educação Infantil.	22 anos – com dois padrões	13 anos
Professora <u>Marilene</u>	50 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação especial; Especialização em Psicomotricidade educacional e a terceira em Gestão Pública.	31 anos – com dois padrões	30 anos
Professora <u>Ida</u>	51 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Infantil.	33 anos – com dois padrões	23 anos

Quadro 1: Alfabetizadoras participantes da pesquisa: perfil das professoras

Fonte: questionário e entrevistas individuais com as professoras alfabetizadoras

Como se percebe no quadro, as professoras alfabetizadoras selecionadas apresentam uma trajetória profissional já consolidada, com idades entre 40 a 51 anos, e vivem a carreira docente numa perspectiva mais estável. Trabalham há mais de 15 (quinze) anos com crianças de classes de alfabetização, sendo efetivas e concursadas na rede pública municipal pesquisada, e por esse mesmo período ou mais – entre 18 e 33 anos de carreira.

Essa consolidação na carreira, em uma mesma área de atuação, confere às professoras um sentimento de pertencimento à sua condição de alfabetizadoras. Desta forma, mostram a responsabilidade desta função e em relação à posição do processo alfabetizador na escolarização. Essas características são encontradas na fase descrita por Huberman (2000) como a da estabilização ou de maturidade que “acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (p. 40) e com um sentimento de que pertencem a um grupo profissional específico.

Desse sentimento de pertencimento e responsabilidade, deriva um ato responsivo, tanto em relação aos alunos que serão alfabetizados, quanto em relação às escolas em que trabalham, e isso traz, nas inferências, algumas confluências na maneira como essas docentes assumem sua condição de alfabetizadoras, bem como na busca por apropriação dos saberes necessários ao seu trabalho e nas condições profissionais vividas por elas. Como destacado anteriormente, tais confluências relacionam-se, nesse ato responsivo, com o que afirma Bakhtin (2011), ou seja, ao interagir por meio de enunciados – com o espaço físico, com os alunos e consigo mesmas –, essas professoras estabelecem certos elos de comunicação verbal que, por sua vez, provoca o que o teórico russo considera como ressonância dialógica que parte de reações-respostas imediatas. Essa dinâmica aponta para novas perspectivas no processo de aprendizagem.

Concomitantemente com essa demonstração de uma maior segurança em seu trabalho nas classes de alfabetização, legitimada pelos anos de experiência e estabilidade profissional, alguns saberes e ações em relação aos outros apontam que essas preferências não se realizam sem conflitos e muitos questionamentos, visualizados nos processos de mediação entre os alunos e diante dos próprios encaminhamentos. A mediação torna-se essencial para que os conhecimentos do mundo e da sociedade em que se inserem cheguem à consciência do sujeito, como afirmou Bakhtin (2011). Nesse sentido, a Roda de Conversa entre as cinco professoras alfabetizadoras mencionadas no Quadro 1, tanto deixou transparecer as suas concepções, como propiciou para cada participante um momento significativo de tomada de consciência, que não deixou de ser um momento de avaliação do seu trabalho como alfabetizadoras. Isso se nota no que afirma a professora Marilene quando questionada sobre a importância do seu trabalho: *“formar seres humanos melhores no sentido de que eles se apropriem da leitura e da escrita além da decodificação, além de entender os símbolos e ler palavras, mas que eles consigam ler palavras, símbolos, imagens consigam ler o mundo”* (RADVANSKEI, 2015, p. 127)⁸.

Levar a professora a essa reflexão foi possível devido ao confronto dos diálogos com as outras alfabetizadoras, pelo olhar “do outro”, ao rememorar os processos formativos pelos quais passaram durante os anos de trabalho, nos momentos históricos significativos na profissão, e nos outros momentos importantes que mediarão esse processo dialógico de aprender a docência na alfabetização. É o que destaca a professora Janice, ao se referir às transformações e desafios da carreira docente: *“a gente precisa ter alguém que diga assim ‘não, é por aí, vai que é isso aí...’”* (RADVANSKEI, 2015, p. 132).

A leitura dos processos de produção de novos sentidos nas práticas docentes requer uma compreensão ativa de como se constitui essa profissão, nas experiências da sala de aula, e quando a formação continuada propicia um espaço de aprendizagem da docência por meio de dialogicidade, construída nas trocas discursivas com o outro, sobre os conhecimentos e o exercício da alfabetização. No trecho abaixo, a professora Marilene enfatiza a necessidade dessa dialogicidade na busca por novos sentidos e práticas de aprendizagem:

[...] Nenhum conhecimento se faz sozinho, o conhecimento se faz na relação com os outros, com os outros profissionais, com as crianças, com as pessoas com as quais nós convivemos nos nossos locais de trabalho [...]. Então esse repensar sobre aquilo que a gente faz fundamentado por uma teoria me fizeram ser a profissional que sou hoje. Repensar a prática não apenas por repensar, mas fundamentado por uma concepção de sujeito, de homem e sociedade, de criança, de ser humano, de totalidade de desenvolver não apenas uma parte do ser humano, mas esse ser humano como um ser de totalidade, que pensa, que faz, que precisa do outro, que se relaciona, em que contexto está inserido [...] (RADVANSKEI, 2015, p. 138).

Como se nota, na mediação com outros(as) profissionais e com suas diferentes trajetórias como docentes, de experiências, de conhecimentos e de vida, a relação dialética entre as permanências e mudanças nas aquisições da língua tendem a se construir, consolidam e redimensionam os saberes e conhecimentos docentes. Por outro lado, suas atuações nas classes de alfabetização constroem, assim, um professor que compreende a sua função social e realiza um trabalho significativo com a língua materna. É também o *excedente de visão* – que demarca as formas diferentes de relação de uma consciência com a outra (TEZZA, 2007) – desses outros

⁸ As citações referentes às professoras estão inseridas no artigo do mesmo modo como foram transcritas suas falas.

docentes mais experientes que possibilita a produção de novos sentidos para a prática pedagógica, como se observou no trecho acima e nas análises realizadas.

As professoras alfabetizadoras sentiram-se à vontade na Roda de Conversa, como um dos procedimentos metodológicos, e, por se conhecerem no âmbito da rede municipal, puderam conversar sobre o trabalho de alfabetização que desempenham na mesma rede, tendo verbalizado sobre sua necessidade de mais momentos como esses. É o que afirma a professora Ida: “[...] a gente acha falta dessa troca, a gente tem que ter essa troca de experiência, é pra gente melhorar, porque, às vezes, eu estou fazendo uma coisa e você está fazendo a mesma coisa. Mas você já conseguiu ver uma coisa que eu não consegui ver ainda, e nessa troca, a gente acaba melhorando” (RADVANSKEI, 2015, p. 198).

Referiram-se ao encontro, também, como um “sair da rotina”, destacando, entre outras coisas, que “*assim a gente vê as coisas que não acontecem só na minha sala ou na minha escola*”, ou ainda, “*como é bom conversar*” (RADVANSKEI, 2015, p. 103). Tais considerações, ditas pelas professoras após o encerramento da atividade, demonstra a importância da Roda de Conversa como oportunidade de diálogo, de responsividade, de desabafo em relação à desvalorização da profissão, de rememoração de momentos significativo de suas formações, em suma, um encontro com o “outro” de forma alteritária.

Como sustenta Amorim (2004, p. 28): “a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas ciências humanas, uma especificidade que é o fato de tratar de uma alteridade humana”. Reitera ainda que, sem o conhecimento da alteridade, não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa, pois “o outro torna-se estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (p. 29).

Essa autora salienta que o traço fundamental da linguagem é a alteridade sob a forma do diálogo e da citação, e que não “há linguagem sem que haja um outro a quem falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97). Nesse sentido, a possibilidade de conversar de forma descontraída foi essencial para elucidar as questões relativas à formação das professoras alfabetizadoras, ressaltando momentos significativos no aprender da docência, a partir das interações entre elas.

As alfabetizadoras, durante os diálogos, apontaram vários momentos em que a formação possibilitou um excedente de visão que complementou e interferiu nas formas de redimensionar e pensar suas práticas em sala de aula, como podemos notar em algumas falas acima resultantes do bate-papo. Na formação continuada como um ato responsivo, cada uma, pela sua necessidade e do grupo de professoras, organizou um projeto descrito como “Projeto de Qualificação”, com uma formação na escola, com discussões sobre a alfabetização, procurando respostas possíveis para os mesmos problemas.

O momento discursivo propiciado pela Roda de Conversa possibilitou uma apropriação da metodologia bakhtiniana, em que, para além das discussões e pontos de vista dos assuntos apontados nas trocas dialógicas, esse grupo de professoras se constituiu numa situação de produção de linguagem. Ou seja, dessas enunciações, surgiram temas sobre a alfabetização e formação continuada ressignificados pelos olhares dessas professoras, com a inferência de tempos e espaços diferentes que se remetiam a outros espaços e tempos, num processo dialógico.

Considerações finais

O tempo-espaço de contribuições à aprendizagem do ser professor alfabetizador, a partir dos processos de formação continuada, provoca e envolve o docente de forma contínua, na procura intrínseca por respostas para resolver os problemas pedagógicos de suas práticas. Esse

movimento leva à construção de conhecimentos, saberes e metodologias significativas para ensinar, num processo consciente de compreensão.

A atitude responsiva pressupõe, nos processos de aprendizagem da docência, a produção de respostas que são fruto do ato de compreender as manifestações da língua, assim como a função social da escrita e da leitura, constituídas na alfabetização, entre as trocas dos professores sobre teorizações, decisões de mudanças e possibilidades de aplicação nas práticas que desenvolvem. Esse processo de compreensão não se adquire de um dia para outro, e nem de uma formação para outra, mas faz parte da dinamicidade de possibilitar o ato de enunciação concreta.

Nessa perspectiva, as enunciações e respostas aos processos da formação continuada pelas alfabetizadoras pesquisadas se processam com os(as) alunos(as), com seus pares, com os(as) pedagogos(as), com os(as) diretores(as), com os(as) formadores(as), com os(as) autores(as) que influenciam a constituição e retomada do processo de alfabetização, e entre todos os *outros* com os quais as alfabetizadoras dialogam na realidade a que pertencem.

As dificuldades de compreensões não sanadas nos cursos de formação continuada acabam por levar à realização de atividades não discutidas que tolhem os processos de interlocução. É preciso ouvir o discurso dos(as) professores(as), saber quem são esses sujeitos e de que contextos falam para identificar quais são as suas necessidades reais e, a partir disso, buscar vias possíveis de enfrentamento dos desafios que se apresentam. Esse *pensar com* os(as) professores(as) e as implicações de se conceber a linguagem de outras maneiras, a partir das necessidades de um novo contexto, é um trabalho complexo, e que precisa ser realizado com urgência. Esperamos que este artigo possa servir como ponto de partida para discussões mais aprofundadas a esse respeito.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello e C. A. Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

CLARK, Katerine; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 12 jul. 2013.

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

RADVANSKEI, Sônia de Fátima. *A construção da docência de alfabetizadoras da Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada*. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2015/m2015_Sonia%20de%20Fatima%20Radvanskei.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Deccache Porto. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 47-68.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 273-303.

Sobre autoras

Sônia de Fátima Radvanskei. Doutoranda em Educação da linha Cultura, Escola e Ensino. Mestre em Educação pela UFPR na linha de Cultura, Escola e Ensino, possui graduação em Letras/ Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003). É Especialista em Língua Portuguesa, Construção de texto e Estudos Literários. É professora das séries iniciais e professora de pós graduação na disciplina "Aprendizado da Leitura e Escrita", "Práticas Alfabetizadoras" e " Comunicação, Liderança e Relações Interpessoais". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística Textual, Literatura Infantil e Alfabetização. Participa da formação de líderes juvenis e formação de professores alfabetizadores. É professora e tutora do curso de Pedagogia da UNINTER, das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Participa dos grupos de pesquisa: Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, do(a) Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o grupo de pesquisa na área de Educação: EAD, Presencial e o Híbrido: vários cenários profissionais de currículo, de aprendizagem e políticas públicas no projeto: Vozes da Pedagogia e a Formação Docente: transitando entre a teoria e a prática nas articulações entre a EAD, Semipresencial e presencial da UNINTER.

E-mail: sonia_radv@yahoo.com.br.

Regina Celly de Campos Hagemeyer. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1977), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2006). Foi professora e pedagoga na Rede Municipal de ensino de Curitiba, de 1969 a 1994. Atuou na Secretaria Municipal de Educação, no grupo de Supervisão – Orientação Educacional e Administração (SOESEC) de 1983-1986. Na referida Secretaria foi chefe da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional no período de 1986 a 1988. Permaneceu em escolas da RME de Curitiba como pedagoga de 1989 até 1994. Desde 1995, é professora da área de Currículos e Programas, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado no Departamento de Planejamento e Administração escolar (DEPLAE) no Setor de Educação da UFPR. Atualmente é professor Associado, nível 1, no quadro profissional do mesmo Setor – UFPR.

E-mail: regicely@terra.com.br.

A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE TERCEIRO ANO

REWRITING AS A FUNDAMENTAL STRATEGY FOR THE APPROPRIATION OF THIRD-YEAR STUDENTS' WRITING

LA REESCRITURA COMO ESTRATEGIA FUNDAMENTAL PARA LA APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE TERCER AÑO

Sônia de Fátima Radvanskei¹
Viviane Schueda Stacheski²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a apropriação da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma turma de uma rede municipal de ensino, da região metropolitana de Curitiba, no ano de 2019, utilizando-se da estratégia metodológica da rescrita. Para tanto, foi recortado para esse artigo produções momentos distintos da aprendizagem dos discentes, com as orientações didáticas para as produções e sequências da professora responsável pela turma. Como autores e estudos para fundamentar as discussões foram utilizados os estudos de Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); entre outros que tratam dessa temática. Percebe-se que o professor ao organizar o processo didático com reescritas significativas, priorizando essa metodologia como construção, possibilita a compreensão do processo de escrita, pois a criança consegue elaborar e reelaborar hipóteses, nos diferentes níveis linguísticos.

Palavras-chave: Reescrita de texto; produção de texto; aprendizagem da escrita.

Abstract: This article aims to analyze the appropriation of writing by students in the third year of elementary school in a class of a municipal school system, in the metropolitan region of Curitiba, in 2019, using the methodological strategy of rewriting. For this purpose, productions different from the students' learning were cut out for this article, with didactic guidelines for the productions and sequences of the teacher responsible for the class. As authors and studies to support the discussions, the studies by Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); among others that deal with this theme. It is noticed that the teacher, when organizing the didactic process with significant rewritings, prioritizing this methodology as a construction, enables the understanding of the writing process, as the child is able to elaborate and re-elaborate hypotheses, at different linguistic levels.

Keywords: Text rewriting; text production; learning to write.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la apropiación de la escritura por parte de estudiantes de tercer año de primaria en una clase de un sistema escolar municipal, en la región metropolitana de Curitiba, en 2019, utilizando la estrategia metodológica de reescritura. Para ello, se recortaron para este artículo producciones distintas al aprendizaje de los alumnos, con pautas didácticas para las producciones y secuencias del docente responsable de la clase. Como autores y estudios para sustentar las discusiones, se utilizaron los estudios de Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); entre otros que tratan este tema. Se advierte que el docente, al organizar el proceso didáctico con reescrituras significativas,

¹ UFPR e UNINTER.

² UNINTER.

priorizar esta metodologia como construcción, posibilita la comprensión del proceso de escritura, ya que el niño es capaz de elaborar y reelaborar hipótesis en diferentes niveles lingüísticos.

Palabras clave: Reescritura de texto; producción de texto; aprendiendo a escribir.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar as reescritas de textos como estratégias essenciais para a apropriação da escrita dos alunos nos anos iniciais de alfabetização, especificamente os alunos de terceiro ano. Para tanto, foi realizada uma análise de textos com alunos frequentantes do terceiro ano, de duas escolas do município da região metropolitana de Curitiba, como escopo de pesquisa no ano de 2019. Como recorte para este estudo foram selecionados 2 alunos para observar a apropriação da escrita no decorrer do ano letivo de 2019, com escrita e reescritas de textos. A escolha dos textos desses estudantes levou em consideração o fato de apresentarem dificuldades na apropriação da linguagem escrita, principalmente na organização da sequência lógica das ações nos textos, organizações de parágrafos, espaçamentos entre palavras e aglutinações, entre outros, porém com a reescrita tiveram a expansão de ideias, organização de parágrafos e sequência lógica de ações.

Nesse sentido, buscou-se apresentar a estratégia metodológica da reescrita como um recurso essencial para a apropriação da escrita dos alunos, analisando o progresso dos alunos, a partir das produções por meio das análises dos textos e suas reescritas, os pontos que apresentam compreensão distorcida e/ou aqueles que não foram incorporados por esses alunos, e que parecem essenciais para a eficácia da apropriação de língua escrita, centrado no trabalho com gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de um trabalho que pretende fazer um diagnóstico e apontar alguns indicativos para orientar professores na organização de suas sequências didáticas. Além disso, a partir do material trabalhado com os alunos, apontar caminhos para a utilização da reescrita como um processo de reflexão e de aprimoramento da produção escrita dos alunos-autores.

Ressalta-se que por se tratarem de textos produzidos por crianças que estão em fase de consolidação da apropriação da escrita e familiarização com as características dos textos, tanto literário quanto aos gêneros trabalhados e, também, em fase inicial de aprendizagem, as produções não estão sendo tomados aqui como literários, no sentido literal dessa palavra, mas com potencial para uma escrita literária, ou com teor literário quando tratado do conto, lenda ou fábula. Para tanto, será apresentado nesse estudo uma discussão sobre a importância da escrita e reescrita nas classes de alfabetização, posteriormente um recorte com algumas produções e alguns apontamentos necessários para a reescrita com sentido para os alunos e no aperfeiçoamento das ideias e escrita.

Para as discussões desse artigo, utilizam-se autores como Cagliari (2001), Abaurre (1991, 1990, 1997), Smolka (2012), entre outros que contemplam nas suas pesquisas os componentes linguísticos na alfabetização e a relação da aprendizagem da aquisição da língua escrita marcada pela relação em que o estudante estabelece entre a oralidade e a escrita, na organização e organização dessas duas modalidades.

Considerações sobre a concepção de linguagem e aquisição da escrita e reescrita

O professor das classes de alfabetização é aquele que trabalha com a linguagem, no seu processo mais elevado de construção de significados, pois é aquele que pelo ato de mediar, possibilita ao aluno a compreensão e apropriação do mundo letrado da sociedade em que vive, com vistas à transformação.

Nesse sentido, parte-se de uma perspectiva dialógica de linguagem, em que a língua é viva, penetrada pelo sujeito em trocas verbais que possibilita a construção de sua consciência. Essa concepção está alicerçada em Bakhtin (2011) que salienta que a realidade fundamental da

língua é constituída pela interação verbal e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, como estudavam os estruturalistas. Castro e Broto (2006) salientam no ensino da língua, em consonância com as ideias de Bakhtin que,

o tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. De outro modo, é dizer que nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação linguística, na interlocução. Portanto, a essência da língua não se reduz à criação individual do indivíduo (CASTRO; BROTO, 2006, [n. p.]).

Essa compreensão é a base do trabalho com a língua em sala de aula pelo professor alfabetizador, pois como adota uma concepção da língua para o seu trabalho, refrata e reflete a realidade da qual foi formado. Nesse sentido, ao adotar a concepção de língua como interação social, na qual cada palavra possui um contexto ideológico, o professor amplia a consciência dos alunos, possibilita relações com signos que fazem relações com outros signos, da apreensão dos sentidos das palavras, da apreensão da enunciação completa que o produz.

Portanto, de acordo com as pesquisas de Franchi (1987), ao conceber a escrita como um processo e não mais como um produto o professor norteia o seu caminho para o entendimento da escrita infantil e principalmente, para o ensino da escrita. A escrita se constrói em processo, é um trabalho assim como a linguagem. Se por um lado afirma-se que a reescrita é pouco explorada na prática escolar, por outro lado, ela apresenta-se como prática social não só na escrita de autores consagrados da literatura, como também em práticas cotidianas de escrita nas edições de jornais e revistas.

O trabalho com a linguagem acontece em todas as situações do comportamento verbal em situações de produção oral ou em situações de produção escrita. Na escrita o trabalho acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção dos gêneros discursivos escritos. Pensando nas situações de fala pode-se afirmar que há um trabalho de reconstrução, na medida em que a produção linguística não é um ato mecânico, de mera reprodução. Cada situação de fala é única. As alterações e as escolhas realizadas nos textos orais se tornam mais perceptíveis e passíveis de serem registradas na memória do interlocutor, como insegurança da voz, emoção, palavras que não deveriam ser ditas, pois a reação do interlocutor é instantânea, viva, cabendo ou não retomadas e explicações. Utilizando-se as palavras de Bakhtin (2017, p. 38):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Nessa compreensão, segundo Smolka (2012), a reescrita consiste na mudança de programa de partida e se compreende como mudanças qualitativas ou quantitativas, porque ali quem escreveu é outro, pela visão do outro, pelas palavras alheias. Além disso, diz respeito a toda a organização e planejamento do texto. Nesse sentido, o projeto de produção escrita, em que se define o objetivo da atividade e o produto esperado, espera-se uma primeira versão, na maioria das vezes ditos como rascunhos, o um estado pré-textual. A evolução dos rascunhos leva a

transformação do projeto em enunciados, e estes, a uma segunda versão. A lapidação do texto pode ter várias versões, depende de como é realizado pelo professor e quais os encaminhamentos utiliza.

Já na escrita tem-se em mãos, geralmente, a versão final do texto, sem as marcas que indiquem explicitamente o processo de construção. No entanto, quando há o acesso ao rascunho, aos documentos que registram o planejamento do texto pode-se encontrar pistas que podem indicar o trabalho realizado pelo autor do texto, nem sempre o caminho exato percorrido, mas o levantamento de hipóteses de como este aconteceu, suas dúvidas, suas preocupações, suas escolhas, sobre as possibilidades de que dispunha, sobre os conhecimentos linguísticos que tinha, sobre os recursos da língua que estavam ao seu alcance. Neste processo evidencia também o papel do professor como o interlocutor privilegiado dos seus alunos.

Na produção escrita de crianças em fase inicial de escolarização, estas em geral evidenciam marcas do processo de elaboração do texto através de rasuras, apagamentos, inserções e outras. Smolka (2012) nas suas pesquisas sobre a criança na fase inicial da escrita, evidenciou os seguintes pontos em relação a essa escrita das crianças:

- As crianças desenvolvem e usam uma variedade de modos e recursos para interpretar e fazer sentido da escrita (adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura);
- O que elas veem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa, e não é a mesma coisa para todos, ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos;
- Que os “recortes” que as crianças fazem dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados; dependem das suas experiências, da sua história de vida;
- Que as interpretações ou leituras que as crianças fazem depende do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos (SMOLKA, 2012, p. 74-75).

Portanto, as rasuras, os erros mal apagados e outras marcas deixadas pelo lápis são para o professor um material muito rico, pois possibilitam perceber as dúvidas, as tentativas de acerto ou os acertos, os conhecimentos e os desconhecimentos dos estudantes que estão entrando no processo de escrita. Outro aspecto que essas marcas ensinam é que se passa a entender os “erros” cometidos pelas crianças sem condená-los e a correção deixa de ser vista como um ato mecânico de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor, o qual passará esta mesma reflexão para o aluno.

Pelas pesquisas de Cagliari (1988) os fatores linguísticos que regularizam a língua escrita, condicionam os “erros” apresentados nas escritas dos estudantes e traz argumentos que contribuem para a compreensão dos fatos relativos à alfabetização no sentido de aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, escrever, inicialmente, é cometer vários “erros”, devido ao caráter arbitrário da convencionalidade dos sistemas de escrita, porque as hipóteses dos estudantes têm como base a modalidade oral.

Portanto, a reescrita não se restringe à correção, parte do trabalho objetiva tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. Além disso, é necessário apresentar às crianças que, como salienta Cagliari (1988, p. 32) “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa”. Assim, a reescrita é um trabalho de reconstrução de textos que, como diz Franchi (1987, p. 35) não necessita de “um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais”, este trabalho com a linguagem é exemplo do que tem sido denominado atividade

epilinguística. Porém Smolka (2012) esclarece que sempre é necessário levar em conta as circunstâncias em que os eventos linguísticos são produzidos, para observar a relação que o aprendiz vem desenvolvendo com a linguagem.

Tanto a reescrita feita pela própria criança, quanto a dirigida pelo professor há trabalho com o texto. A diferença é que, quando provocada e conduzida pelo professor, com a participação, as contribuições, as decisões dos alunos, as possibilidades de escolha abrem-se em um leque de opções muito mais diversificado em relação aos recursos linguísticos. Assim, as reflexões epilinguísticas devem ser parte efetiva do ensino da escrita, enfatizando também o papel do professor como fundamental para que as crianças incorporem a prática de reler e modificar seu texto. Melhorar.

São as indicações, notações ou apontamentos ao texto que aparecem ao pé das folhas em que são mencionadas. Servem para abordar pontos que não devem ser incluídos no texto, para não sobrecarregá-lo. As notas, numeradas sequencialmente em algarismo arábico no texto, devem figurar ao final de cada página, na mesma ordem em que aparecem no texto.

Escrita e reescrita na sala de aula: indissociáveis na prática pedagógica

A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos. Para compreender o processo da reescrita é necessário compreender as seguintes questões: a primeira analisar a escrita de crianças visando depreender alguns aspectos linguísticos que devem ser explorados durante o trabalho de reescrita e os quais a criança já domina. A segunda questão é a reflexão sobre as alternativas metodológicas para introduzir a prática de reescrita nas aulas. Nos textos dos alunos A, percebe-se que houve uma evolução significativa na apropriação da linguagem escrita, apresenta-se os textos de biografia, autobiografia e relato pessoal para observar como a organização de parágrafos e estruturação foi evidenciada nas produções dos diferentes momentos do ano.

EU SOU ASSIM

MEU NOME É [REDACTED] TENHO 7 ANOS

ESTUDO NA ESCOLA [REDACTED] NO 3º ANO B. / A MINHA COISA

PREFERIDA É ASSISTIR O CARTOON CON MAIS A COISA QUE EU MAIS GOSTO É

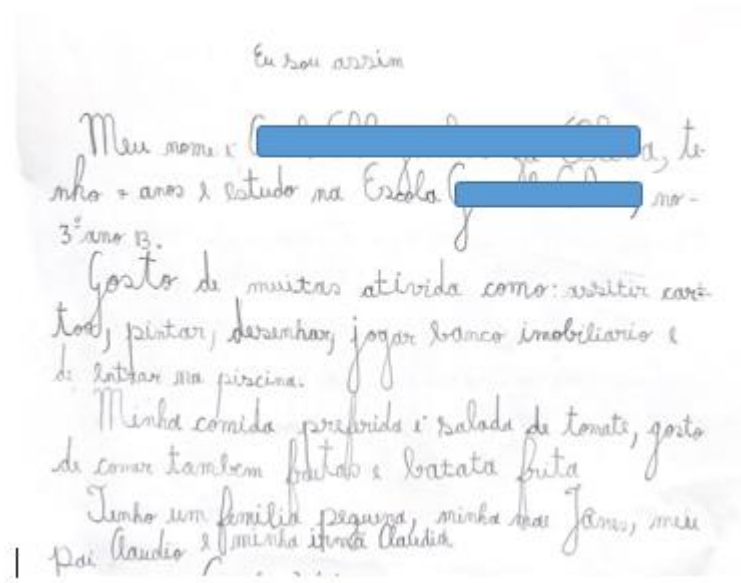
PINTAR E DESENHAR EU TAMBÉM DE COMER SALADA E FRUTAS E BATATA

EU GOSTO DE GOSTAR BANCOS EU GOSTO DE ENTRAR NA PISCINA E

O NOME DA MINHA MÃE [REDACTED] O NOME DO MEU PAI É [REDACTED]

E O NOME DA MINHA IRMÃ É CLAUDIA

Texto 1: Primeira escrita do texto (14/02) – Aluna A (7 anos) – Fonte: Acervo da autora



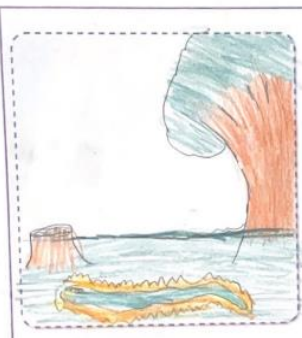
Texto 2: reescrita – Aluna 1 – 24/02 – Fonte: Acervo da autora

É uma atividade muito difícil decidir sobre o que deve ser alterado nos textos infantis, ainda que considerando o nível de escolaridade, adequação ao gênero textual, convenções gramaticais e aspectos normativos esperados na escrita. Para a escrita da Aluna A, a organização em parágrafo e a pontuação foram trabalhados.

A escrita do adulto não pode ser um balizador, são os próprios textos das crianças que vão dizer quais os problemas que têm que ser trabalhados na reescrita.

Para muitas crianças a oportunidade de escrever textos vai aparecer somente no contexto escolar, esta escrita vai mostrar os limites e os alcances dos seus conhecimentos sobre a escrita. Alguns problemas serão recorrentes na fase inicial de apropriação da escrita para todas ou quase todas as crianças (ortografia, pontuação, repetições desnecessárias, emprego de elementos de coesão e falta de informações completas). Esses problemas merecem uma atenção do professor visando ao trabalho de reescrita encaminhada em aula. Porém, encontra-se o aspecto mais individual do processo de apropriação da escrita que é o mais difícil de ser compreendido e aceito pelo professor, este o professor não deverá se preocupar em explicar para todos os alunos, entretanto ensina ao professor que deve passar a observá-lo junto aos alunos, sendo sim, um aspecto coletivo a ser trabalhado. Nos textos a seguir, apresentam a evolução da escrita da Aluna A na lenda do Boitatá, com as atividades iniciais de produção.

5 O que você ficou sabendo sobre essa criatura? Escreva e, depois, leia para os colegas. Faça também uma ilustração.



O que é o que?
Uma cobra é
sabe-tá, di
fogo, vive na
água quem é?

Baitata
É uma cobra, de fogo,
bem grande.
Ele mora nos rios da
floresta, Amazônia.
Ele protege o mato e
a floresta igual ao Curupira e o Saci-Pererê.

Texto 3: setembro – Aluna A – 7 anos – Fonte: Acervo da autora

Baitata

Há muito tempo numa floresta vivia uma cobra enorme, ela morava tranquila e sua toca. Foi quando apareceu a dileria, chovia dias e noites e a água pingava pelas planícies os animais não tinham obrigação para ir ao mato e a cobra teve que ir para não se afogar ela viveu tanto tempo e quando ela aqueceu e atacou achava que os alhos era apante mas a cobra e camou e começou a jogar Baitata que na língua do índio quer dizer (Cobra de fogo) e ela nunca mais se viu por sua toca.

Por castigo das bruxas índias, ela virou os matos de incêndios e destruição. Dizem que se um viajante tentar destruir o mato, a Baitata aparece e se de fira quitinho de alhos fechados e de respiração presa, mas se não tiver esses cuidados pode morrer de medo ou ficar louco, mas se o viajante tentar fugir a Baitata persegue até encontrar um ataque, mas se o viajante tiver um objeto de metal e jogar na Baitata ele vai embora e proteger o outro camponês.

Texto 4: outubro – Aluna A – 7 anos – Fonte: Acervo da autora

Percebe-se, nos textos, que há nas intervenções do professor um apontamento somente as questões da microestrutura do texto, principalmente os problemas ortográficos e de estrutura, porém isso é feito juntamente com os alunos, a professora chama cada aluno a sua mesa, lê o texto com os alunos, faz essas marcações no texto, e posteriormente o aluno é convidado a reescrever. Quanto à recepção do aluno diante das intervenções do professor, percebemos que o aluno quando sabe que o texto terá uma função social real, será lido, ou fará parte de algum outro espaço, ele quer fazer com maestria e tenta melhorar o seu texto a cada reescrita.

O trabalho de reescrita não se restringe apenas aos problemas apresentados no parágrafo anterior, pode incluir também uma discussão sobre concepções que estão presentes no texto do aluno ou, também no texto que foi lido previamente como base. Essa discussão pode conduzir a uma versão do texto que apresente uma nova e/ou mais crítica visão dos conceitos, então esse trabalho implicaria nas relações sintáticas apresentadas pelo conteúdo, cabendo ao professor fazer questionamentos para levar a criança a refletir sobre determinados conceitos e modelos que se espera de uma criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se fala em reescrita textual logo se pensa em quantos problemas ter-se-á que resolver, dominar e explicar para as crianças. Mas, e quando o texto está bom, bem escrito, sem problemas de ortografia ou de relação sintática? O texto que parecer já terminado e definitivo também merece ser reescrito. Pois, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que tanto os alunos que ainda escrevem textos problemáticos, como os que escrevem textos corretos devem se dedicar a um trabalho maior com a linguagem, já que este trabalho sempre pode ser ampliado. Como pode perceber na reescrita da Aluna A no texto do Boitatá – texto 3, anteriormente apresentado.

Ciente de que a reescrita na sala de aula é imprescindível, o professor deve buscar alternativas metodológicas para introduzir e efetivar na prática a reescrita textual. Para começar esta deve ser contextualizada, para que não se transforme em uma mera correção dos textos. Por isso a importância de ser feita também em textos corretos, para desvinculá-la da tradicional correção. E quando a reescrita torna-se o elemento essencial em sala, torna-se rotina, pois os estudantes gostam de ver o texto bem apresentado, porque vão ler e colocar nos portfólios ou no livro do ano que os estudantes realizam.

O trabalho de reescrita começa com a seleção, pelo professor dos textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula, também é parte fundamental dessa preparação a seleção dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante fazer a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.

Para a escrita das lendas, foram realizadas várias atividades para depois chegar a produção, verificar as escritas dos autores, as várias versões e gêneros apresentados para aquela lenda. Depois de várias leituras, e trabalhos de análise textual e linguística, iniciar os trabalhos de produção.

Primeiramente, a prática da reescrita deve ser feita na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer as respostas, esta pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor sendo essencial que a turma esteja focada em um único texto. Na sequência, podem ser propostas atividades como reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e sugere alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores), reescritas de trechos de textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto linguístico.

Cabe ao professor avaliar o amadurecimento da turma para cada atividade e logicamente, desde que a criança já tenha se apropriado de conhecimentos sobre o sistema de escrita que lhe permitam empenhar-se na produção de textos.

Um trabalho possível: análises das produções dos alunos de terceiro ano

Para que se possa analisar a evolução linguística e discursiva dos alunos em suas produções com a escrita e reescrita, foram utilizadas as avaliações utilizadas no documento ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização que atenta para os seguintes itens:

Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (ANA, 2013, p. 10)

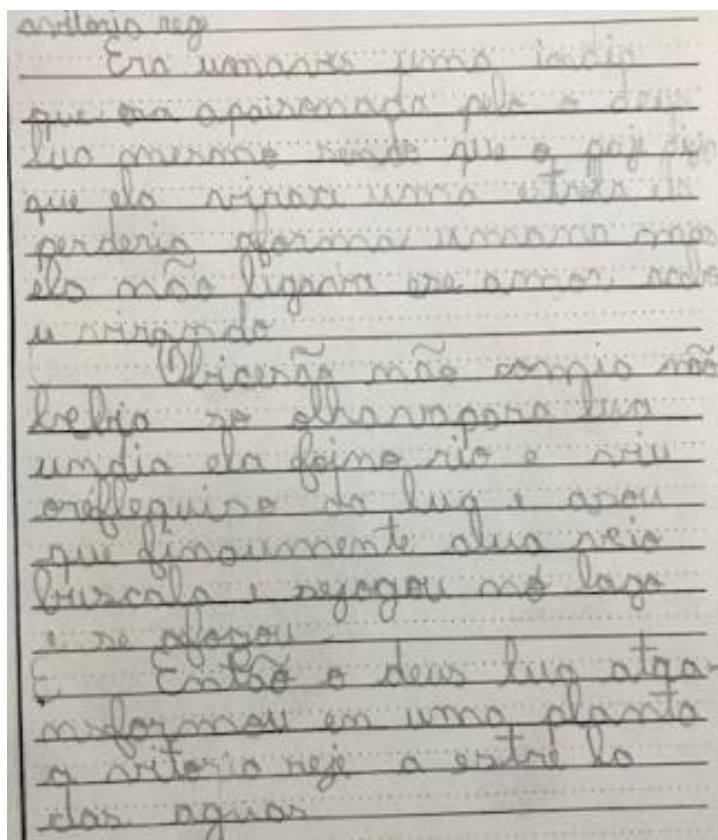
Nesse documento, no eixo estruturante habilidades de escrita, apresenta os conteúdos essenciais de aprendizagem dos alunos de terceiro ano como: Grafar palavras com correspondências regulares diretas; Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Portanto, o trabalho realizado nas sequências didáticas sobre as produções de textos dos diferentes gêneros, além de contos, lendas e fábulas nas salas dos terceiros anos pelas professoras alfabetizadoras, partiram da seguinte estrutura: leitura do conto, lenda ou fábula por meio do livro infantil, com análises discursivas e estrutura desse suporte e gênero literário conto; vídeos e outros livros com versões e nuances dos contos, lendas ou fábulas trabalhadas e várias atividades para que haja uma compreensão do estilo e da estrutura textual. Contação de história com a caixa contadora, fantoches e dramatizações, entre outras estratégias. Após, finalizado esse processo, há a realização de produção de texto, depois uma reescrita coletiva de um texto escolhido, dependendo do objetivo da produção, há o momento de trabalhar a escrita com os alunos e depois uma reescrita individual para a reflexão sobre a língua, sobre o texto, sobre as produções, por parte do aluno. Teberosky (1997, p. 96), salienta sobre esse trabalho:

Muitas variações são possíveis no desenvolvimento da atividade de reescrita, descreveremos em primeiro lugar a reescrita sem variação. A atividade desenvolve-se da seguinte maneira: um texto de um determinado gênero é lido para a criança, ou ela mesma o lê, depois pede-se que ela o reescreva como estava no livro (ou num texto-fonte de determinado gênero). A atividade de reescrita cria, assim, um espaço intertextual entre o texto-fonte e os textos reescritos, que permite uma dupla comparação: entre as escritas resultantes entre si e entre cada uma delas e o texto-fonte.

As produções dos textos serão apresentadas a seguir com os nomes dos discentes sendo representados por letras do alfabeto (lembrando que apenas são recortes para esse texto, há muito mais interferência e trabalho para que haja uma adequação e produção com sentido em sala de aula).

O aluno B, apresenta um significativo avanço de sua escrita, percebe-se primeiramente com as escritas espontâneas, com perguntas de acordo com as categorias semânticas trabalhadas:



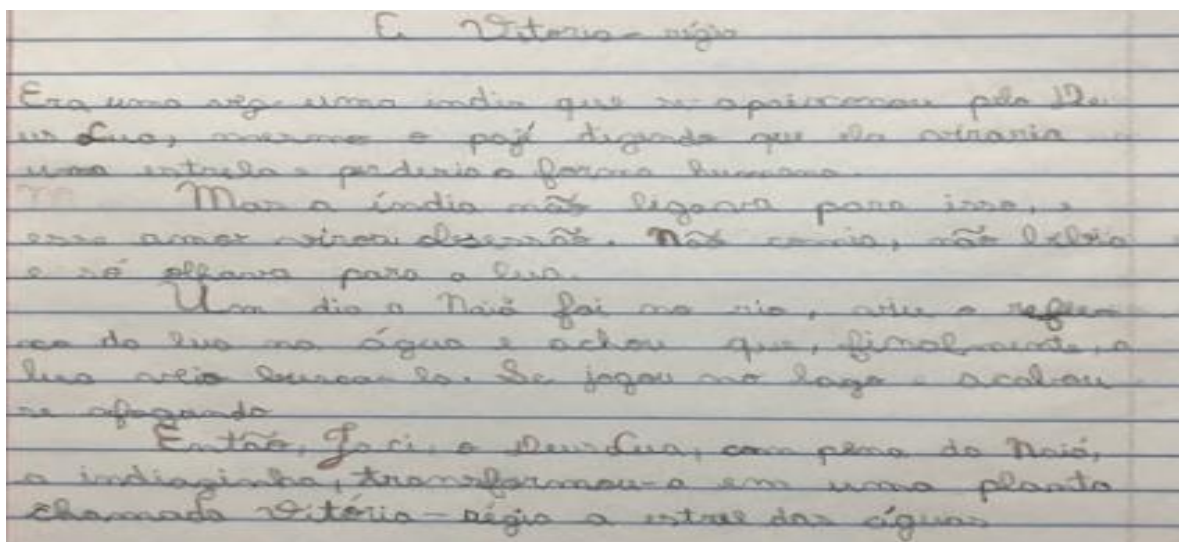
Texto 5: Texto do Aluno B – 7 anos – Fonte: Acervo da professora

O texto é conexo, porém incompleto, apresenta parágrafos com muitas informações e sem finalizar as ideias e já inicia o próximo parágrafo, além disso, apresenta fusão de palavras. Essas características, salienta Smolka (2012), são marcas de discurso interior e apresentam a relação que o aluno vem desenvolvendo com a escrita. Por meio da observação pelos professores desses indicativos, isto é, analisando a organização do texto do Aluno B percebe-se que ele está construindo a escrita como uma forma de transposição de sua fala e não relendo após escrever. Smolka (2012, p. 75), reitera que quando as crianças escrevem começam a produzir significativamente e escrevem fragmentos do seu 'discurso interior' (que, por sua vez, reflete o discurso social) e essa escrita adquire novas características.

No texto orientado do Aluno B percebe-se a ocorrência de problemas de hipossegmentação em umaves (uma vez), aforma (a forma), olhavapara (olhava para), undia (um dia), que se devem à influência de aspectos prosódicos da língua. De acordo com Abaurre (1988, 1990), há uma disposição das crianças que estão aprendendo a escrever, nos momentos iniciais, que tomam a oralidade como referência da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, observa-se alguns problemas para os quais é possível levantar hipóteses que justifiquem sua ocorrência, conforme percebe-se a seguir. Nas representações de obicesão (obsessão), virace (virasse), reflequise (reflexo), apaixonada (apaixonada) houve o uso indevido de uma unidade gráfica para representar um som que a convenção determina seja representado por outro, assim percebe-se que a escolha do aluno não foi aleatória, pois houve uma aproximação significativa da letra certa.

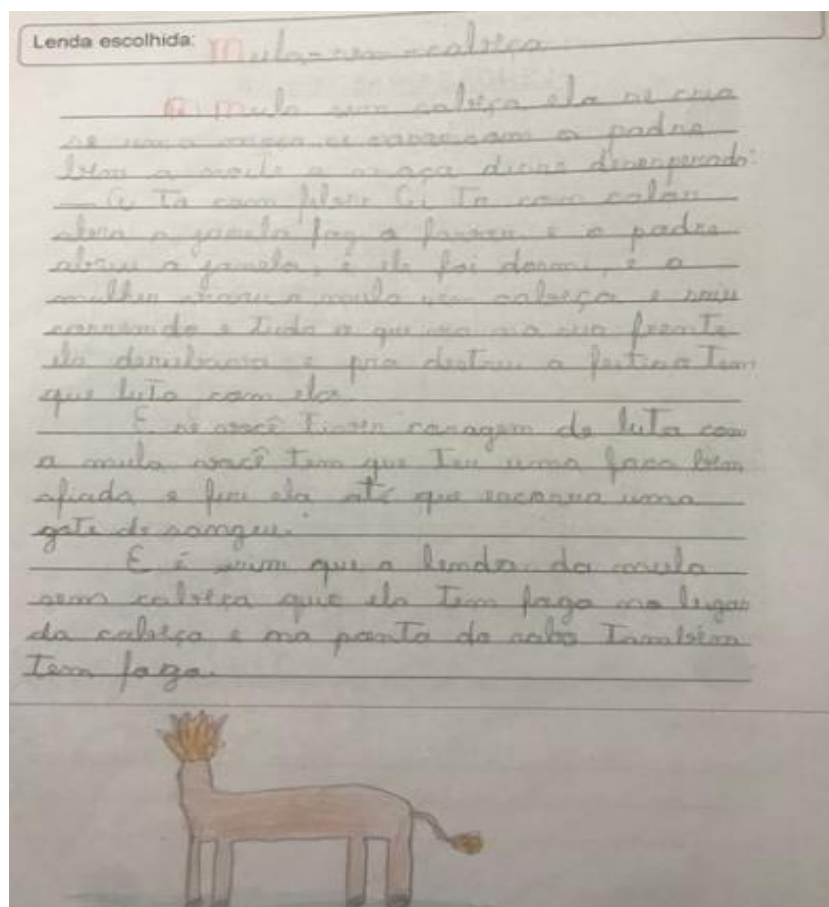
Já na reescrita individual, com mediação do professor, houve uma apropriação e organização da produção, porém sem muita alteração nas ideias ou expansão. Nesse caso, foi trabalhado a organização de parágrafo e letra maiúscula, como pode ser observada abaixo:



Texto 6: Aluno B – Fonte: Acervo da autora

Porém, percebe-se que ainda o aluno não fez o espaçamento do parágrafo inicial, mas sentiu a necessidade de explicação da informação colocando os conectivos como o “mas, finalmente, então”. Percebe-se que o aluno conseguiu articular as ideias.

Já no segundo texto sobre as lendas, do mesmo Aluno B, percebe-se uma apropriação dos processos linguísticos mediados na reescrita, como na produção seguinte:



Texto 7: Aluno B – Fonte: Acervo da autora

Nesses dois exemplos foram apresentados apenas uma parte de todo o trabalho realizado para as reescritas. Como se observa, é um trabalho muito complexo de reescritas. Por isso o professor precisa estar atento para essa ferramenta metodológica. Porque salienta-se que as reescritas estão longe de ser apenas uma cópia de um texto, o aluno analisa, observa, reflete e produz o texto com significados e fundamentos. Percebe-se que quando se aposta em atividades de reflexão da língua, de escrita espontânea, significativa e com mediações considera todo o processo que envolve a leitura, a análise, a produção e a revisão de textos como meios para a formação de leitores e escritores competentes.

Considerações inconclusas

Observa-se que a reescrita como ferramenta metodológica nas classes de alfabetização, principalmente no terceiro ano, é essencial para a apropriação da escrita, porém não como exercício mecânico de correção ortográfica e com apenas de gerar alteração apenas nos aspectos da superfície do texto. Nas escolas é necessário priorizar muito além do cumprimento das demandas do professor para as produções escritas, mas para a formação

Percebe-se que as crianças são capazes desde cedo de revisar o seu texto e fazer transformações na tentativa de estruturá-lo a uma determinada situação de comunicação, ou seja, a um gênero textual. Principalmente quando leem após a sua escrita, percebem que alterações são necessárias.

Quando as crianças compreendem a importância da reescrita, demonstram perceber que a escrita é reversível e que todo texto precisa reorganizado, ou revisado para quem lê possa compreender todo o teor do que o autor gostaria de passar. Na escola, muitas vezes são priorizadas escritas para atender a uma demanda da professora, e não para a formação do aluno-autor, pois desconsidera-se que o autor se constrói porque ele procura um autor para a sua interlocução. O autor precisa seduzir o seu leitor, aprender estratégias e recursos estéticos que possibilitem explorar as potencialidades do texto.

Ficou evidente que o trabalho do professor é essencial, precisa de planejamento, e não em uma simples de leitura de um texto que o aluno está apto a escrever, ou seguir o exemplo dado pelo professor na escrita do texto coletivo, mas apenas com as orientações do próprio professor. É necessário orientar a leitura, realizar atividades de análise, realizar um plano do texto a ser redigido: refletir sobre os personagens, as situações vividas por eles e as estratégias mais apropriadas para chamar a atenção do leitor.

Os rascunhos iniciais da escrita são necessários para o professor verificar o estilo da escrita da criança, verificar as suas potencialidades, as suas compreensões sobre a estrutura, paragrafação para que possa orientá-lo nessa expansão de ideias, planejamento de escrita. Por isso o trabalho de escrita precisa ser muito bem planejado. Uma observação importante que Gusso e Dalla-Bona (2014) trazem nos seus trabalhos é que “a reescrita seja uma opção assumida pelo aluno-autor, por ele ter tomado consciência das alterações que se fazem necessárias em seu texto e desejar incorporá-las”. Porém isso só vai acontecer quando o aluno perceber que todo texto tem leitor real, que não realiza as escritas só para o professor, mas para funções sociais que o professor pode criar no contexto educativo

Referências

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. *Anais...* IEL/Unicamp, Campinas, 1990. p. 361-381.

AVALIAÇÃO Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. ISBN 978-85-7863-027-0.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*: estética da criação verbal. Trad. P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bú*. São Paulo: Scipione, 1988.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. *Espéculo* – Revista de Estudios Literarios, Universidad Complutense de Madrid, [n. p.], 2006. Disponível em: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/alfaletr.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GUSSO, A.; DALLA-BONA, E. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

Sobre as autoras

Sônia de Fátima Radvanskei. Doutoranda em Educação da linha Cultura, Escola e Ensino. Mestre em Educação pela UFPR na linha de Cultura, Escola e Ensino, possui graduação em Letras/ Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003). É Especialista em Língua Portuguesa, Construção de texto e Estudos Literários. É professora das séries iniciais e professora de pós-graduação na disciplina "Aprendizado da Leitura e Escrita", "Práticas Alfabetizadoras" e " Comunicação, Liderança e Relações Interpessoais". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística Textual, Literatura Infantil e Alfabetização. Participa da formação de líderes juvenis e formação de professores alfabetizadores. É professora e tutora do curso de Pedagogia da UNINTER, das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Participa dos grupos de pesquisa: Formação

Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, do(a) Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o grupo de pesquisa na área de Educação: EAD, Presencial e o Híbrido: vários cenários profissionais de currículo, de aprendizagem e políticas públicas no projeto: Vozes da Pedagogia e a Formação Docente: transitando entre a teoria e a prática nas articulações entre a EAD, Semipresencial e presencial da UNINTER.

E-mail: sonia_radv@yahoo.com.br.

Viviane Schueda Stacheski. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998), Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é professora mestre – Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba e do Centro Universitário UNINTER. Tem experiência nos cursos Pedagogia, Letras e Direito, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, Aquisição da Linguagem, Espanhol, Língua Portuguesa, Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos da Educação Infantil. Além de ministrar aulas em turmas presenciais, atua como professora tutora no curso de Pedagogia.

E-mail: ystacheski@gmail.com.

OS BEBÊS E OS LIVROS: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE

BABIES AND BOOKS: LITERARY READING PRACTICES IN DAY CARE

BEBÉS Y LIBROS: PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN LA GUARDERÍA

Maria Rosana do Rêgo e Silva¹

Ana Rosa Costa Picanço Moreira²

Resumo: O artigo aborda práticas de leitura literária para/com bebês por meio da pesquisa-formação. Adota a abordagem histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin. Os resultados apontam a necessidade de se investir na mediação literária na formação docente.

Palavras-chave: Bebês; creche; leitura literária.

Abstract: The article addresses literary reading practices for/with babies through research-training. It adopts the historical-cultural approach of Vygotski and Bakhtin. The results point to the need to invest in literary mediation in teacher education.

Keywords: Babies; nursery; literary reading.

Resumen: El artículo aborda las prácticas de lectura literaria para y con bebés a través de la formación en investigación. Adopta el enfoque histórico-cultural de Vygotski y Bakhtin. Los resultados apuntan a la necesidad de invertir en mediación literaria en la formación del profesorado.

Palabras clave: Bebés; guardería; lectura literaria.

Introdução

Nos últimos anos, o livro e a literatura infantil passaram a integrar as práticas e as propostas da Educação Infantil. No entanto, pensar a experiência literária com bebês ainda causa certo estranhamento e alguns equívocos a profissionais que atuam na creche.

Costa e Modesto-Silva (2018) recuperam alguns estudos recentes os quais chamam a atenção para a ausência de intencionalidade pedagógica acerca da leitura literária com bebês e crianças de até três anos de idade, evidenciada na falta de planejamento e organização de tempos, espaços e materiais para experiências literárias. Propiciar experiências dessa ordem contribui para a apropriação do mundo simbólico pelo bebê e sua constituição psíquica.

Este artigo discute práticas de leitura literária para e com bebês numa creche conveniada do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na perspectiva da pesquisa-formação. O objetivo da investigação foi compreender, problematizar e discutir práticas de leitura literária para e com bebês, e construir coletivamente com as professoras de berçários estratégias que potencializassem essas práticas (SILVA, 2019).

As bases teórico-metodológicas do estudo se encontram nos pressupostos de Vigotski e Bakhtin acerca do papel da linguagem na constituição humana, e dialogam com autores do campo da literatura, tais como Candido (2011), Bajard (2007) e Corsino (2010, 2015).

No primeiro momento deste texto, abordaremos o papel da literatura na formação humana e leitora. Em seguida, apresentaremos a produção e análise dos dados. Por fim, faremos algumas considerações e apontamentos do estudo.

¹ Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

² Universidade Federal de Juiz de Fora.

A alteridade humanizadora nos textos literários

A teoria de Vigotski vincula a noção de ser humano à sua condição histórico-cultural. Para ele, o processo de humanização ocorre por meio da apropriação da cultura, produzida ao longo da história da humanidade. Dentre o patrimônio cultural, a arte literária tem o potencial de desencadear a construção da consciência e os processos psicológicos superiores, como a imaginação (VIGOTSKI, 2001). Para ele, a arte abre as portas para a produção de sentidos sobre o mundo e provoca alterações no psiquismo dos indivíduos, propiciando-lhes novos modos de organização mental. A arte é “uma espécie de sentimento social prolongado” (VIGOTSKI, 2001, p. 308) a qual possibilita o duplo movimento de aproximação do outro e de distanciamento na medida em que perpetua significações e também permite a inauguração de sentidos outros, isto é, de autoria. Nas palavras do autor,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Considerando a abordagem dialética de Vigotski, a arte vai além de possibilitar vivências e expressões de sentimentos; ela também ajuda a superá-los na medida em que contribui para a organização do pensamento. A arte e os instrumentos culturais contribuem no processo de humanização e no desenvolvimento de sentimentos novos como os amores, as paixões e as amizades.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

O esforço de superação de emoções contraditórias que a arte acarreta através da sua dimensão sógnica afeta as demais funções psicológicas superiores, tais como a abstração e a imaginação. Por isso, o autor enfatiza que a emoção suscitada pela arte é inteligente, isto é, não é produzida automática e mecanicamente. Ele opera na unidade emoção-cognição.

A literatura, como toda arte, proporciona vivências estéticas de produção de novos significados, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo. Como afirma Vigotski (2001, p. 342), “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”.

Ao tomar a arte como um tipo de resposta ao meio social, Bakhtin (2011) faz uma densa reflexão sobre as implicações entre arte e vida desde a responsabilidade de qualquer sujeito: “pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

No processo de criação estética, Bakhtin também entende que a representação da vida na arte não significa reproduzi-la, mas rerepresentá-la sob outros ângulos, dar-lhe outro sentido, transformá-la. Ao recortar e reorganizar esteticamente os elementos da vida, o autor dá novo sentido à vida, e possibilita, no encontro da obra com o espectador, a emergência de novos sentidos.

Nessa direção, Candido (2011) defende a ideia de que a arte, especificamente a literatura, tem a capacidade de nos afetar, provocando mudança na forma de compreendermos a nós mesmos e a

vida. Essa afetação está intrinsecamente ligada à forma como a palavra literária é organizada: “quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

No ensaio “Direito à literatura”, o autor advoga que a “fruição da literatura e da arte em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). No âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, o direito de bebês e crianças de terem experiências com a literatura e a leitura literária está expresso em documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nas DCNEI, a literatura está presente na definição de currículo para bebês e crianças até os cinco anos e onze meses como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 10).

No Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, podemos ler:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador³, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros... (BRASIL, 2017, p. 40).

Em consonância com esses documentos, o livro e a literatura se apresentam como ferramentas poderosas ao trabalho pedagógico, que tem no seu horizonte a formação humana pautada na concepção de criança/bebê como sujeito do seu desenvolvimento. Compreendemos que a leitura literária precisa fazer parte do cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas que frequentam a creche, em primeiro lugar, pela função humanizadora que exerce e porque, em geral, as instituições educacionais são o único espaço no qual as crianças oriundas das classes populares têm acesso à leitura literária.

Os caminhos da pesquisa-formação

A pesquisa compreendeu duas etapas consecutivas e interdependentes. Na primeira fase, foi realizado um estudo exploratório com a intenção de conhecer as práticas das professoras no que se refere às ações relativas à mediação de leitura literária para e com bebês e crianças nos três berçários da creche. Os instrumentos e métodos utilizados foram: a observação participante, as notas de campo, os registros fotográficos e a entrevista.

³ Embora a BNCC estabeleça a leitura literária como direito de bebês e crianças da Educação Infantil, incoerentemente, o governo federal, por meio das políticas públicas, excluiu os professores e professoras que trabalham na primeira etapa da Educação Infantil (creche) do curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, em 2018, sinalizando, desse modo, a pouca importância oferecida a esse segmento educacional.

Na segunda etapa, foram realizados “Encontros Reflexivos”⁴ (ER) como possibilidade de intervir dialógica e colaborativamente na realidade observada. Esta metodologia tem como princípio a constituição de espaços de discussão entre atores da universidade e creche, e está inspirada na perspectiva crítico-colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Participaram dos ER sete professoras dos três berçários (Berçário I – bebês de quatro a onze meses; e Berçário II-A – bebê de treze a dezoito meses; e Berçário II –B – bebês de dezenove a vinte e quatro meses). Vale salientar que seis dessas professoras tinham somente o curso Normal. Isso pode confirmar a crença de que quanto mais nova é a criança, menos escolaridade é exigida à professora.

O desenho da pesquisa-formação preconizou a reflexão sobre os fazeres das professoras de berçário com a leitura literária a partir da articulação teoria-prática como unidade indissociável.

Assim, foram realizados cinco ER abrangendo as seguintes temáticas: (1) rememoração das experiências literárias na infância; (2) organização dos ambientes de leitura; (3) seleção de livros; (4) mediação da leitura literária; e (5) avaliação e síntese das discussões. Os ER tiveram em média a duração de 1 hora e 30 minutos cada.

A partir dos ER, foram constituídos três eixos de análise: (1) Organização dos espaços de leitura; (2) Critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) Mediação de leitura literária.

A seguir, abordaremos cada eixo no contexto das ER.

Eixo 1 – organização dos espaços de leitura literária

Para disparar a discussão sobre o tema, imagens das salas de berçários e da *Literakids*⁵ foram usadas como recurso metodológico. Segundo Bakhtin, imagens fotográficas podem ser tomadas como realidade *signica*, visto que “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 29).

Pesquisadora: Olhando para as imagens dos berçários, vocês acham que a forma como o espaço está organizado, suscita nos bebês e crianças bem pequenas o desejo pelo livro e pela leitura?

Sofia: [...] O tempo da gente é muito corrido pra tá trabalhando com eles essa questão da leitura, do manuseio, do acesso com liberdade de poder está deixando eles terem acesso livre aos livros.

Pesquisadora: Eu sei que têm livros que realmente é difícil deixar livre pra eles, mas têm livros que podem ficar disponíveis. É um processo... a forma como você cuida do livro, como você oferece o livro, eles vão percebendo que aquele livro eles não podem rasgar. Vai acontecer de ficar mais gasto? Vai. Os livros que estão disponíveis vão ficar mais gastos do que os outros, mas não é por isso que a gente tem que impedir que as crianças tenham acesso a eles.

Marilene: [...] Se você dar na mão deles e fazer igual a Marisa falou que faz, na hora que você chegar não tem nenhum pedaço.

Excerto 1

⁴ A expressão “encontros reflexivos” (ER) foi cunhada pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF), em 2016, para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço criado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Os ER têm o objetivo de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos, na busca de um mesmo ponto de chegada.

⁵ Nome dado à sala de leitura da instituição.

O enunciado da professora Sofia revela a fragmentação entre a experiência dos bebês com a leitura literária e com o objeto livro e a rotina do Berçário II. Ao limitar o acesso dos bebês aos livros, a professora demonstra não ter clareza sobre a especificidade do trabalho pedagógico com pessoas dessa faixa etária; ou seja, ela desconhece o fato de que bebês e crianças bem pequenas precisam de tempo para explorar o livro e o fazem por meio de diferentes maneiras, tais como tocar, cheirar, brincar etc. O manuseio apressado, controlado pelo adulto prejudica a experiência plena dessa situação.

Aliada à essa questão, as professoras têm receio de que os bebês e as crianças danifiquem os livros de papel. Isso pode ser evidenciado na fala das professoras Marilene, que sinaliza a ideia do livro como objeto sacralizado. É legítimo o cuidado que as professoras demonstram ter com o acervo, mas esse cuidado não pode impedir que os bebês tenham contato direto com os livros. O manuseio e o cuidado são comportamentos leitores que as crianças desde tenra idade podem aprender com os adultos. Ao demonstrarem zelo e cuidado com o livro, os adultos ajudam os bebês a desenvolver a mesma atitude com o objeto.

O conceito de zona de desenvolvimento iminente⁶, formulado por Vigotski (PRESTES, 2012), permite refletir sobre o papel que as professoras da Educação Infantil têm em relação a esse aprendizado. O autor postula que o desenvolvimento infantil compreende dois níveis: o atual e o iminente. O atual diz respeito ao desenvolvimento já consolidado, e o iminente é o desenvolvimento que ainda não se consolidou, mas o sujeito pode realizar tarefas com a colaboração de um “Outro” mais experiente (mãe, pai, professoras etc.). Assim, “[...] as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 206).

Na creche, bebês e crianças, com a ajuda da professora, conseguem segurar o livro, passar as páginas, consertar as páginas rasgadas, zelar pelo livro etc., e, posteriormente, podem realizar essas ações de forma independente. Para tanto, é necessário que as professoras organizem o espaço de forma que bebês e crianças tenham acesso aos livros, e intencionalmente colaborarem para que os pequenos tenham a possibilidade de aprender a cuidar e criar uma relação afetiva com esse objeto cultural. Livros acessíveis fomentam encontros entre bebês e crianças, entre bebês, crianças e as professoras, que podem ler uma história individualmente quando eles solicitarem, e não apenas nos momentos de leitura em grupo.

O desenvolvimento humano como processo ativo requer a necessária apropriação pela criança/bebê das características e propriedades humanas fixadas nos objetos e materiais da cultura, visto que essas não estão dadas nos objetos, ou seja, são construídas na relação dos sujeitos com os objetos (VIGOTSKI, 2010). É por meio da atividade manipulatória que bebês e crianças aprendem a usar os objetos culturais de acordo com o propósito para o qual eles foram criados. Trata-se de um aprendizado processual, realizado com a colaboração do adulto.

Além da organização do espaço/ambiente dos berçários, discutimos sobre a *Literakids*. Ainda que possamos fazer algumas ponderações a respeito da organização desse ambiente, a intenção de que ele também seja um espaço de brincadeira fica evidenciada nos elementos que o compõem. Contudo, parece que as professoras não consideraram essa possibilidade, como se demonstra no excerto a seguir:

⁶ Segundo Prestes (2012) essa expressão é a que melhor traduz o termo Russo *blijaichego razvitia* utilizado por Vigotski e não zona de desenvolvimento proximal, como foi mais disseminado no Brasil.

Pesquisadora. É raro uma instituição ter uma biblioteca como essa... Se tem, a gente precisa que as crianças tenham a oportunidade de vir aqui também.

Marilene: Eles não querem os livros aqui. Eles querem as almofadas, desmontar isso aqui (tapete emborrachado), subir nas cadeirinhas. O livro mesmo, para eles, aqui, nesta sala, eles não conseguem...

Sofia: A gente faz de tudo! Fica, olha gente! Muda até as vozes dos personagens das histórias, mas, mesmo assim, aqui eles se dispersam muito. Na sala eles já ficam totalmente mais concentrados. Eles prestam atenção.

Excerto 2

O que as professoras expressam nesse excerto indica que, para elas, a *Literakids* é um ambiente exclusivo às ações de leitura e apreciação de livros. A possibilidade de que os pequenos possam brincar com os elementos que compõem o espaço parece ser incompreensível para elas. Contudo, na Educação Infantil, a biblioteca ou sala de leitura também é um espaço de brincadeiras. Como lembra López (2016), nos primeiros anos de vida, a brincadeira, a narração e a linguagem estão entrelaçadas, enriquecendo e alargando as possibilidades de significações sobre o mundo. Vários elementos podem ser agregados a esse espaço (fantoques, elementos e objetos das histórias, cenários etc.) com o intuito de ampliar a experiência de leitura dos pequenos (CORSINO, 2010).

Nota-se aqui que não se trata de qualquer elemento, mas, de objetos que remetam às histórias para que os bebês possam, de fato, ampliar as experiências de leitura. Para Corsino (2010), o espaço de leitura pode ser reinventado pelas crianças e virar “cenário de brincadeiras e de interações. A livre escolha das crianças, a circulação solta, as aproxima ainda mais dos livros, que assumem outras funções. Mas o objeto livro não passa despercebido” (CORSINO, 2010, p. 199).

Imbuída do pensamento de Bakhtin, Scheffer (2019) compreende que:

o dialogismo do espaço repercute na ação do leitor, no seu interesse e envolvimento com o que lhe é proposto a partir das interações e mediações que nele e a partir dele são propostas. Daí a necessidade de uma organização no espaço educativo que promova um contexto relacional dialógico, constituído não apenas pelo modo como é organizado, mas também pela forma como o tempo é vivido nele, para que assim as vivências das crianças possam ser ampliadas, mantidas e apoiadas por um mediador. Um espaço que leva os seus leitores a imaginar, a criar, a pensar e que, acima de tudo, considere a temporalidade da infância (SCHEFFER, 2019, p. 154).

Nessa perspectiva, as ações que a professora Marilene relatou que os pequenos costumam fazer quando têm a oportunidade de ir à sala de leitura não são inapropriadas nem indicam que os bebês e as crianças bem pequenas não estão “aptas” a frequentar esse espaço porque não conseguem ficar quietas e prestar atenção nas histórias que as professoras leem. Eles se apropriam do mundo à sua volta por meio do corpo, do movimento, das múltiplas linguagens, pelas quais expressam seus desejos e necessidades. Como assinala Vigotski (2018), para cada ciclo do desenvolvimento cultural existem características qualitativas e regularidades específicas da idade que orientam a relação da criança/bebê com o meio.

Eixo 2 – critérios para seleção de livros de literatura infantil

Para a realização da terceira ER, foi organizado um canto na sala com obras literárias compostas por livros de literatura de qualidade e de qualidade duvidosa, além de livros

informativos. De acordo com Branco e Corsino (2018), livros de boa qualidade apresentam um enlaçamento entre os textos verbal e visual e o projeto gráfico editorial.

Cada professora escolheu e leu dois livros, um de literatura e outro informativo. A intenção foi que elas percebessem, a partir do contato com os livros, a diferença entre o gênero literário e a não literário, bem como os aspectos tomados como critérios de seleção dos livros de literatura como: ilustração, temática e projeto gráfico.

Pesquisadora: Quais critérios vocês usam para selecionar livros de literatura infantil para ler para os bebês e crianças?

Sofia: Nós pegamos pra eles livros sobre meio de transportes... Depende. Eu e a Marilene a gente combina. Às vezes, a gente sabe que é uma data comemorativa, a gente escolhe um livrinho que fala sobre isso e já usa de fazer alguma releitura ou trabalhinho relacionando aquilo e às vezes não. Às vezes a gente pega aleatoriamente mesmo que acha que vai ser do interesse deles e lê.

Marilene: E sempre está procurando histórias menorzinhas, que, se for livros com histórias longas, eles dispersam muito rápido.

Marisa: Isso que eu ia falar. Esses livros maiores (com muito texto) não é de muito interesse, e eu gosto de livros de sons que atrai muito eles. Mesmo os livros que não têm som, mas têm o personagem, aí eu vou e imito eles.

Excerto 3

Para Branco e Corsino (2018), é importante que as professoras saibam diferenciar obras literárias de obras informativas para poderem articulá-las aos objetivos. Assim, se o foco é a ampliação do conhecimento científico, os livros informativos devem ser selecionados.

Os livros que a professora Sofia disse que seleciona para ler para os bebês e as crianças não são considerados literários, mas, sim, informativos. Na medida em que a professora Sofia não sabe distinguir um gênero do outro, é possível dizer que sua ação pedagógica fica comprometida.

Outro aspecto importante nesse excerto diz respeito à extensão do texto. As professoras Marilene e Marisa relataram que preferem livros com textos curtos, com uma linguagem simples. A professora Marisa também diz optar por livros que têm personagens que permitem que ela os imite. Será que a aproximação com a literatura deve partir daquilo que as crianças já conhecem? Temas que abordam questões relacionadas à vida humana não devem ser abordados com bebês e crianças? O que leva as professoras a acreditarem que os bebês não se interessam por textos mais longos?

Essas questões foram discutidas por Galvão (2016), ao abordar o que as pessoas consideram ser adequado ou não para o público infantil. De acordo com a autora,

[...] muitos são os profissionais e leigos que argumentam que as crianças não são capazes de entender indeterminações complexas e, por isso, elegem como textos adequados os que portam temas cotidianos, simples e pueris, com linguagem rasteira e coloquial, frases curtas, coladas na oralidade e pouco originais e imagens estereotipadas ou que apenas ilustram o texto verbal (GALVÃO, 2016, p. 70).

Para ela, essas ideias estão equivocadas visto que textos dessa natureza reduzem a literatura infantil ao “entretenimento, ao lazer, ao deleite” (GALVÃO, 2016, p. 71). Esse tipo de texto não contribui para a formação de sujeitos pensantes e críticos; ao contrário, contribui para fortalecer “comportamentos baseados no senso comum e na cultura de massa” (GALVÃO, 2016, p. 71).

Sobre a seleção de livros, tendo como base a faixa etária e a extensão do texto, Galvão (2016) assevera que esses critérios limitam o acesso das crianças a textos literários com temas e vocabulários mais amplos. Para a autora, crianças de todos os agrupamentos da Educação Infantil podem ter acesso a muitos livros, “desde que se tenha como pressuposto que a produção de sentido será particular para cada criança, pois elas vivem em contextos diversos e, por isso, experimentam o mundo de maneira também diversa” (GALVÃO, 2016, p. 76).

As discussões realizadas pela autora nos permitem dizer que a escolha de livros com as características apontadas pelas professoras não se sustenta. Tais escolhas que limitam à possibilidade de as crianças ampliarem suas experiências estéticas, tanto em relação ao texto quanto à ilustração.

Ao abordar sobre as obras endereçadas às crianças, Corsino (2015) salienta a tensão e contradições presentes no mercado, com obras capazes de instigar as crianças, de fazer com que elas se desloquem, se surpreendam e se emocionem, bem como livros, cujos autores insistem em manter as crianças sobre tutela e aqueles que “se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais (CORSINO, 2015, p. 114).

Nesse cenário, separar o joio do trigo não é tarefa fácil; é preciso ser criterioso. Há alguns pontos fundamentais que não podem ser negligenciados, como os que Andrade e Corsino (2007) estabeleceram como categoria de análise para avaliação da qualidade das obras do PNBE-2005, destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também podem ser tomados como critérios para a seleção de livros para a Educação Infantil, como apontou Mattos (2013): linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico, que foram os critérios abordados com as professoras no contexto formativo.

Andrade e Corsino (2007) compreendem que a elaboração da linguagem literária fica evidenciada quando a complexidade da linguagem e os recursos linguísticos usados para provocar efeitos estéticos ressaltam a importância de ir além da linguagem usada cotidianamente, apresentando inovações. Em relação à pertinência temática, as autoras defendem que o tratamento dado ao tema deveria estar aberto à produção de sentidos e diálogos. A dimensão estética, o diálogo entre o verbal e o não verbal, o caráter polifônico, inovação na materialidade do livro são condições necessárias para ampliar a possibilidade de produção de sentidos, quando se trata da ilustração e do projeto gráfico de uma obra literária.

Eixo 3 – mediação de leitura literária

Nesse ER, as discussões se pautaram, especialmente, em torno da diferenciação entre ler e contar histórias. Iniciamos as discussões perguntando às professoras por que elas costumavam trocar as palavras do texto quando liam para os bebês e crianças. O enunciado das professoras no excerto a seguir reflete uma prática observada entre outras docentes participantes do estudo.

Marisa: Pra criança assimilar na hora, mas aí depois você faz um tipo de entonação diferente, uma voz. Se tiver um bichinho, ou se tiver algum tipo de outro personagem, você faz aquela voz, para mediar a história, então é várias formas.

Débora: [...] se a gente for ler o que tá ali, cada palavrinha do livro, acho que vai ficar um pouco em vão. Então, se a gente pegar primeiro e ler rápido com os olhos e tentar mudar, colocar de uma outra forma, de uma forma criativa, na forma de imaginação, com um ar de suspense, eu acho que fica mais interessante, mais atrativo.

Sofia: Eu acho o contar mais legal porque você vai tá interpretando, vai contar até de um jeito melhor do que está escrito [...].

Pesquisadora: Como lemos no texto, contar não substitui a leitura. São atos distintos. Na leitura, é preciso respeitar o que o autor escreveu.

Excerto 4

No excerto 4, as professoras Marisa e Débora demonstram considerar que algumas palavras das histórias que leem para os bebês são difíceis, sendo necessário mudar as palavras para ficar mais compreensível para os pequeninos, ou seja, elas realizam o que Corsino (2010) chama de tradução, alterando a forma como o autor concebeu o texto. Bajard (2007) assevera que o fato de as crianças ainda não conseguirem acessar o texto escrito não significa que o mediador possa mudar as palavras por outras que ele considera mais “fácil” para a criança compreender. Para o autor, é fundamental que o mediador observe a literalidade da obra. Para tanto, a obra deve ser tomada na sua integralidade.

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin (2006), especificamente sobre a atribuição de significados ao enunciado mediante a relação entre verbal e extraverbal, permite compreendermos que os leitores-ouvintes-bebês e crianças são capazes de atribuir sentido ao texto literário, mesmo que ainda não sejam capazes de compreender o código linguístico, isto é, o significado das palavras proferidas pelo mediador. Isso porque “o enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.)” (FIORIN, 2006, p. 55). Desse modo, os elementos extraverbais, como as ilustrações, os gestos das professoras, a entonação expressiva, somando-se às experiências de vida de cada sujeito bebês e demais crianças possibilitam a construção de sentido que “tem raiz no social, no seu contexto, nos seus presumidos, mas é também singular, próprio” (FREITAS, 2003, p. 34).

Diante do exposto, é possível deduzir que não há motivo para mudar as palavras do autor em vista de torná-las mais fáceis para os leitores de pouca idade. Mesmo que não entendam o significado das palavras, bebês e crianças são capazes de produzir sentido sobre as experiências de leitura mediada das quais participam.

Já a professora Sofia diz acreditar que contar história é melhor do que ler porque é possível interpretar o texto. Afinal, o que é melhor para bebês e crianças bem pequenas? Contar ou ler histórias?

As narrativas orais entram na vida dos bebês desde seus primeiros dias de vida pela voz da mãe ou de outra pessoa responsável pelos seus cuidados quando estes entoam uma cantiga de ninar (acalantos), quando conversam com eles durante as atividades rotineiras como na hora da alimentação e da higiene. Cantigas de roda, brincos, parlendas, quadras, as histórias contadas pelas professoras, são práticas orais fundamentais para inserir as crianças, desde bebês no “fluxo da palavra e da cultura” (MATTOS, 2013, p. 92-93). Assim sendo, é fundamental garantir aos bebês e crianças vivências significativas com as narrativas orais tanto quanto com a leitura literária. Importa compreender e contemplar as especificidades de cada um desses atos culturais.

Considerações finais

Creemos que a creche é um espaço potente para promover práticas de leitura literária e o acesso ao livro, que é seu suporte original, favorecendo a criação de laços duradouros com essa prática cultural. Nessa direção, é fundamental que as crianças, desde bebês, tenham a oportunidade de vivenciar suas próprias experiências com a literatura. No contexto de educação coletiva, favorecemos essas vivências, quando o contato com o livro e os atos de leitura vão além dos momentos episódicos proporcionados aos pequenos leitores. O espaço organizado com livros disponíveis pode transformar-se em lugares de experiências individuais e com todo o grupo, na medida em que se respeita o tempo e a forma peculiar como cada sujeito interage com o livro.

A análise das falas das professoras apontou que ainda é um desafio para elas, resguardar o espaço da leitura, diferenciando-a da contação de histórias, selecionar bons livros de literatura e organizar os espaços de leitura de forma que este desperte o desejo pelo livro e pela leitura.

A pesquisa constatou a importância de investimento na formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária. A formação do leitor de literatura começa na primeiríssima infância e, por isso, demanda que as professoras que trabalham na creche construam um lugar para a literatura nas suas vidas. Só assim poderão favorecer a construção da literatura na vida dos bebês e das crianças.

Referências

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA A. *et al.* (Org.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-91.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Materiais didáticos na educação infantil: limites e possibilidades. In: CORSINO, P.; NENES, M. F. R. *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 19-38.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011. p. 171-193.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *Teias*, v. 16, n. 41, p. 108-123, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496>. Acesso: 21 mai. 2018.

COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: influências e possibilidades. In: SILVA, J. R. et al. (Org.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 185-209.

FIORIN, José Luiz. O estilo. In: FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma literatura para bebês?* 2016. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

LÓPEZ, Maria Emília. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. F.; NUNES, M. F. (Org.). *Leitura e escrita na educação infantil, cad. 4*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 85-115.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. *Leitura literária na creche: o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz*. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Brasília: Autores Associados, 2012.

SCHEFFER, Ana Maria M. *O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário*. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*. 2019. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Primeira aula: O objeto da pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Lev Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17-37.

Sobre as autoras

Maria Rosana do Rêgo e Silva. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Juiz de Fora), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora). É professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora.

E-mail: m.rosanaregosilva@gmail.com.

Ana Rosa Costa Picanço Moreira. Graduada em Psicologia (UFF). Especialista em Psicologia Escolar (CRP-05). Mestra em Psicologia Social (UGF). Doutora em Educação (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: anarosamaio6@gmail.com.

A LEITURA LITERÁRIA E A POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DE DIFERENTES GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE LITERARY READING AND THE POSSIBILITY OF AMPLIFYING DIFFERENT ORAL GENRES IN CHILDREN'S EDUCATION

LA LECTURA LITERARIA Y LA POSIBILIDAD DE AGRANDAR LOS DIFERENTES GÉNEROS ORALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Priscila da Silva Rocha¹
Amanda Valiengo²
Elieuzza Aparecida de Lima³

Resumo: A Educação Infantil é uma fase em que, geralmente, a linguagem oral é desenvolvida de maneira mais intensa e a leitura literária pode se constituir como uma proposta de trabalho em que a criança é colocada diante das múltiplas linguagens, promovendo aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento infantil. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a leitura como possibilidade de ampliação dos gêneros orais na Educação Infantil. Este estudo parte da análise de dados de uma pesquisa de mestrado realizada por meio da observação participante com crianças de cinco anos da Educação Infantil e sua professora. Tem como embasamento a Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vigotski e os pressupostos sobre linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin (2011). Os resultados mostram que a leitura literária nas rodas de leitura se constitui como situação, espaço e tempo frutíferos para a concretização das relações entre professora e crianças, impulsionando aprendizagens e promovendo desenvolvimento da linguagem oral.

Palavras-chave: Educação infantil; linguagem oral; leitura literária.

Abstract: Children's Education is a stage where, generally, oral language is developed more intensively and literary reading can be established as a work proposal in which the child is put in front of multiple languages, promoting essential learnings to children development. The goal of this article is to reflect about reading as an oral genre amplifying possibility, in the context of Children's Education. This study departs from data analysis of a master's degree research performed by participant observation of Children's Education five years old children and their teacher. Its basis are the Historical-Cultural Theory, as proposed by Vigotski and the language and discursive genres assumptions established by Bakhtin (2011). The results show that literary reading in the literary circles constitutes itself as situation, space and time fruitful to achieve relations between teacher and children, impelling learnings and promoting oral language development.

Keywords: Children's education; oral language; literary reading.

Resumen: La Educación Infantil es una etapa en que, generalmente, el lenguaje oral es desarrollada mucho más intensamente y la lectura literaria se puede constituir como una propuesta de trabajo en que los niños son presentados a múltiples lenguajes, promoviendo aprendizajes esenciales a lo desarrollo infantil. El objetivo de esto artículo es reflexionar sur la lectura como posibilidad de ampliación de los géneros orales en la Educación Infantil. Este estudio parte del análisis de los datos de una investigación de maestría realizada mediante la observación

¹ Universidade Federal de São João del Rei.

² Universidade Federal de São João del Rei.

³ Unesp - Campus Marília.

participante com niños de cinco años de la Educación Infantil y su profesora. Tiene como base la Teoría Histórico-Cultural y los presupuestos sur lenguaje y géneros discursivos de Bakhtin (2011). Los resultados muestran que la lectura literaria en los círculos de lectura se constituye como situaciones, espacios y tiempos fructíferos para la concretización de las relaciones entre la profesora y los niños, impulsando aprendizajes y promoviendo el desarrollo del lenguaje oral.

Palabras clave: Educación infantil; lenguaje oral; lectura literaria.

Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado recentemente finalizada⁴ em que o objeto de estudo envolveu práticas de oralidade na Educação Infantil sob o viés dos gêneros orais. O objetivo da investigação foi discutir o lugar dos gêneros orais nas práticas pedagógicas e suas relações com o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil. Como recorte deste estudo, discutimos a roda de leitura para o trabalho com o gênero oral e escrito na Educação Infantil. Nosso intuito com as discussões propostas neste texto refletir sobre as relações entre o momento da leitura literária e as possibilidades de trabalho com gêneros orais na Educação Infantil.

As crianças têm “cem linguagens, e depois, cem, cem, cem [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 5). São múltiplas linguagens para elas se expressarem, para dizerem o que sentem e como percebem o mundo. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que pode disponibilizar um espaço privilegiado para essas múltiplas linguagens. Nessa etapa, as crianças começam a desenvolver a linguagem oral. Por meio da leitura literária, a escola pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento dessas múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam como finalidade da primeira etapa da Educação Básica o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e asseveram que as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas experiências vivenciadas na infância, dentre elas as de “narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Consoante com essas considerações, o estudo embasou-se em princípios da Teoria Histórico-Cultural para caracterizar e discutir a natureza social do desenvolvimento humano, considerando sua historicidade e a cultura como fonte da constituição da pessoa. Para Vigotski (1996), as relações do sujeito social e histórico com o outro e com o mundo ocorre primordialmente pela linguagem. Em complemento, segundo Bakhtin (2011), as atividades humanas são construídas nas relações entre as pessoas e delas com os objetos da cultura e em forma de enunciados, ou seja, de gêneros discursivos (orais e escritos). Esses postulados subsidiaram as ações de pesquisa de campo qualitativa desenvolvida por meio de observação participante⁵ em uma turma com crianças de 4 e 5 anos, do 2º período da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora – MG. Entrelaçada com as observações de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora regente.

Nosso texto é organizado em duas seções, na primeira, apresentamos alguns pressupostos da Teoria Histórico Cultural para o desenvolvimento da linguagem oral e a relação com a leitura literária na Educação Infantil que nos ajudam a compreender a necessidade de uma teoria para embasar o trabalho pedagógico. Na sequência, trazemos os resultados da pesquisa de mestrado,

⁴ ROCHA, Priscila da Silva. **Gêneros orais na educação infantil**: possíveis aproximações entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral. 2021. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei/ UFSJ, São João del-Rei, 2021. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20versao%20final%20Priscila%20-%2006-06.pdf>.

⁵ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFSJ) com Seres Humanos. Número do parecer de aprovação (3.685.174).

destacando a roda de leitura durante as observações de campo e considerando o olhar docente consciente para a prática pedagógica.

Desenvolvimento da linguagem oral e a leitura literária na educação infantil

A Teoria Histórico-Cultural tem como precursor e principal representante Liév Semiónovitch Vigotski (1896-1934), teórico soviético. Vigotski junto com seus colaboradores, Zaporozet, Lísina, Leontiev, Lúria, e Elkonin, trouxe da Pedologia contribuições para a Educação em torno das discussões sobre o que é o ser humano, como ele aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. Os estudos de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil trazem contribuições para o fazer docente, corroborando para uma prática pautada na criança enquanto sujeito social.

Leontiev (2004, p. 279) argumenta que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura pela humanidade”. O ser humano possui, assim como os outros animais, um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, porém o homem é social, e, portanto, a apropriação de qualidades humanas se dá por meio das vivências e não pelas manifestações hereditárias de caráter biológico, como ocorre com os outros animais.

Mello (2004) aponta que o homem se torna humano pela apropriação de instrumentos da cultura humana (materiais ou não materiais) e pela apropriação da história humana acumulada ao longo dos tempos. Dessa forma, a autora destaca que:

[...] o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então (MELLO, 2004, p. 139).

De acordo com a autora, para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais são a base para o desenvolvimento humano. O ser humano está imerso em um mundo objetivo e concreto, assim, o transforma mediante sua atividade, que é realizada nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que transforma esse mundo, ele mesmo se transforma, se objetivando, se tornando uma forma de ser (MELLO, 2004).

Conforme afirma Valiengo (2008, p. 33), “ao nascer cada indivíduo possui um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, um substrato físico e orgânico do desenvolvimento cultural, [...]”. Assim, para se humanizar, o sujeito se relaciona com o meio e com o outro. Tornar-se humano é um processo de apropriação de qualidades humanas, vivenciadas na relação com o outro e com o aparato cultural produzido ao longo da história.

Nessa perspectiva, refletir sobre o desenvolvimento também é compreender a mediação como propulsora da objetivação e da apropriação. Dessa forma, é essencial compreender a atividade mediada como fundamento da apropriação e da objetivação do desenvolvimento humano. É necessário entender a apropriação como a captação das funções sociais dos objetos criados pelo

homem e a objetivação como um processo pelo qual o homem se projeta como indivíduo para si, assimilando como o homem se faz presente e ativo nos objetos criados por ele (GONZÁLEZ, 2012).

O desenvolvimento psíquico infantil ocorre na atividade em que a criança realiza para apropriar-se da cultura historicamente acumulada. Em outras palavras, a criança se desenvolve por meio da apropriação da cultura humana, no entanto, uma atividade não se forma por si só na criança. Conforme Leontiev (2004), tal atividade se forma pela comunicação prática e verbal na relação com o sujeito mais experiente, em situações educativas. A criança encontra no mundo em que a rodeia a linguagem, que é uma construção humana e pela mediação ela se apropria de um instrumento simbólico, isto quer dizer que ela aprendeu a utilizá-lo de acordo com sua função social, transformando a si e a esse mundo.

Para Vigotski (2018), no desenvolvimento da criança, as funções psíquicas se alteram e “mudam as correlações entre elas porque existe um sistema de relações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). Na passagem de uma idade para outra, esse sistema de relações muda e cada função isoladamente depende, para seu desenvolvimento, do sistema em que se desenvolve. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Para Vigotski (1996), dentre as regularidades do desenvolvimento infantil, é possível entender que as funções não se desenvolvem ao mesmo tempo, mas que cada idade tem sua função predominante. Assim, é preciso conhecer o processo de formação das funções psíquicas em cada idade para poder intervir de maneira a proporcionar o desenvolvimento. Considerando o exposto, compreendemos a importância de estudar a linguagem oral, pois trata-se de uma função psicológica fundamental para as relações sociais, tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o desenvolvimento geral. Vigotski (2001) se atentou em discutir o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Dessa maneira, destacou a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral na criança e na espécie humana.

Em consonância desses fundamentos, Saccomani (2018, p. 40) explica:

[...] a ontogênese não repete necessariamente a filogênese, isto é, o desenvolvimento da linguagem, na criança, não repete o desenvolvimento da linguagem na espécie humana. Destarte, o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança se dá no processo de apropriação da experiência geral da humanidade e por meio da comunicação com os adultos.

Vigotski (2001) e seus colaboradores defendem uma concepção de linguagem social. Para o teórico, a função inicial da linguagem oral é a comunicativa, quer dizer, é um processo que ocorre primeiro no plano social. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). A criança se desenvolve com a ajuda de um colaborador mais experiente, já que todo o aprendizado acontece primeiro no social para depois ser internalizado. A linguagem oral é considerada um produto da coletividade é um produto da atividade humana:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 183).

Para Leontiev (2004), só é possível compreender o nascimento da linguagem na relação com a necessidade, originada no trabalho, que os homens sentem de dizer algo. Ainda segundo o autor, a linguagem é uma propriedade da espécie humana e sua aquisição, nada mais é que, “a apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas significações; é igualmente a aquisição fonética da língua que se efetua de decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Nesse sentido, ressaltamos que a linguagem oral nessa perspectiva do social, se efetiva nas relações por meio das enunciações, em outros termos, dos gêneros textuais. Com esse raciocínio, vale destacar que entendemos por gêneros, a definição proposta por Bakhtin (2011, p. 285):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

De acordo com o autor, os gêneros emanam de diversas atividades humanas que apresentam características próprias e que sempre estão relacionadas com a utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 279) destaca que há uma variedade de gêneros, já que a atividade humana é inesgotável “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Sendo assim, compreendemos que a toda comunicação verbal está relacionada com um gênero textual, oral ou escrito:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Para Bakhtin (2011, p. 282), os gêneros materializam a língua. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Segundo o autor, os gêneros podem ser classificados como primários (simples), “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” e secundários (complexos), que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Leontiev (2004) assinala a relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento humano, apontando a comunicação, seja ela verbal ou não, como intermediária nas relações com o meio. Assim, destacamos o papel fundamental da linguagem oral, que se desenvolve por meio do processo de mediação e se comporta como elemento fundamental desse processo, possibilitando o desenvolvimento humano.

Sobre a questão, em complemento, Mukhina (1995, p. 127) destaca o papel da linguagem para o desenvolvimento humano:

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem

muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

A idade pré-escolar é marcada pela atividade do jogo de faz de conta, em que a criança, a partir do que aprendeu com o sujeito mais experiente na fase anterior de manipulação dos objetos, protagoniza e vai se tornando autônoma na atividade da linguagem. Nesse sentido, o mundo da criança se expande e ela passa a operar com objetos do mundo adulto, por meio da brincadeira.

Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado e necessário para proporcionar à criança meios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, é necessário pensar em práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento dessa função psíquica superior. Conforme visto, a linguagem oral deve fazer parte do cotidiano escolar e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

Na pré-escola, os professores devem considerar a atividade-guia que está envolvida no desenvolvimento. Como visto anteriormente, nessa fase a atividade do brincar, do jogo de papéis é a atividade-guia. Isso significa que as crianças necessitam vivenciar experiências que possibilitem relações sociais que promovam o desenvolvimento da personalidade, da consciência e da linguagem oral. As práticas pedagógicas devem sempre ser intencionais e planejadas com objetivo de promover o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Educação e desenvolvimento humano estão interligados. A aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde o nascimento do bebê. Sendo assim, é necessária uma Educação de qualidade que vá possibilitar o desenvolvimento humano.

Mello (2015, p. 10) destaca que o professor de criança pequena precisa promover “[...] vivências que provoquem a atividade das crianças, organizar situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas”. Segundo a autora, o professor sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, visa ao desenvolvimento humano da criança e para isso observa as crianças nos diferentes momentos, as acompanha, interpreta as necessidades apresentadas e interfere na atividade para ampliar as possibilidades de aprendizagem provocando o processo de humanização.

Nessa perspectiva, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o professor da Educação Infantil deve propor práticas de oralidade pautadas em diferentes gêneros, pois possibilita à criança o máximo de experiências que proporcionam este desenvolvimento. Assim, ao considerar que o desenvolvimento da linguagem oral acontece por meio de experiências diversificadas, o professor proporciona essas experiências, considerando a atividades-guia de cada idade do desenvolvimento psíquico da criança.

Como as considerações precedentes revelam, a Teoria Histórico-Cultural permite uma reflexão sobre a prática pedagógica coerente com a aprendizagem, pois considera os aspectos sociais, históricos e culturais para compreendê-la, demarcando, assim, as possibilidades de intervenção intencional do professor. Nas palavras de Akuri, Lima e Castro (2018, p. 17):

[...] a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (com sua ação mediadora intencional visando ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Em vistas dessas considerações, Saccomani (2018, p. 274) enfatiza a relação entre a aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural:

Concordamos que os profissionais da área educacional devem conhecer o desenvolvimento psicológico infantil, naquilo que a criança é e naquilo que pode vir a ser, bem como entender na essência como acontece o processo de aprendizagem. Todavia, não se pode colocar em segundo plano – ou desconsiderar – o ensino planejado e intencional, o papel diretivo do professor, os métodos empregados e os conteúdos a serem transmitidos.

Com essas considerações, compreendemos que a leitura literária é um gênero oral que pode possibilitar a concretização de relações e experiências entre a professora e as crianças que podem impulsionar aprendizagens e assim o desenvolvimento da linguagem oral. Os momentos de leitura literária na Educação Infantil se tornam meios de apropriação da cultura mais elaborada. Neste contexto, desdobram situações em que as funções psicológicas se desenvolvem, com a escuta, atenção, memória e percepção.

Segundo Bajard (2014), as crianças têm acesso à literatura mesmo sem saber ler, por meio da escuta. Para o autor, a apreensão de sentido se dá como fruto da escuta da vocalização. “Como a criança conhece a língua oral, é passível de compreender qualquer mensagem vocal oriunda da escrita. [...] A compreensão, por sua vez, se daria a partir da língua oral já dominada.” (BAJARD, 2014, p. 17).

A leitura de histórias faz parte da formação humana e a tradição de contá-las ocorre desde a antiguidade e hoje tornou-se uma prática do cotidiano escolar. Na Educação Infantil, a atividade da leitura literária é um momento em que o professor pode abordar diferentes temáticas com as crianças, sendo uma oportunidade de apropriação da cultura da humanidade.

Neste sentido, a organização da fala, a compreensão gestual e a escuta são alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem oral presentes nesse processo. Rinaldi (2012) defende um processo de escuta baseado na emoção para além do ouvir com os ouvidos, a escuta como sensibilidade.

No sentido proposto por Rinaldi (2012, p. 122), a criança escuta desde muito cedo, porque a “busca pelo sentido da vida e do eu na existência nasce com a criança e é por ela desejada” e a professora, por meio das relações com as crianças, medeia [...] conexões, “atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências” (RINALDI, 2012, p. 122). Nesse processo, o papel da professora é o de protagonizar com a criança a construção de significado por meio de práticas sofisticadas como a leitura literária.

Com esse panorama da fundamentação teórica que baseou nossos estudos, apresentamos na sequência, os resultados da pesquisa destacados para esta exposição.

A leitura literária na educação infantil: resultados da pesquisa

No contexto da pesquisa, iniciamos sessões de observação com um olhar atento às práticas pedagógicas em que a linguagem oral estava presente. Também procuramos manter a atenção aos gêneros orais nas enunciações, tentando não os perder de vista, já que se constituem na própria relação comunicativa. A leitura literária na turma do 2º período acontecia diariamente, na própria sala da turma e na sala de leitura da escola.

A professora sempre dispunha dos livros que a escola tinha acabado de adquirir e uma das justificativas de leitura desses exemplares era porque aquele seria o último ano da turma na escola e ela queria possibilitar o máximo aproveitamento das crianças com aqueles títulos. Os momentos de leitura em roda. A professora sempre cantava uma música orientando as crianças a fazerem roda e antes de iniciar a leitura do livro, cantava outra música.

Das práticas desenvolvidas com a turma, vivenciamos uma situação em que a docente levou as crianças para a sala de leitura e depois de ler o livro, fazendo os comentários e dialogando com as crianças, a professora fez uma adivinha que estava na contracapa do livro.

A atividade pedagógica foi um momento que tinha sido planejado anteriormente, porém a manifestação do gênero oral, só se deu por conta da leitura atenta da professora ao suporte didático, devido ao fato de a adivinha estar no final do livro, na contracapa. Sem essa atenção à leitura completa do livro, poderia ter deixado de lado o envolvimento das crianças numa situação provocadora da oralidade por meio de gêneros orais.

As práticas pedagógicas se realizam permeadas por linguagens e o contexto das relações sociais é dinâmico e dialético. Assim as diversas linguagens compõem a ação comunicativa e o momento da leitura literária pode contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Ao propor a leitura de um livro, na adivinha, vemos uma situação social em que diversos gêneros orais se manifestam possibilitando assim, uma relação dialógica e o desenvolvimento da linguagem oral.

A linguagem escrita se apresentou a partir da leitura do livro; a linguagem musical com as cantigas; a linguagem corporal, a forma como estavam dispostos e se manifestavam ao longo da situação, como apontar para o livro ao comentar; a linguagem oral, expressa na comunicação durante a prática pedagógica: nas conversas informais enquanto iam para a sala de leitura, no preparo para começar a história (combinados, organização espacial das crianças), durante a história e, depois, com as adivinhas.

Conforme ressalta Oliveira (2019), a linguagem oral é multimodal, porque os mecanismos que compõem a oralidade são diversos, de modo que esta tenha sentido e alcance o objetivo. Bakhtin/Volochínov (2006) argumentam que não há enunciado isolado e que a comunicação verbal se entrelaça a outras formas de comunicação, lembrando-nos que não se pode isolar essa comunicação verbal da comunicação global.

Nos dias que se seguiram, a professora continuou fazendo adivinhas com as crianças após o momento da leitura. Foram momentos em que as crianças pareciam se divertir, pois sempre riam quando descobriam a resposta e era possível perceber o interesse delas em encontrar a resposta certa. Durante uma das refeições, presenciamos três crianças brincando de adivinhas entre elas. Nessa situação social, percebemos um momento em que as crianças construíram suas enunciações, a adivinha entre os pares. A partir das vivências com a professora, se apropriaram de um elemento da cultura humana e ressignificaram em suas vivências. “A apropriação é a incorporação à atividade do indivíduo de sínteses da atividade social humana historicamente objetivada” (SACCOMANI 2018, p. 38).

Como afirmado por Bakhtin (2011), o enunciado não existe isoladamente; pelo contrário, ele pressupõe os que o antecederam e os que virão. Segundo o autor, um enunciado é apenas um elo de uma cadeia e, assim, para que se compreenda, é preciso olhá-lo dentro desta cadeia. Vigotski (2001) também comunga dessa consideração, ao tratar do desenvolvimento a partir da apropriação dos signos da cultura humana. Para o autor, a apropriação das qualidades humanas que nos torna mais humanos, sendo assim, as crianças, como demonstra o fragmento, parecem ter se apropriado do instrumento simbólico e, com isso, passam a fazer generalizações, desenvolvendo a linguagem oral e se humanizando.

Diante desse panorama, compreendemos que a leitura literária na Educação Infantil tem um papel fundamental na introdução do ouvinte no mundo das múltiplas linguagens, sendo um meio potencializador de aprendizagens que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente do desenvolvimento infantil. Bajard (2014, p. 118) ressalta que:

A familiarização com a literatura desenvolvida de maneira precoce leva a criança a descobrir um imenso tesouro literário que vem se acrescentar às histórias orais narrativas pelo contador. A educação da criança se beneficia, desse modo, de histórias que passam por um duplo canal linguístico, o da língua oral do contador e o da língua escrita do livro.

Diante disso, salientamos a necessidade de práticas pedagógicas sofisticadas em que a leitura literária é uma proposta que dialoga com diversos gêneros orais potencializando aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano. Assim, cabe à professora oportunizar experiências de leitura literária promovendo práticas impulsionadoras de desenvolvimento.

Algumas considerações

Argumentamos que a relevância em estudar as práticas pedagógicas na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais está na necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem oral como um fenômeno social. Ao levarmos em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos a necessidade de compreensão da natureza social do desenvolvimento e ressaltamos que o sujeito se humaniza ao apropriar-se da cultura humana construída historicamente.

Depreendemos, dessas análises, o valor do papel do outro nesse processo educativo e da atividade do sujeito mais experiente nas relações sociais vividas na escola. Anunciamos a participação ativa da criança no processo de apropriação para a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral, destacando o papel docente em organizar tempos e espaços para que as vivências ocorram de forma enriquecedora e humanizadora.

Diante das análises dos dados, é possível perceber que o trabalho com a linguagem oral desenvolvido na Educação infantil perpassa pela reflexão docente e por escolhas metodológicas. A leitura literária é uma proposta essencial para o desenvolvimento da linguagem oral na relação com os gêneros orais. Assim, a roda de leitura como situação, espaço e tempo frutíferos para concretização de relações e experiências vivenciadas pelas crianças e pela professora e pelo professor é capaz de impulsionar aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano na infância. A leitura literária é uma proposta que introduz o ouvinte no universo das múltiplas linguagens, potencializando aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano.

Por meio das análises dos dados, depreendemos o papel do sujeito mais experiente e dos pares no processo de desenvolvimento infantil. Cabe à professora e ao professor de crianças pequenas a proposição de experiências diversas com os gêneros orais, dentre eles, a leitura literária, com a perspectiva de fomento do desenvolvimento da linguagem oral. Para esse fim, organizam espaços e tempos em que essas propostas serão concretizadas, sempre com um olhar atento e sensível para a atividade das crianças.

Referências

AKURI, J. G. M.; LIMA, E. A.; CASTRO, R. M. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da teoria histórico-cultural: questões e reflexões. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 1, p. 15-27, nov. 2018.

BAJARD, E. M. E. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18-19.

GONZÁLEZ, A. G. G. *Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas*. 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 5.

MELLO, S. A. A escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos da Educação*, n. 50, p. 01-12, 2015.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. M. D'A. A. *Oralidade em práticas na educação infantil*. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACCOMANI, M. C. S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

VALIENGO, A. *A educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Trad. Z. Prestes, E. Tunes e C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Sobre as autoras

Priscila da Silva Rocha. Mestra em Educação pela UFSJ. Professora da rede estadual de Minas Gerais. Estudante do curso de Letras pela UFJF.

E-mail: prisr32@gmail.com.

Amanda Valiengo. Professora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei.

E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br.

Elieuzza Aparecida de Lima. Professora na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP), junto ao Departamento de Didática. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília, SP.

E-mail: aelislima2013@gmail.com.

LETRAMENTO DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A LEITURA EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

DIGITAL LITERACY AND TECHNOLOGIES FOR READING IN EDUCATION: THOUGHTS ON THE CONTINUING TRAINING OF THE BASIC EDUCATION TEACHER IN PANDEMIC TIMES

ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y TECNOLOGÍAS PARA LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Telma Rubiane Rodrigues de Melo¹
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira²
Érika Menezes de Jesus³
Fabiana Natália Macedo Camargo⁴
João Victor Fiorot⁵

Resumo: Diante da pandemia de Covid-19, os professores foram levados a atuar junto aos seus alunos por meio de plataformas exclusivamente digitais, de modo que o letramento digital se tornou ainda mais importante. Este artigo resultou da reflexão sobre como a mídia digital do país tem noticiado esse contexto. A pesquisa foi realizada mediante abordagem qualitativa, com o levantamento de informações, nos anos de 2020 e 2021, em sites de jornais da região Sudeste do Brasil (Folha de São Paulo/SP, Estado de Minas/MG, O Globo/RJ e A Gazeta/ES). Os dados mostraram que o uso de tecnologia e o letramento digital são deficitários na formação do professor, e que a comunidade escolar, para além das questões sanitárias, viu-se insegura diante da necessidade de aprender a trabalhar no ensino não presencial, devido à falta de recursos, de organização dos sistemas de ensino e dificuldade de uso das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação na pandemia; formação do professor; letramento digital.

Abstract: Facing the COVID-19 pandemic, teachers were led to work with their students through exclusively digital platforms, therefore digital literacy became even more important. This article resulted from a series of reflections on how Brazil's digital media has reported this context. The research was carried out using a qualitative approach, with the gathering of information, in the years of 2020 and 2021, on newspaper websites in the Southeast region of Brazil (Folha de São Paulo/SP, Estado de Minas/MG, O Globo / RJ and A Gazeta/ES). The data showed that the use of ICT and digital literacy are deficient in teacher training, and that the school community, in addition to health issues, was insecure regarding the need to learn how to work in a non-classroom teaching model, due to the lack of digital resources, organization of education systems and difficulty in making use of technologies.

Keywords: Education in the pandemic; teacher training; digital literacy.

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

³ Instituto Federal Fluminense (IFF).

⁴ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁵ Faculdade Castelo Branco.

Resumen: Ante la pandemia del Covid-19, los docentes se vieron impulsados a trabajar con sus alumnos mediante plataformas exclusivamente digitales, así la alfabetización digital se convirtió aún más importante. Este artículo resultó de una reflexión sobre cómo los medios digitales del país han informado este contexto. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, con la recopilación de información, en los años 2020 y 2021, en sitios de periódicos en la región Sudeste de Brasil (Folha de São Paulo/SP, Estado de Minas/MG, O Globo/RJ y A Gazette/ES). Los datos mostraron que el uso de la tecnología y la alfabetización digital son deficientes en la formación docente, y que la comunidad escolar, además de los problemas de salud, se encontró insegura ante la necesidad de aprender a trabajar en la enseñanza no presencial, debido a la falta de recursos, la organización de los sistemas educativos y la dificultad en el uso de las tecnologías digitales.

Palabras clave: Educación en la pandemia; formación de profesores; alfabetización digital.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre o letramento digital e as tecnologias para a leitura em educação, com o propósito de refletir sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica, frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Nesse momento, as plataformas digitais têm ocupado espaço obrigatório na relação ensino-aprendizagem nas escolas do país, devido à necessidade do distanciamento social e outros protocolos contra o vírus. Atualmente, o ensino remoto tornou-se essencial, acelerando um processo de mudança que já vinha acontecendo, sem, no entanto, ser efetivo, devido aos problemas estruturais e às instabilidades políticas em nosso país.

Segundo Charczuk (2020), o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)⁶ na educação durante a pandemia envolve críticas e resistência da parte de professores, familiares e alunos em virtude da desigualdade socioeconômica e da falta de recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas remotas.

É válido destacar que a dificuldade também reside na contraposição entre ensino presencial e ensino remoto, em razão de um paradigma educacional que privilegia o primeiro modelo em detrimento do segundo. Todavia, atualmente, o ensino remoto vem sustentando o ensinar e o aprender em várias partes do mundo.

A pesquisa foi realizada a partir de levantamentos de notícias em sites de jornais da região Sudeste (Folha de São Paulo/SP, Estado de Minas/MG, O Globo/RJ e A Gazeta/ES), como forma de conhecer o que a mídia digital publicou sobre a adoção das TIC nos processos de ensino, aprendizagem e leitura, e a formação do professor relacionada ao uso desses recursos tecnológicos durante a pandemia, sendo que os anos definidos para o levantamento foram de 2020 (01/01 a 31/12) e 2021 (01/01 a 15/03).

Para a realização das pesquisas, foram usados os descritores “formação de professores”, “tecnologia digital”, “letramento digital”, “educação e pandemia”, “leitura e pandemia”, e expressões semelhantes, a fim de alcançar resultados mais satisfatórios.

Conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), as tecnologias digitais devem ser integradas na formação do professor (BRASIL, 2014). Em que pese a existência dessa diretriz, as TIC não são discutidas com propriedade nos currículos dos cursos de formação de professores. Essa lacuna tornou-se ainda

⁶ Conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. Canal TI, 2017. Disponível em: <https://www.canalti.com.br/tecnologia-da-informacao/tics-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

mais clara com a urgência de um ensino não presencial, que as transformou em uma única opção para a manutenção do trabalho pedagógico e da relação entre os estudantes e os professores.

Com a popularização da Internet⁷, o uso das TIC foi potencializado em toda a sociedade. Contudo, na educação persistem desafios que precisam ser equacionados. Nesse cenário, tanto a inclusão digital quanto o letramento digital são fundamentais. Pereira (2014) define inclusão digital como:

Um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passam a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos deveres e direitos dos participantes daquele grupo onde se está inserindo (PEREIRA, 2014, p. 18).

Assim, a inclusão digital permite que o indivíduo realize conexões em rede e faça uso de tecnologias digitais, de forma participativa, integrada e cidadã. Na educação, a inclusão digital demanda investimentos na aquisição de equipamentos e em conexões de Internet. Historicamente, contudo, a falta de recursos financeiros tem sido um entrave no processo de inclusão digital nas escolas.

À carência de recursos de infraestrutura acrescenta-se o desafio da compreensão do uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. As tecnologias devem ser utilizadas na educação em função da prática pedagógica e a serviço de sua dinamização. Nesse sentido, Coscarelli (2014) recomenda a elaboração de um planejamento com a definição das ações que farão uso das TIC — um plano que funcione como instrumento norteador das práticas em sala de aula e de incentivo ao dinamismo, à criatividade do professor e à autonomia do aluno.

Moran (2015) pondera que a formação do professor precisa contemplar o conhecimento das novas tecnologias digitais, em um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo por toda sua vida. Para ele, em parceria, professores e alunos precisam buscar um modo de auto-organização para acessar informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento.

Nesse contexto, o letramento digital deve ser concebido como um processo integrante da formação continuada do professor. Para Borges (2016), o letramento digital pode ser considerado como:

Conjunto de conhecimentos envolvidos em práticas linguístico-sociais realizadas por mídias digitais. As práticas, por sua vez, envolvem, além de habilidades técnicas, habilidades de leitura, modos de interagir, comunicar, compartilhar e compreender o sistema de mídias como constituintes de um mundo contemporâneo e de suas práticas sociais (BORGES, 2016, p. 720).

Em educação, “o letramento digital está relacionado com o conhecimento necessário para saber como usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultural digital” (GAROFALO, 2019, [n. p.]). Dessa forma, compete ao professor o domínio de habilidades para o protagonismo em ambientes da Internet e para a definição das escolhas de uso das TIC em sala de aula.

Na visão de Moran (2015), as escolas perdem muito por não aproveitarem o potencial das tecnologias digitais na formação dos seus alunos, bem como por não levá-los à descoberta de seus próprios talentos, enquanto autores, narradores e contadores de histórias. Sendo assim, é fundamental que os professores compreendam a nova cultura da Internet e as práticas virtuais

⁷ Regulamentada pelo Marco Civil da Internet com a Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014.

que dela decorrem, especialmente no que se refere à leitura, escrita e interações, de forma a orientar e motivar os seus alunos para a vivência na Internet.

As pesquisas nos jornais

Folha de São Paulo (São Paulo/ SP)

No jornal **Folha de São Paulo**⁸, há um banco de dados em que é possível realizar pesquisas das edições anteriores a 6 meses, para assinantes, o qual foi utilizado para este levantamento. As pesquisas chegaram aos seguintes resultados:

FOLHA DE SÃO PAULO BUSCA AVANÇADA NA BASE DE NOTÍCIAS		
DESCRIPTOR	2020	2021
Letramento digital	4	0
Formação do professor	39	7
Tecnologia na educação	16	0
Leitura digital	6	0
Educação na pandemia	8	0
Total	73	7

Tabela 1 – Pesquisa realizada no jornal Folha de São Paulo/ São Paulo. Fonte: Levantamento, 2020/2021.

Tabela 1: Pesquisa realizada no jornal Folha de São Paulo / São Paulo

Fonte: Próprio autor / levantamento 2020-2021

A partir da busca, todos os materiais encontrados foram lidos para seleção dos que mais se relacionavam com os objetivos propostos. Nessa etapa, pôde-se observar que grande parte dos textos apontava para questões ligadas às ações políticas na área da educação, ou melhor, à falta delas, mais do que a aspectos relacionados ao ensino.

A maior parte dos textos jornalísticos enfatiza o que será chamado aqui de aspecto macro da educação: as (in)decisões políticas, as mudanças dos cargos, as diferentes formas que os sistemas estaduais e municipais organizaram a educação neste período, as desigualdades relacionadas ao acesso à Internet e, com bastante destaque, os investimentos financeiros na área. Este último tema surge em ao menos um parágrafo de cada texto, trazendo dados financeiros e percentuais sobre o investimento da União em educação e apontando a necessidade de ampliação desse investimento.

Outra temática presente nos textos analisados, e que merece ser abordada, é o impacto da educação na renda e, portanto, na economia a longo prazo. É marcante a relação que se estabelece entre essas áreas, apontando os problemas que uma má gestão da educação, sobretudo no período pandêmico, ocasionará ao mercado de trabalho e aos cofres do país.

Quando as notícias se voltam para o ensino, os profissionais ouvidos são especialistas de áreas distintas da educação. Porém, nota-se que há um apagamento das vozes daqueles que precisaram, de fato, lidar com os impactos da não presencialidade nas escolas, especialmente

⁸ https://acervo.folha.com.br/index.do?_ga=2.146323959.2137918829.1643736200-1881508365.1546469076;https://acervo.folha.com.br/digital/index.do.

os professores e alunos. Os educadores são citados superficialmente, sobretudo quando se aponta a necessidade de formação específica que este novo tempo requer. Inclusive, em cerca de cinco textos há menção à mudança na forma de trabalho do professor, utilizando uma expressão bastante comum no período, “a reinvenção”. Em um deles, se faz a escolha da palavra *edutubers* para identificar o educador na atualidade. Pode-se concluir, dessa maneira, que a formação pedagógica não é a pauta principal nos textos da **Folha de São Paulo**.

Estado de Minas (Belo Horizonte/ MG)

No jornal **Estado de Minas**⁹, a versão on-line é de acesso gratuito e possui sistema de busca avançada, também disponível para não assinantes, o que facilitou esta pesquisa. Para a pesquisa de 2020, como o número a que se chegou era impraticável, foi utilizada a tag “mais relevantes”, e a pesquisa pautou-se nas primeiras 20 manchetes resultantes para análise e seleção das que se enquadraram na expressão pesquisada. Ainda assim, as notícias apresentadas escapavam ao contexto da pesquisa, ou seja, não estavam relacionadas à educação ou ensino, e, por isso, foram descartadas. Desse modo, a pesquisa restringiu a busca dos descritores a seções específicas do jornal, no caso, “Educação” e “Educação Especial”, e assim se chegou a resultados na área de conhecimento desejada.

JORNAL ESTADO DE MINAS BUSCA AVANÇADA NA BASE DE NOTÍCIAS		
DESCRIPTOR	2020	2021
Letramento digital	4685	803
Formação do professor	9488	2094
Tecnologia voltada para a leitura	7364	1674
Educação na pandemia	42000	8792
Total	63537	13363

Tabela 2 – Pesquisa realizada no jornal Estado de Minas - Minas Gerais. Fonte: Levantamento, 2020/2021.

Tabela 2: Pesquisa realizada no jornal Estado de Minas / Minas Gerais¹⁰

Fonte: Próprio autor / levantamento 2020-2021

Analisando o material a que se chegou para o ano de 2020, percebe-se que as buscas por descritores diferentes chegaram às mesmas 10 manchetes, em linhas gerais, e todas do Especial de Educação de 25/10/2020, o que pode indicar uma limitação do sistema de busca gratuito no jornal. Após a análise das notícias, pode-se também afirmar que todas, sem exceção, estão relacionadas às consequências da pandemia de Covid-19, e versam sobre o uso das tecnologias na implantação do ensino não presencial e na comunicação entre professores e alunos; o medo dos profissionais da educação diante da urgência de novas práticas pedagógicas; os desafios da nova modalidade de ensino, e o quanto a tecnologia pode aproximar a escola da realidade dos discentes.

⁹ <https://www.em.com.br/busca>.

¹⁰ Em virtude do sistema de busca do jornal identificar expressões como duas palavras isoladas na pesquisa, o número de referências nos textos tornou-se extremamente grande.

Foram citadas 19 instituições de ensino, sendo que apenas uma delas se tratava de escola pública. Do grupo de 33 pessoas entrevistadas pelos jornalistas, 20 ocupavam cargos de direção ou coordenação em escolas particulares, oito eram alunos (sendo apenas um de escola pública), dois eram especialistas convidados para discorrer sobre o assunto das notícias, dois eram pais de estudantes de escolas particulares e somente um era professor (de escola particular). Por isso, embora a figura do professor seja recorrente na voz dos outros grupos, não há falas representativas dos educadores enquanto protagonistas.

Os alunos entrevistados afirmaram que suas principais adversidades no que diz respeito ao ensino durante a pandemia foram se adaptar à falta de contato com professores e colegas; construir um ambiente de estudo em casa, normalmente em seus quartos, até então tidos como espaço de descanso; lidar com as distrações presentes no lar e, ainda assim, concentrarem-se nas aulas e atividades. Também apontaram a percepção de que o foco das aulas, que antes estava no professor, havia passado a ser a participação deles no ensino não presencial, o que lhes trouxe uma maior responsabilidade. Diante da necessidade de aprender por conta própria, alguns alunos afirmaram que passaram a reconhecer mais a importância do trabalho do professor.

Para a única estudante de escola pública ouvida, a experiência do ensino não presencial foi, segundo ela, negativa, por não ter conseguido aprender com o material disponibilizado por sua escola. A aluna destacou os gastos financeiros que os pais fizeram para manter a internet e comprar o notebook que ela utilizou, e o excesso de atividades para um curto prazo de entrega do material, como principais responsáveis por sua frustração com a modalidade implementada.

Para os especialistas entrevistados, a capacidade de organização e a autonomia, bem como a manutenção do equilíbrio emocional, são essenciais no processo de aprendizagem à distância dos alunos, enquanto para os professores, a capacitação para o ensino em ambiente digital é considerada fundamental. Por isso, ainda na opinião dos especialistas, os professores que já tinham como parte de sua prática a utilização de recursos que favoreciam as atividades pedagógicas fora do espaço da sala de aula, como blogs e grupos com alunos nas redes sociais, adaptaram-se melhor ao novo contexto, segundo eles. Além disso, a adequação da educação a um ensino híbrido foi apontada nos textos como possível caminho para a educação pós-pandemia.

Os diretores e coordenadores de escolas particulares entrevistados afirmaram que consideram o engajamento e compromisso dos professores em suas instituições, bem como sua capacidade de inovação, principais elementos na manutenção da qualidade na educação durante esse período, e salientaram o investimento no treinamento dos educadores com as tecnologias disponíveis. Segundo eles, as novas práticas mediadas pelas tecnologias serão incorporadas às aulas presenciais, quando o ensino for normalizado. A preservação da mesma grade curricular anterior à pandemia foi apontada como registro do sucesso de suas ações, por indicar, segundo eles, que a escola estava cumprindo sua tarefa.

Para os pais ouvidos nas reportagens, no entanto, o ensino remoto não é capaz de substituir o ensino presencial, e, embora venha em auxílio para que os alunos não percam um ano de aprendizagem, esse período será marcado pela defasagem.

Ainda que as escolas mencionadas nas notícias sejam principalmente particulares, um dos textos apontou que a limitação do acesso à internet e a dispositivos eletrônicos, causada pela desigualdade social, pode ser um entrave na utilização do ensino não presencial. Foram ressaltados pelos jornalistas também, como aspectos negativos da nova modalidade, o desenvolvimento de distúrbios psicológicos nos alunos, por estarem isolados e, muitas vezes, em situação de fragilidade, e o desgaste emocional dos professores, causado principalmente pela mudança drástica em suas práticas pedagógicas, pelas dificuldades técnicas na utilização de novas ferramentas, que requerem que exerçam novas funções, e pelo alto nível de cobrança pelo qual os educadores vêm passando.

Entre as palavras que mais surgiram no discurso de todos os grupos, estão “medo”, “insegurança”, “mudança”, “adaptação”, “dificuldade”, “problemas” (e seus respectivos sinônimos), além da expressão “novas tecnologias” ou apenas “tecnologia”.

Para 2021, o sistema de busca no jornal localizou notícias a partir das palavras-chave, mas não nos cadernos específicos de Educação. Para chegar a números passíveis de análise, foi feita a restrição às notícias nacionais, por meio do filtro. Depois, passou-se à leitura das manchetes, para selecionar os textos pela relevância quanto ao tema, já que o número em geral foi alto, por incluir notícias não relacionadas à educação. Ao analisar as manchetes, foi verificado o mesmo fenômeno visto na busca em 2020: buscas com descritores diferentes levaram às mesmas manchetes e, novamente, as notícias estavam relacionadas à pandemia de Covid-19.

No total, foram encontradas e lidas 46 notícias. Os textos foram divididos em grupos com base em sua temática, conforme segue: Volta às aulas (18), Suspensão das aulas (8), Greve (4), Nomeação/Exoneração de funcionários (4) e Casos de Covid-19 nas escolas (4). Outras notícias, que não se incluíam nesses grupos, tiveram temáticas diversas, cada uma com apenas uma aparição, como segue: “merenda”, “crime de professor”, “vagas de trabalho”, “aula ao ar livre”, “vacinação de professores”, “punição a professores”, “escola solidária” e “posicionamento dos países no que diz respeito à educação durante a pandemia”.

O principal assunto das notícias, fica evidente, são as decisões da justiça, suspendendo e liberando as atividades presenciais nas instituições de ensino, em meio ao aumento de casos de Covid-19. Não se menciona a maneira como se dá o ensino remoto nas escolas, ou o uso de tecnologias na educação nesse período.

Nos textos pesquisados, há grande presença de informações que funcionam como argumentos em prol da abertura das escolas, como incidência de casos de Covid menor que a média nas instituições; prejuízo para a aprendizagem; compra de equipamento de proteção e materiais de segurança para as unidades; dificuldade das escolas particulares se adaptarem às constantes interrupções no atendimento; citação de países com melhores índices de qualidade na educação (Pisa), que não suspenderam suas aulas; apresentação de estudo que defendem que a abertura das escolas não está relacionada ao aumento de casos de Covid-19; resultados ruins dos alunos no SAEB de 2019. Apenas uma das notícias traz uma abordagem diferente da pandemia, que é a que trata sobre as novas práticas pedagógicas ao ar livre, em virtude das medidas de distanciamento. Também ela, contudo, traz implícita a defesa do retorno presencial. Como vozes dissonantes desse discurso, são citados nas notícias os argumentos das entidades sindicais, que apontam o alto número de casos de Covid e falta de vacinação dos profissionais que trabalham nas escolas como fatores para a manutenção do ensino remoto.

Entre os profissionais ouvidos nos textos de 2021, estão principalmente Secretários de Educação, diretores de escolas particulares, além de especialistas da saúde e dirigentes de organizações relacionadas à educação, como o Todos Pela Educação, que defendem a abertura das escolas. Ao contrário das notícias de 2020, o foco do jornal não está em ouvir os sujeitos envolvidos no ensino remoto sobre as questões que ele suscita, mas em, aparentemente, apoiar o ensino presencial, independentemente das condições sanitárias do país.

O Globo (Rio de Janeiro/ RJ)

Na pesquisa realizada em sua base de dados do jornal **O Globo**¹¹, aberta para não assinantes, é possível buscar as palavras-chaves em quatro campos distintos. Chegamos aos seguintes resultados no campo “expressão exata”:

¹¹ <https://acervo.oglobo.globo.com/>.

O GLOBO BUSCA AVANÇADA NA BASE DE NOTÍCIAS		
DESCRIPTOR	2020	2021
Letramento digital	1	0
Formação do professor	8	3
Tecnologia na educação	5	2
Leitura digital	0	0
Educação na pandemia	12	0
Total	26	5

Tabela 3 – Pesquisa realizada no jornal O Globo – Rio de Janeiro. Fonte: Levantamento, 2020/2021.

Tabela 3: Pesquisa realizada no jornal O Globo / Rio de Janeiro – Fonte: Próprio autor / levantamento 2020-2021

Após leitura dos textos, seis foram selecionados para servirem como base para a discussão dos temas do trabalho. A ênfase maior está na desigualdade social e educacional que a pandemia trouxe à luz a partir das discussões sobre os diferentes tipos de acesso à Internet e aos suportes tecnológicos, o cenário forçado pela pandemia ao qual a educação precisou se adequar, e as possibilidades de configuração da educação no período pós-pandemia, tendo como grande aposta, e defesa, o ensino híbrido.

Nesse cenário de desigualdades, também está presente a discussão sobre as diferenças entre o ensino privado e o ensino público. Um dos artigos, inclusive, apresenta dados sobre a migração de matrículas para o ensino público, diante das dificuldades financeiras das famílias, fazendo um contraponto com o baixo investimento do Estado na educação pública, tendo em vista a diminuição da arrecadação de impostos no período — fator que influencia diretamente o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

Em outro texto, o autor, da mesma forma, estabelece relações entre esses dois tipos de instituição de ensino, e afirma que o caminho para a melhoria da qualidade da educação é um investimento sério na rede pública, o que passaria necessariamente por uma política de valorização da profissão docente. Segundo o autor, aumentando a qualidade do ensino público, o ensino privado, que não possui um resultado muito brilhante também, seria obrigado a melhorar.

É interessante ainda destacar, dentre os resultados encontrados, a ocorrência de conteúdos patrocinados que trazem a temática da educação e da inclusão da tecnologia no ensino. Nesses artigos, a TIC aparece como a grande solução para os problemas enfrentados pela educação, trazendo como principal medida para isso o investimento em infraestrutura tecnológica.

A Gazeta (Vitória/ ES)

Das pesquisas realizadas no jornal **A Gazeta/ES**¹², pode-se observar os dados levantados na tabela a seguir.

¹² <https://www.agazeta.com.br/pesquisar>.

JORNAL A GAZETA BUSCA AVANÇADA NA BASE DE NOTÍCIAS		
DESCRIPTOR	2020	2021
Letramento digital	4	0
Formação de professores	15	3
Tecnologias voltadas para a leitura em educação	0	0
Tecnologia na educação	3	0
Educação na pandemia	5	0
Total	27	3

Tabela 4 – Pesquisa realizada no jornal A Gazeta – Espírito Santo. Fonte: Levantamento, 2020/2021.

Tabela 4: Pesquisa realizada no jornal A Gazeta / Espírito Santo – Fonte: Próprio autor / levantamento 2020-2021

Após a análise das manchetes de todos os textos recuperados segundo o recorte da tabela, acrescidos dos encontrados na *tag* educação e no Anuário 2020, 15 foram lidos na íntegra, o que gerou os apontamentos a seguir.

Para as pesquisas de 2020, o uso das TIC aparece como um dos temas mais recorrentes para os textos do jornal. Sobre elas, fica explícito que o reconhecimento da importância de sua inserção na sala de aula e sua necessidade vêm desde antes da pandemia da Covid-19; que seu uso é visto como desafio ou tabu por vários alunos e professores (estes principalmente); que a falta de acesso a elas dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas, e que existe a necessidade e a intenção por parte da Secretaria de Educação do Estado de formar professores para o seu uso pedagógico, embora isso não seja descrito em detalhes.

Enquanto em 2020 falou-se mais sobre práticas com as TIC para possibilitar a aprendizagem, em 2021, o cerne dos artigos foi apenas explicar, ou ainda justificar, os motivos para a oferta de aulas presenciais, e as eventuais interrupções dessa oferta em consequência do agravamento da pandemia no país. Destoando disso, porém, há um texto em que se fala sobre uma possível mudança de visão da sociedade em relação à valorização do papel da escola. A autora do conteúdo é uma diretora de escola particular de Educação Infantil. Uma pesquisa de opinião com pais de alunos de escolas públicas é mencionada para justificar a argumentação do texto, mas não são disponibilizados quaisquer informações, ou mesmo links, que apontem para o estudo na íntegra.

Há ainda algumas informações sobre as avaliações diagnósticas que a rede estadual de ensino conduziu, para compreender as lacunas de aprendizagem e desigualdades que se acentuaram em 2020. O objetivo dessas provas é levantar conteúdos defasados e promover políticas públicas direcionadas às áreas deficitárias que fiquem evidentes, após a análise dos dados coletados durante o primeiro trimestre de 2021. Essas avaliações diagnósticas são feitas de maneira exclusivamente digital, ignorando, assim, a falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos da maioria dos alunos da rede pública.

Por fim, fica perceptível que os termos para pesquisa elencados são abordados de alguma maneira pelo jornal **A Gazeta**. Entretanto, sob uma leitura mais criteriosa, constata-se que a compreensão das ideias das palavras-chave usadas nas peças jornalísticas reflete discursos que vêm mais do senso comum do que do conhecimento específico produzido nas áreas da educação que o veículo de imprensa se propõe a abordar. Além disso, é possível afirmar que o jornal não fomenta de maneira produtiva o debate público sobre as inúmeras questões que a pandemia trouxe para as instituições de ensino.

Considerações finais

Este artigo, que buscou, a partir da análise da mídia digital escrita na região Sudeste, refletir sobre a situação da educação durante o período da pandemia de Covid-19, em relação à formação do professor e à leitura digital, em especial no que diz respeito ao uso de tecnologia, trouxe à tona várias questões relevantes, que representam desafios para a educação, conforme são apresentados abaixo.

Na **Folha de São Paulo/SP**, embora seja citada como uma área que precisa de investimento financeiro e de certa forma ser cercada por políticas públicas, a formação de professores não foi tema específico de nenhuma notícia, tampouco a leitura digital.

As notícias de 2020 do jornal **Estado de Minas**, por sua vez, trataram do universo da rede privada, que se organizou rapidamente para o ensino remoto, por já ter incorporado as ferramentas digitais às suas práticas pedagógicas ao longo dos anos. Embora tenham sido apontados problemas inerentes ao ensino não presencial, como as dificuldades emocionais dos estudantes e os desafios no uso das novas tecnologias pelos professores, os textos e os depoimentos presentes neles ressaltam as diferenças entre o ensino público e o ensino privado, especialmente no que diz respeito à presença e uso da TIC. Fica evidente nas notícias a ausência da discussão do enfrentamento da pandemia na educação pública, assim como a falta de professores entre os entrevistados.

Além disso, a participação maciça de gestores de escolas particulares nos textos, com o nome de suas respectivas escolas e elogiando as medidas sanitárias e práticas pedagógicas de suas instituições, deixa transparecer que as notícias funcionaram também como publicidade e fonte de renda para o jornal, ao mesmo tempo em que se sugere o sucateamento da escola pública, já que a única menção feita a ela em um texto foi para desqualificar o trabalho que vem desenvolvendo nesse período de pandemia.

Já nas notícias de 2021 do jornal **Estado de Minas**, as pesquisas retornaram resultados especialmente relacionados à volta e suspensão das aulas presenciais, referindo-se principalmente às escolas públicas do país. Esse resultado aponta para o fato de que a maior preocupação da sociedade ainda é que as escolas sejam abertas e que o ensino presencial seja retomado. Não há notícias referentes às tecnologias digitais utilizadas na educação durante o distanciamento, sobre as práticas pedagógicas desse período ou, de modo geral, sobre o ensino remoto. Esse dado nos traz a ausência de preocupação real com a importância da qualidade do ensino, com as mudanças que ocorreram – e que ainda ocorrerão no modelo de educação conhecido devido à pandemia –, e com as dificuldades dos sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente alunos e professores.

No site do jornal **O Globo/RJ**, o ponto comum de todos os conteúdos recuperados é o reconhecimento de que estamos em uma nova realidade, com forte presença das tecnologias digitais mediando a comunicação, as relações cotidianas e as informações. Por essa razão, é necessário que os processos de aprendizagem levem em consideração a necessidade de uma mudança na forma da escola lidar com as tecnologias nas relações de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar as diferentes realidades de acesso a esses recursos.

Em relação ao jornal **A Gazeta/ES**, após uma leitura mais ampla do material proveniente do periódico, percebe-se que, é de conhecimento da opinião pública, ou ao menos está disponível a ela, a percepção de que embora as tecnologias digitais já estejam amplamente difundidas na sociedade, são pouco utilizadas com objetivos pedagógicos por parte das escolas. Isso acontece, principalmente, devido a grandes entraves, como as desigualdades socioeconômicas de escolas, professores e alunos, falta de preparo e de formação que geram insegurança na comunidade escolar, o que, em suma, sugere um resistente conservadorismo na educação.

Sendo assim, pode-se afirmar que há em comum, nos textos lidos, a presença da pandemia, permeada por termos como “dificuldade” e “mudança”, atravessando tudo o que se escreveu sobre educação nos anos de 2020 e 2021 nos jornais. Da mesma forma, o uso de

tecnologias no ensino é visto, em parte significativa das notícias, como solução para as escolas durante e pós-pandemia, mas pouco se é analisado sobre como pode ser implantado, diante das desigualdades de acesso à internet e aos recursos tecnológicos no país.

Além disso, grande parte dos jornais apresenta a dicotomia entre escola pública e escola particular, com defesa das inovações desta última e ênfase na falta de investimento da primeira. O professor, tratado na terceira pessoa, não tem voz nos textos lidos para discutir sobre os desafios enfrentados diante do contexto da pandemia, bem como sobre sua formação e necessidades, o que diz muito sobre como o educador é visto na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, o sucesso do ensino não presencial é, implicitamente, posto sob sua responsabilidade, uma vez que é esperado que ele consiga executar as mudanças na educação decorrentes do momento atual.

Portanto, é necessário que os educadores sejam ouvidos na elaboração das políticas públicas relacionadas à educação, e que a eles sejam oferecidas formação adequada e contínua, além de condições de trabalho para que seja possível atuar no novo contexto. Da mesma forma, são necessários investimentos na educação pública, a fim de que a escola consiga atender a todos os estudantes, sem que o ensino não presencial continue funcionando como mais uma condição de exclusão.

A pesquisa também aponta que a mídia analisada exclui sujeitos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, como professores e alunos, não contribuindo para que a sociedade faça uma real reflexão sobre a educação durante a pandemia. Diante do fato de que o jornal tem a função social de informar e, portanto, propiciar subsídios para seus leitores formarem opinião, é essencial que ele discuta a complexidade da educação no cenário brasileiro atual com profundidade, e não de modo superficial, como foi visto nos textos. Para isso, os jornais precisam estabelecer diálogo com a comunidade científica e com as categorias de base da educação.

Referências

BORGES, F. G. B. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 703-730, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Disponível em: <https://middleware-bv.am4.com.br/SSO/uecamp/9788582179239>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GAROFALO, D. Como trabalhar o letramento digital nas aulas. *Nova Escola*, São Paulo, nov. 2019, [n. p.], on-line. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18674/como-trabalhar-o-letramento-digital-nas-aulas>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MORAN, J. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*.

10. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 11-72. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 13-24. Disponível em: <https://middleware-bv.am4.com.br/SSO/uecamp/9788582179239>. Acesso em: 24 mar. 2021.

Sobre os autores

Telma Rubiane Rodrigues de Melo. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp (Grupo ALLE-AULA). Mestre em Linguística Aplicada, também pela Unicamp. Possui graduação em Letras (Universidade Estadual de Campinas). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de São José dos Campos.
E-mail: telminhademelo@gmail.com.

Simone Lucas Gonçalves de Oliveira. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Unicamp (Grupo ALLE-AULA). Bacharel em Biblioteconomia (2000) e Mestra em Ciência da Informação (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bibliotecária na Universidade Estadual de Campinas desde 2005. Coordenadora de Serviços da Biblioteca da Faculdade de Educação. Professora universitária na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia, de 2008 a 2011.
E-mail: slgo14@g.unicamp.br.

Érika Menezes de Jesus. Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (2010) e Mestra em Educação pela UFF (2014). Integra o grupo de pesquisa/CNPq Linguagem, cultura e práticas educativas, investigando processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas/UFF-RJ, desde 2012. Trabalhou na FAETEC/RJ, no cargo de Orientação Educacional, por 6 anos (2014-2020). É servidora pública, professora, do Instituto Federal Fluminense (2020). Principais áreas de interesse: Educação, Linguagem, Leitura e Escrita, Políticas Públicas de Leitura, Formação de Professores, Gestão Democrática e Ensino Médio.
E-mail: kerikamenezes@hotmail.com.

Fabiana Natália Macedo Camargo. Aluna do mestrado profissional na Faculdade de Educação da UNICAMP, especialização pela Universidade do Rio Grande do Sul, graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário de Formiga (2003). Atualmente é bibliotecária do Instituto Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.
E-mail: fabinamacedo@gmail.com.

João Victor Fiorot. Graduado em Letras Português e Inglês pela Faculdade Castelo Branco (2015). Servidor público do Espírito Santo lecionando na educação básica na área de Língua Portuguesa e Literatura. Cursando especialização em Docência e Performance em Educação a Distância pela Faculdade Descomplica.
E-mail: joaovictorfiorot@gmail.com.

LEITURA E INFÂNCIA: A ESCRITA DE LÚCIA MIGUEL PEREIRA PARA CRIANÇAS (1937 – 1948)

READING AND CHILDHOOD: LÚCIA MIGUEL PEREIRA'S PRODUCTIONS TO CHILDREN (1937 – 1948)

LECTURA E NIÑEZ: LA ESCRITA DE LÚCIA MIGUEL PEREIRA A LOS NIÑOS (1937 – 1948)

Aline Santos Costa de Lemos¹

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza²

Resumo: Este estudo visa compreender a inserção de Lúcia Miguel Pereira na produção literária para crianças, a partir da análise de dois contos, tomados como as fontes para este estudo de configuração documental. Observou-se distanciamentos e aproximações quando da conformação das personagens. Ademais, o estudo também busca compreender as concepções de criança e infância apresentada nos dois contos da escritora.

Palavras-chave: Lúcia Miguel Pereira; contos infantis; infância.

Abstract: This paper aims to understand the insertion of Lúcia Miguel Pereira in the children's literary production, through two short stories, taken as sources of this documental study. It was observed some distance and some approximations regarding the characters. In addition, the study also seeks to understand the conceptions of child and childhood presented in the writer's two short stories.

Keywords: Lúcia Miguel Pereira; children's short stories; childhood.

Resumen: Este trabajo busca comprender Lúcia Miguel Pereira en la producción literaria para los niños, a partir del análisis de dos cuentos, tomados como las fuentes para este estudio de configuración documental. Se ha observado distanciamientos y aproximaciones en la creación de los personajes. Además, el estudio también busca comprender las concepciones de niño e infancia presentadas en los dos cuentos de la escritora.

Palabras clave: Lúcia Miguel Pereira; cuentos infantiles; niñez.

Introdução

O presente estudo nasceu da curiosidade das autoras em se observar a inserção de Lúcia Miguel Pereira na produção literária para crianças à luz de dois contos voltados para este público. O primeiro conto se intitula “A fada menina”, de 1939, e sua escolha se deve ao fato de ter sido premiado em segundo lugar no concurso de contos infantis promovido pela Comissão Nacional de Livro Infantil. O segundo, cujo ano de publicação avança pouco mais de dez anos em relação ao primeiro conto, se intitula “Memórias de um cachorro” e foi publicado em uma revista chamada *Vida Infantil*. Trata-se de um romance infantil contado por meio de contos que se dividem entre alguns meses de publicação. Contudo, nos limites deste trabalho, nos ateremos ao primeiro capítulo da história, que faz parte da edição nº 13, de novembro de 1948.

¹ SMEC – Itaguaí; Faculdade Fernanda Bichieri (FABEL); GRUPEEL (CNPq/UERJ).

² Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Este trabalho pode ser justificado pela sua originalidade, não só em relação à produção infantil de Pereira, como também em relação às fontes. Lança-se mão de duas fontes diferentes, sob suportes diferentes – um livro e uma revista – para se pensar aproximações e distanciamentos no que concerne à escrita da autora para crianças, com especial ênfase da composição das personagens.

Desta forma, a metodologia deste estudo segue configuração documental, sendo que as fontes utilizadas fazem parte dos acervos pessoais das autoras: *A Fada Menina* se apresenta em sua versão física, ao passo que *Vida Infantil* faz parte do acervo de imagens de uma das pesquisadoras. Importa destacar que *Vida Infantil* encontra-se sob guarda da Seção de Periódicos da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), o que faz com que esta seja o principal local de pesquisa do referido material. As imagens fazem parte de um arquivo pessoal, mas foram tiradas com a devida autorização da FBN, quando da pesquisa de mestrado de uma das autoras.

As questões motivadoras que inspiraram a escrita deste artigo são: qual o teor dos contos infantis de Lucia Miguel Pereira? Que concepção de infância e de criança os contos apresentam? Que distâncias e proximidades existem entre os dois contos? Para tanto, as contribuições de Almeida (2016) nos ajudarão a compreender a escrita de Pereira e sua contribuição para a literatura infantil. O arcabouço teórico também se suporta Chartier (2011) ao problematizar a ideia de público leitor ideal e real, compreendendo que se tratava de artefatos culturais pensados para um público-alvo bastante específico: crianças.

Por fim, o artigo está dividido em três partes: a primeira se intitula “A criança e a infância em *A Fada Menina*” e se debruça no livro *A Fada Menina*, observando a conformação dos personagens, com especial ênfase em Dora, a protagonista. A segunda parte, intitulada “*Memórias de um cachorro: romance em revista*”, busca não só tratar do conto em tela, como também apresentar a revista aqui utilizada como objeto e fonte, e local de observação da atuação de Lúcia Miguel Pereira no contexto de uma revista para crianças; e, por fim, a última parte apresenta algumas considerações finais à luz das discussões trazidas no texto.

A criança e a infância em *A fada menina*

Escrito em 1936 e destinado ao concurso de Livros da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), o livro “*A Fada Menina*” conta a história da menina Dora que tem o poder de se transformar na Fada Rosa Violeta (a fada das bonecas). Em suas aventuras, a menina se depara com outra criança, cuja realidade social difere da sua. O menino João busca abrigo ao fugir da casa de seus patrões, após ser acusado injustamente de roubar joias da família. A personagem Dora, então, além de acolher o menino, procura elucidar o caso das joias, provando a inocência de seu novo amigo. Em sua empreitada, a menina transforma-se novamente na fada Rosa Violeta e conta com a participação de personagens do folclore brasileiro, como a Iara e o Saci Pererê.

À época do concurso lançado pela CNLI, o livro ganhou em segundo lugar no concurso de livros infantis para crianças entre 7 e 10 anos. Em pareceres da Comissão, o caráter fantástico da história narrada foi exaltado pelos avaliadores. A avaliação dos livros foi feita a partir de certos critérios estabelecidos pela Comissão. O grupo, então, estabeleceu predicativos para os livros destinados às crianças, que serviram tanto para avaliar os livros do concurso, quanto para avaliar livros em circulação no país, que poderiam ou não ser recomendados pela CNLI (que o fazia em nome do Ministério da Educação e Saúde). A seguir, é possível observar a avaliação feita pela educadora Elvira Nizynska da Silva, em seu parecer de apreciação dos livros infantis enviados para o concurso, cujo resultado foi divulgado em 1937: “*A Fada Menina* e *A Terra dos Meninos Pelados* são livros feitos com a finalidade de atender às exigências do maravilhoso nessa idade. São fantasias deliciosas. Exploram situações provenientes de fuga da realidade para um país maravilhoso que imaginam as crianças [...]” (SILVA, 1937, p. 1).

Criada no ano de 1936 pelo então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, a Comissão Nacional de Literatura Infantil reuniu escritores e educadores de projeção à época. Assim, foram convidados a participar da Comissão, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Cecília Meireles, Maria Junqueira Schmidt, José Lins do Rego, Elvira Nizynska da Silva e Manoel Bandeira. Após a saída de Cecília Meireles e Maria Schmidt, participaram da CNLI o educador Lourenço Filho e a escritora Maria Eugênia Celso.

Com a intenção de promover, via Estado, a literatura voltada para crianças, os integrantes da CNLI produziram uma série de artigos, pareceres e fichas avaliativas voltada para a apreciação dos livros infantis, tanto os que concorriam ao concurso proposto, quanto para os já existentes e que circulavam no Brasil. Os discursos sobre o livro infantil desenvolvidos no âmbito da CNLI apresentavam a preocupação com a escrita de livros “sob medida” para o público infantil. Isso significava a preocupação tanto com os aspectos materiais (devendo esses livros terem formato cômodo para “mãos infantis”, letras em formato médio e uso de linguagem coloquial acessível aos pequenos leitores) quanto com aspectos “literários” (presença de elementos fantásticos, a criança como protagonista, a presença de elementos que fossem de interesse para as crianças).

Assim, esses intelectuais apresentavam uma proposta de literatura centrada naquilo que concebiam por criança. De maneira geral, a CNLI levava em consideração as fases de desenvolvimento psicossocial das crianças, aproximando-se, assim, dos debates educacionais promovidos pelo movimento da Escola Nova. Não era por menos que na Comissão houvesse alguns representantes desse movimento: Cecília Meireles, Elvira Nizynska da Silva e Lourenço Filho.

Além da escrita de livro e contos infantis, a escritora Lúcia Miguel Pereira também escreveu artigos sobre o livro para crianças (ALMEIDA, 2016). Nesses escritos, Pereira defendia o uso da imaginação nos livros infantis, bem como mostrava-se crítica aos excessos de moralismo comuns a esse tipo de literatura à época. Na perspectiva da escritora – que se aproximava das ideias preconizadas pela Comissão Nacional de Literatura Infantil – os livros para criança deveriam levar em consideração as especificidades de seu público leitor, apresentando linguagem simples e clara; os elementos fantásticos e as ilustrações também deveriam fazer parte dos livros literários infantis.

Em *A Fada Menina*, a personagem Dora é descrita como uma menina pequena, gordinha e de cabelos pretos, curtos e ondulados. Contudo, ao se transformar em fada, adquire cabelos longos e loiros, além de olhos azuis, ficando irreconhecível. No que se refere às suas atitudes, Dora aparece como travessa, muitas vezes, desobedecendo aos pais; e, ao mesmo tempo, doce e amorosa, capaz de atos de bondade, como ajudar o menino João. Sempre acompanhada de seu cachorro de estimação, de nome Fiel, a menina passava o dia brincando, fosse com suas bonecas ou explorando o quintal da casa. Nesse sentido, Lúcia Miguel Pereira apresenta duas perspectivas de infância e de criança. De um lado, a menina Dora, de família abastada (o que se pode supor pela quantidade de brinquedos que possui), de outro, o menino João, órfão, que se vê obrigado a trabalhar para se sustentar. As personagens infantis do livro, assim, teriam como objetivo representar crianças reais, tendo atitudes infantis, típicas de sua idade – ainda que, em certos momentos, Dora pareça ter uma maturidade além de sua idade (um exemplo é o momento final da história, quando seus pais vão à casa dos patrões de João para esclarecer o caso das joias).

Vale ressaltar que, ainda que criticasse certos aspectos do livro infantil, durante os anos de 1930 e 1940, Lúcia Miguel Pereira era fruto de seu tempo (como todo sujeito histórico) e, diante disso, percebe-se em seus livros infantis marcas sociais desse período. Uma dessas marcas sociais estaria, por exemplo, na associação de Dora a expectativas em relação à menina/mulher naquele período: a preparação para ser mãe e exercer papéis femininos (ALMEIDA, 2016). Tal papel de gênero atribuído às mulheres, na história, pode ser vislumbrado tanto nas brincadeiras de boneca, quanto na forma como Dora cuida de João (conseguindo comida para ele, escondendo-o e ajudando-o a resolver seu problema). Ao mesmo tempo, Dora rompe com

a ideia da “criança boazinha”, sempre obediente aos adultos. A dimensão educativa do livro infantil, assim, permanece presente no livro da escritora. Embora criticasse o excesso de moralismo nos livros infantis, a autora constrói uma história na qual, ao fim ao cabo, a personagem principal age sempre com boas intenções, procurando ajudar aos outros, mesmo que, para isso, tivesse que desobedecer aos seus pais.

Memórias de um cachorro: romance em revista

“Memórias de um cachorro” faz parte da revista infantil mensal *Vida Infantil*. O romance em destaque era de autoria de Lúcia Miguel Pereira e era contado por meio de diversos capítulos, o que, em certa medida, facilitava a leitura por parte da criança, uma vez que havia poucas páginas por edição, e o que, também, buscava gerar expectativa e “fidelidade” por parte do leitor mirim. *Vida Infantil* foi uma revista publicada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, no âmbito do Distrito Federal, à época, atual cidade do Rio de Janeiro, de 1947 a 1960. A Sociedade Gráfica Vida Doméstica foi fundada em 1920, por Jesus Gonçalves Fidalgo, e era também responsável por outras duas revistas: *Vida Doméstica*³ (1920-1963) e *Vida Juvenil*⁴ (1949-1959).

Salienta-se o fato de *Vida Infantil* ter sido objeto e fonte de análise no âmbito da dissertação de mestrado de uma das autoras e, a partir das pesquisas empreendidas naquele momento, foi possível observar a configuração híbrida da revista, tendo como pilares a diversão, a educação e a instrução de seus pequenos leitores, conforme o lema apontado pela revista no subtítulo da edição nº 14, de dezembro de 1948:

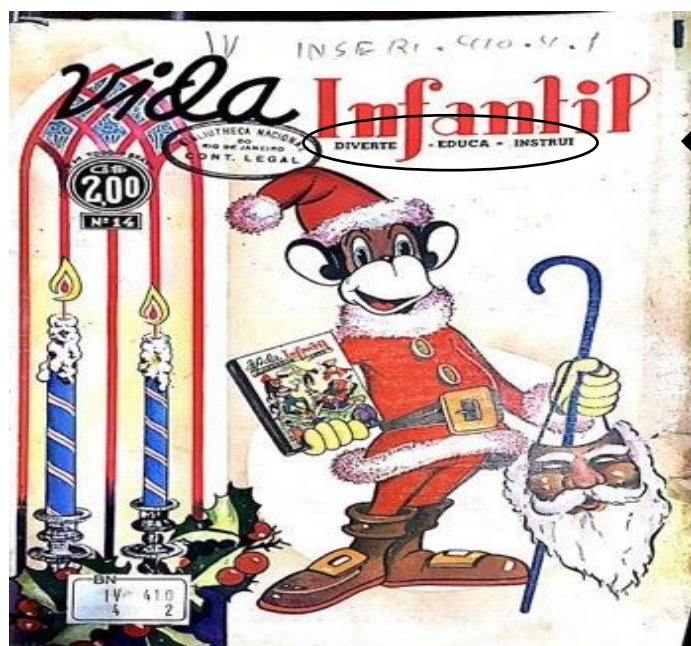


Figura 1: Capa *Vida Infantil*, n. 14 – Fonte: *Vida Infantil*, 1948

³ *Vida Doméstica* foi uma revista brasileira que circulou mensal (posteriormente, quinzenal e semanalmente), cuja sede se localizava no Rio de Janeiro e era voltada para o público feminino. Circulou no país entre 1920 e 1963. Mais informações, ver: **Mulheres e revistas: a dimensão educativa dos periódicos femininos** *Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950*. 2011. 170f. Dissertação de Mestrado em Educação, de Liana Pereira Borba dos Santos, pela Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

⁴ *Vida Juvenil* configura a pesquisa atual de uma das autoras, no âmbito do doutorado. As análises preliminares apontam que a revista circulou mensalmente entre 1949 e 1959 e era voltada para jovens de ambos os sexos, também em idade escolar.

Assim, no mestrado (SOUZA, 2019), foi possível observar esse hibridismo à luz de algumas colunas selecionadas. Com vistas à análise do caráter instrutivo da revista, pôs-se luz em “História do Brasil para Crianças”, seção alimentada pelo professor Carlos Marinho de Paula Barros e que podia ser localizada no âmbito da revista em todas as suas edições, o que denota a relevância atribuída a tal conteúdo e, também, ao intelectual responsável por ele⁵. Já o caráter de diversão e entretenimento dos leitores ficava a cargo das várias Histórias em Quadrinhos (HQs) observáveis, com especial ênfase em “Lourolino e Remendado”⁶. O viés educativo, por sua vez, podia ser notado nos diferentes espaços da revista, indo desde seções com este teor anunciado até seções voltadas ao “puro” entretenimento – nota-se, por exemplo, que “Lourolino e Remendado”, ainda que tivesse o perfil de uma HQ, era composta de conteúdo do campo da História do Brasil. Para além dessas seções, *Vida Infantil* também era composta de conto e romances, como “Memórias de um cachorro”. Contudo, por conta dos limites impostos em uma pesquisa de mestrado, esta parte do periódico não pôde ser observada. Este estudo surge, então, como uma maneira inicial de dar conta de certas lacunas que ficaram da dissertação, o que justifica, em partes, a sua escrita.

Deste modo, a análise de “Memórias de um cachorro” também se justifica por ser mais um elemento a se pensar acerca dos objetivos propostos pelos editores de *Vida Infantil*, de modo a se considerar de que maneira o texto se aproximava ou se distanciava do que era publicado no âmbito da revista. Observe a primeira página do material:



Figura 2: Capítulo I “Memórias de um cachorro” – Fonte: *Vida Infantil*, 1948, p. 61

O romance é contado a partir do ponto de vista do cachorro da família, Tatuí, e narra as aventuras de seis crianças: Paulo, João, Miguel, Ana, Luiza e Cecília. No primeiro capítulo, Tatuí conta o dia em que a família se mudou para um sítio e, lá, comprou um burro, chamado de “Brinquinho”. Tatuí não gostava de Brinquinho e, mesmo tentando alertar à família “dos perigos” do burro, ninguém lhe dava atenção. Em determinado dia, Paulo, “o mais velho e mais sem juízo”, decidiu montar no burro e, de repente, o burro saiu galopando, saltou e caiu em cima do telhado da cozinha. Não houve tragédia, mas acabaram mentindo aos pais, quando questionados sobre o que

⁵ Historiador, professor, pintor e poeta belenense. Passou grande parte da vida no Rio de Janeiro, tendo se dedicado ao mundo das Letras, sendo o autor de diversas obras da literatura brasileira, tais como *Muiraquitãs* (1928); *Calendário* (1930); *Iraporanga* (1931); *Laguna* (1943); *Legenda de Glória* (1950); *Maranduba* (1950); e *O Romance de Villa-Lobos* (1951). Em sua maioria, trata-se de livros de poemas e/ou de romances. Porém, o último é uma biografia.

⁶ Ainda que se trate de uma HQ, buscava-se, tal como “História do Brasil para Crianças”, ensinar história. Note-se que os protagonistas eram retratados como “historiadores” e “testemunhas da História do Brasil” (SOUZA, 2019).

havia acontecido. Ana, por ideia de Tatuí, alegou que não sabiam o que tinha acontecido, pois todos estavam brincando no galinheiro. A criançada, então, acabou saindo “ílesa” da situação. Por fim, Brinquinho foi vendido e Tatuí voltou a ser o único animal da família.



Figura 3: A família em “Memórias de um cachorro” – Fonte: *Vida Infantil*. 1948, p. 65

Para além do texto escrito, as imagens também se mostram profícuas na compreensão das intenções propostas. Note-se na figura 3 a representação de uma grande e família, provavelmente compreendida como a família brasileira modelar. A respeito dos elementos que extrapolam o texto escrito, Genette (2009) ajuda a pensar no aspecto paratextual que acompanha todas as páginas do primeiro capítulo. Na concepção do autor, os paratextos são essenciais na constituição do impresso, visto que estes dão forma e vida ao texto. Isto significa dizer que é praticamente impossível pensar um livro, por exemplo, nos moldes atuais, sem levar em consideração os seus elementos estéticos, tais como a capa, a contracapa, as orelhas, o prefácio, as ilustrações, dentre outros. Todos estes elementos, aparte ao texto (miolo), são entendidos como periféricos e complementares. No entanto, são eles que dão ao impresso a possibilidade de garantir visibilidade na vida social, facilitando seu consumo diante do público leitor. Em outras palavras, o paratexto é um importante mecanismo pelo qual um texto toma forma, tornando-o visível para o público leitor. Além disso, a partir das imagens torna-se possível compreender, em partes, o público ideal (CHARTIER, 2011) visado pelos editores de *Vida Infantil*. Observe:

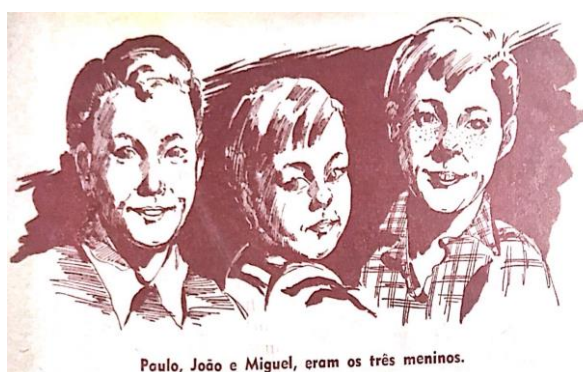


Figura 4: Personagens masculinos em “Memórias de um cachorro” – Fonte: *Vida Infantil*, 1948, p. 63

Como se nota pela ilustração, os três irmãos são retratados como meninos brancos, magros, de cabelo liso/ondulado, o que, em certa medida, poderia ser compreendido como representação do público-leitor esperado pela revista. Nesse sentido, ao longo do primeiro capítulo da narrativa, a família é retratada como uma família abastada, haja vista a compra de um sítio, cuja “casa era muito grande cercada por um belo jardim ainda maior” (PEREIRA, 1948, p. 61). Além disso, as crianças são retratadas como devidamente alfabetizadas e escolarizadas, como no seguinte trecho: “...se não fosse eu, a criançada toda, que já **andava na escola e sabia ler**, se deixaria apanhar com a boca na botija...” (PEREIRA, 1948, p. 66, grifos nossos).

Do mesmo modo, as meninas são representadas como brancas, magras e de cabelo liso/ondulado:



Figura 5: Personagens femininas em “Memórias de um cachorro” – Fonte: *Vida Infantil*, 1948, p. 63

O romance não se debruça, com maior profundidade, nas características psicológicas dos personagens. Contudo, representa, de maneira geral, as crianças como sendo “travessas”, “desajuizadas”, “brincalhonas”, “atrapalhados” e “íngratos” (em relação ao cachorro, que os ajudava a sair de suas traquinagens). Vale ressaltar, porém, que Ana é destacada como uma menina “muito esperta” e “inocente”.

Apesar de o primeiro capítulo não focalizar aspectos psicológicos dos personagens, de maneira geral, a mãe das crianças é retratada como uma mulher branca, magra, inocente e tranquila. Note:



Figura 6: Representação de mãe em “Memórias de um cachorro” – Fonte: *Vida Infantil*, 1948, p. 64

Ao observar a imagem, é possível perceber, ainda, o aspecto “maternal” da mulher, aparentemente calma, de aspecto submisso e responsável por atividades femininas e “do lar”, como coser. Assim, texto e imagem são capazes de conformar alguns dos ideários defendidos não só por Pereira, como também pela revista que veiculava tal material. Espera-se, enfim, que tenha sido possível apresentar, ainda que de maneira breve, a inserção de Pereira no âmbito de uma revista voltada para o público infantil, por meio de uma produção que compunha um impresso híbrido, cujos objetivos eram conformados à luz das colunas que veiculava.

Considerações finais

A análise de ambas as obras de Lúcia Miguel Pereira, então, aponta para algumas considerações relevantes. Em um primeiro momento, observa-se a preocupação da escritora em escrever livros e contos sob medida para as crianças. Assim, há maior ênfase nos elementos fantásticos, como animais falantes, fadas e personagens do folclore brasileiro. Outra estratégia para alcançar o público destinatário presumido se faz sentir na linguagem objetiva e na presença de uma narrativa próxima ao gênero aventura. Ainda que reconhecesse a importância dessas estratégias para alcançar seu público leitor, não podemos perder de vista o debate no qual Pereira estava inserida, fosse a partir de textos críticos ou de textos literários voltados para o público infantil.

Tanto em *A Fada Menina*, quanto no conto “*Memórias de um cachorro*”, a literatura infantil não perde a dimensão educativa. De forma muitas vezes sutil e indireta, Lúcia Miguel Pereira colocava seus personagens em situações em que valores morais da época eram exaltados. Assim, a menina Dora agia com benevolência, mesmo que, para isso, precisasse desobedecer aos pais. Já em *Memórias de um cachorro*, a mãe das crianças é descrita como uma mulher tranquila, benevolente, tal qual se esperava dos papéis sociais exercidos pelas mulheres. Do mesmo modo, no segundo conto, o cachorro Tatuí age de forma leal aos seus donos, ajudando as crianças a se livrar dos castigos, após alguma traquinagem.

Torna-se ainda fundamental ressaltar que as crianças protagonistas de ambas as obras eram brancas e pertencentes às classes mais abastadas ou médias. Esta, portanto, era apenas uma das infâncias possíveis no âmbito da sociedade brasileira do período. O menino João, órfão

acusado injustamente de roubar joias dos patrões, em *A Fada Menina*, embora seja da classe popular, não possui destaque na obra. Sua história parece ter sido construída para dar força à história de Dora, ressaltando as qualidades morais e nobres da personagem, que ajuda o menino a provar sua inocência. Assim, Lúcia Miguel Pereira volta-se para a representação de apenas um tipo específico de infância e de criança, que, ao ganhar as páginas do livro e do conto, ganham ares “generalistas”, seria, assim, uma infância idealizada.

Referências

ALMEIDA, Edwrigens A. R. L. Memórias de infância: o lugar da menina/mulher em *A fada menina*, de Lúcia Miguel Pereira. *Revista Areticum*, v. 14, n. 2, p. 25-35, 2016.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *A fada menina*. Porto Alegre: Editora Globo, 1937.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Memórias de um cachorro. *Vida Infantil*, Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda., ano 2, n. 13, p. 61-66, nov. 1948.

SILVA, Elvira Nizynska da. *Parecer de julgamento dos livros do concurso de literatura infantil*, 1937. CPDOC: FGV RJ: Arquivo Gustavo Capanema.

SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. *Divertir, educar e instruir: Vida Infantil (1947-1950)*. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

VIDA Infantil. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica, ano 2, n. 14, nov. 1948.

Sobre as autoras

Aline Santos Costa de Lemos. Professora de História da Secretaria Municipal de Itaguaí, RJ; Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL/ Belford Roxo, RJ). Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ (PPGHIS/UFRJ) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/ UERJ). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, com especial ênfase em estudo da formação de leitores e história da literatura para crianças no Brasil.
E-mail: aline.s.costa.hist@gmail.com.

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza. Professora dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ) e bolsista de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação pelo mesmo programa de pós-graduação (ProPed/UERJ). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Letras Português/ Inglês pela Faculdade de Letras da

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa "Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação" (GRUPEEL/CNPq/UERJ).

E-mail: marianaepss@gmail.com.

UM INTELLECTUAL ESQUECIDO: PRÁTICAS DE LEITURA DE FRANCISCO LINS

A FORGOTTEN INTELLECTUAL: FRANCISCO LINS'S READING PRACTICES

UN INTELLECTUAL OLVIDADO: PRÁCTICAS DE LECTURA DE FRANCISCO LINS

Daise Silva dos Santos¹

Resumo: Apresentar alguns indícios sobre as práticas de leitura do professor, jornalista e poeta mineiro Francisco Lins (1866-1933) é o objetivo deste artigo. Apesar de todo o esquecimento que paira hoje sobre o nome desse intelectual, houve um tempo em que ele foi bastante lido por muitos dos que folheavam os grandes periódicos do final do século XIX e início do século XX. Sejam por suas poesias, crônicas, cartas ou traduções, Francisco Lins fez nome na imprensa e nas letras, por vezes assinando com diferentes pseudônimos. Foi membro fundador da Academia Mineira de Letras (AML) e publicou livros, em sua maioria de poesias. No campo da educação, assumiu diversos cargos e por duas vezes foi enviado em comissão de viagem à Europa para estudar novos modelos e métodos educativos. A partir de indícios deixados em seus textos, como nas críticas literárias de sua autoria publicadas nos jornais e outras fontes que nos permitem conhecer mais sobre esse intelectual, buscamos apresentar suas preferências de leitura. Para tanto, recorreremos aos estudos de Chartier (1990; 1995; 1998), entre outros autores que pesquisam os livros e a leitura. Entendemos que com isso, além de lançar luz sobre esse importante acadêmico já esquecido, contribuímos para os estudos dos intelectuais e das práticas letradas.

Palavras-chave: Biografia; práticas de leitura; viagens pedagógicas.

Abstract: This article aims to present some indications about the reading practices of the teacher, journalist and poet from Minas Gerais, Francisco Lins (1866-1933). Despite all the current forgetfulness over the name of this intellectual, there was a time when he was widely read by many people who browsed the great periodicals of the late nineteenth and early twentieth centuries. Whether through his poetry, chronicles, letters or translations, Francisco Lins made a name for himself in the press and in the Arts, sometimes signing with different pseudonyms. He was a founding member of the Academia Mineira de Letras (AML) and published books, mostly poetry ones. He held several positions in the educational field and was twice sent on travel commissions to Europe in order to study new models and educational methods. Based on clues left in his texts, such as in his literary criticisms published in the newspapers and in other sources that allow us to know more about this intellectual man, we sought to present his reading preferences. For that, we resorted to Chartier's studies (1990; 1995; 1998), among other authors who research books and reading. We understand that with this, in addition to shedding light on this important and already forgotten academic man, I contribute to the studies of intellectuals and literate practices.

Keywords: Biography; reading practices; educational trips.

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar algunas indicaciones sobre las prácticas de la lectura del profesor, periodista y poeta de Minas Gerais, Francisco Lins (1866-1933). A pesar de todo el olvido que hoy existe sobre el nombre de este intelectual, hubo una época en la que fue muy leído por muchos que solían hojear los grandes periódicos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Ya sea a través de su poesía, crónicas, cartas o traducciones, Francisco Lins se hizo un

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ).

nombre en la prensa y en las letras, firmando en ocasiones con diferentes seudónimos. Fue miembro fundador de la Academia Mineira de Letras (AML) y publicó libros, en su mayoría de poesía. En el campo de la educación, ocupó varios cargos y fue enviado dos veces en comisiones de viajes a Europa para estudiar nuevos modelos y métodos educativos. A partir de los indicios dejados en sus textos, como sus críticas literarias publicadas en periódicos y otras fuentes que nos permiten conocer más acerca de este intelectual, pretendemos presentar sus preferencias de lectura. Para eso, recurrimos a los estudios de Chartier (1990; 1995; 1998), entre otros autores que investigan los libros y la lectura. Entendemos que con esto, además de arrojar luz sobre este importante y ya olvidado académico, contribuimos al estudio de los intelectuales y de las prácticas letradas.

Palabras clave: Biografía; prácticas de lectura; viajes educativos.

Introdução

Apresentar alguns indícios sobre as práticas de leitura do intelectual Francisco Lins é o objetivo deste artigo. O professor, jornalista e cronista mineiro Francisco Lins, embora seja hoje completamente desconhecido, outrora desempenhou diversas atividades de destaque público, principalmente, nos jornais mineiros.

Este trabalho é um desdobramento da pesquisa que realizei no âmbito do mestrado e que originou a Dissertação “*Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)*”². O título faz referência a uma frase na qual o intelectual afirmava que “viajando mil vezes mais aprende o homem do que lendo mil livros” (LINS, 1930, p. 4). A partir desta, interroguei-me sobre os significados das viagens em sua vida a ponto de considerar essas uma experiência superior à dos livros. Entendi que naquele momento o intelectual apenas queria destacar suas experiências de viagem, pois sua vida foi significativamente modificada por duas experiências de viagem comissionada à Europa.

Assim, neste artigo, por outro lado, busco compreender a relação desse intelectual com a leitura. A falta de documentos pessoais de Francisco Lins, contudo, não permitem conhecer sua biblioteca particular, nem detalhes sobre sua formação como leitor. Contudo, a partir de uma diversidade de fontes que apresentam indícios da vida desse intelectual, é possível indicar seu gosto pelos livros e suas preferências.

Para tanto, utilizo como fonte privilegiada neste artigo algumas de suas crônicas e busco apresentar suas práticas de leitura. Conforme Chalhoub, Neves e Pereira (2005), embora que ainda que em processo de consolidação até as primeiras décadas do século XX, as crônicas possuíam especificidades, eram escritas com leveza para atrair o leitor, não buscavam espelhar uma realidade, apenas analisá-la e transformá-la (CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005). Atingiam diversos grupos sociais por conta de suas estreitas ligações com os periódicos, com tiragens muito maiores em comparação a outras obras impressas, pois os jornais eram o principal veículo de comunicação com o grande público.

Para investigar as práticas de leitura, dialogo com conceito e concepções de Roger Chartier (1990; 1995; 1998) à medida que compreendendo que:]

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] Apreendido pela leitura o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores [...] Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por

² SANTOS, Daise Silva dos. *Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)*. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1998, p. 77).

Para tanto, na primeira parte deste texto busco recuperar o leitor e seus contextos, em seguida, apresento algumas de suas preferências e representações acerca dos livros, da leitura e dos autores, bem como identifico apropriações desse intelectual evidenciadas na sua escrita. Desse modo, entendo que a importância deste trabalho se concentra no fato de lançar luz sobre esse importante acadêmico já esquecido, busco também contribuir para os estudos dos intelectuais e das práticas letradas.

Francisco Lins: intelectual esquecido

O professor, jornalista e literato Francisco Lins nasceu em 1866 e teve uma infância humilde no interior de Minas Gerais, oriundo de uma família de 18 irmãos, sustentada pelos salários de pais professores. Por conta disso, não concluiu seus estudos de nível superior, contudo, obteve grande destaque como jornalista, tendo sido redator de periódicos como *Jornal do Comércio* e *O Pharol*, entre outros, nos quais publicava crônicas e traduções, algumas assinadas por uma grande variedade de pseudônimos. Como marcas iniciais mantinha sempre suas iniciais “F. L.”, como nos pseudônimos: Fábio Loti, Fábio Laurival, Léo Franck e Lins de França.

Conforme Chalhoub, Neves e Pereira (2005), a adoção de pseudônimos era uma estratégia dos cronistas desde meados do século XIX. Coelho Netto, por exemplo, teria afirmado certa vez que não se tratava de um disfarce ou máscara, mas “uma cuidadosa opção narrativa adotada pelo autor em cada uma de suas séries” (CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005, p. 15) e evidenciava:

[...] a delimitação de um perfil claro para cada um desses narradores, construídos no intuito de abordar questões específicas em diferentes momentos: ‘o pseudônimo adequa-se ao assunto e à preocupação da época’, marcando ‘épocas diferentes, verdadeiros períodos’ da vida literária de um autor, ‘fases diferentes’ do seu “espírito”. Mais do que um escudo, os pseudônimos podiam ser meio de elaboração de personagens-narradores, cujo perfil era construído cuidadosamente ao longo de cada série [...] (CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005, p. 15-16).

Considero desse modo que a utilização dos diferentes nomes seria uma tática do autor para estabelecer uma diferença entre textos ou definir um perfil para as séries de crônicas que publicava nos jornais. Afinal, o uso de outros nomes não parece ter sido empregado para abordar temas que o obrigariam a “esconder-se”, bem como eram todos de conhecimento público.

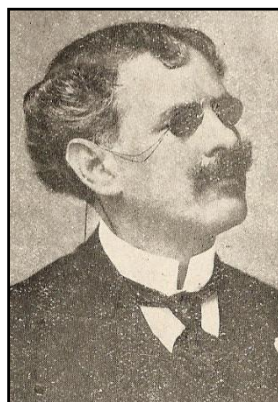


Figura 1 – Fotografia de Francisco Lins – Fonte: LINS, 1910

Na carreira literária, publicou alguns livros de poesia e crônicas, foram eles: *Canções da Aurora* (1886), *Harpas das Selvas* (1887), *Versos* (1898), *Borboletas Negras* (1909), *Uma Campanha pro Hermes-Wenceslau* (1910). Ao lado de intelectuais de Juiz de Fora, onde viveu por longos anos, fundou a Academia Mineira de Letras (AML), que enquanto membro ocupou a cadeira nº. 19, cujo patrono era o Padre Corrêa de Almeida.

Em 1911, teve a primeira oportunidade de realizar uma viagem comissionada pelo governo mineiro à Europa, encarregado de representar o estado na Exposição Internacional de Turim e de conhecer institutos de ensino primário e profissionais na Itália, Bélgica, Suíça, França e Alemanha. Nesta ocasião estudou no Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), recém-fundado por Édouard Claparède, na Suíça. Acabou permanecendo em viagem até o final de 1917, quando retornou ao Brasil por conta das condições que a Europa se encontrava durante a Primeira Guerra Mundial.

De volta ao Brasil assumiu cargos públicos como a reitoria do Externato do Ginásio Mineiro de Barbacena entre 1919 e 1925, como tal ocupou também o Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais no mesmo período, foi Inspetor Técnico de Ensino e integrou o corpo docente da Escola Normal Oficial de Juiz de Fora desde sua fundação em 1928 até sua morte em 1933. Além disso, participou da elaboração de teses no I Congresso de Instrução Primária em Minas Gerais que aconteceu entre os dias 9 e 16 de maio de 1927. Legitimou-se, portanto, a partir da primeira viagem à Europa a discutir as questões do ensino. Em 1930, mais uma vez comissionado pelo governo mineiro viajou à Europa, nessa ocasião visitou Paris e Genebra, esteve no IJJR e com seus antigos mestres Édouard Claparède e Adolphe Ferrière.

Apesar disso, esse intelectual caiu no esquecimento após a sua morte. Tanto no universo das letras, como a historiografia da educação não se voltaram para esse educador. Atribuo algumas razões a tal apagamento do sujeito, entre elas não ter ganhado muita projeção nacional, tendo uma atuação limitada ao Estado de Minas Gerais. Outro possível motivo seria a doença e, conseqüentemente, morte precoce do educador, em 1933, que não lhe permitiram participar de maiores discussões sobre a Educação Nova que ganharam mais forma e interesse da historiografia da educação nos anos seguintes.

A Academia Mineira de Letras (AML) apresentou algumas vezes seu nome ao rememorar a história da instituição e de seus membros fundadores, contudo, não foi suficiente para que a manutenção de sua memória permanecesse e muito se perdeu com o tempo. Na ausência de arquivos pessoais do intelectual, até mesmo na AML, suas crônicas se tornaram fonte privilegiada deste estudo e onde o intelectual ficou eternizado.

Práticas de leituras do intelectual mineiro

Desde muito cedo Francisco Lins já demonstrava seu gosto pela leitura de jornais franceses. Ao narrar a vida do tio, Waldemar Lins³ afirma que durante a infância, ler sozinho era principal atividade de lazer daquele:

Lia extraordinariamente, em quarto fechado, sozinho. Aberto um cofre de níqueis, seu, esse dinheiro pediu o menino que fosse empregado na assinatura, por um ano, de um jornal de Paris. Tinha, desde essa idade, a mania do idioma francês. A folhinha de seu quarto, de desfolhar, era em francês (LINS, 1933, p. 119).

³ Filho de Antonio Augusto Lins, irmão de Francisco Lins. Escreveu o livro *Homens de Febra*, em 1933, no qual se propõem a abordar “a história de diversos homens de valor real”. Além de Francisco Lins, elegeu outros cinco mineiros para compor suas biografias.

Não é possível precisar como e quando se deu sua alfabetização, quais os primeiros livros que leu, nem como teve acesso a eles, contudo, seus pais, ambos professores primários, foram os prováveis mediadores nesse processo de formação dele como leitor. Apesar de a informação de que Francisco Lins lia jornais desde muito cedo remeter ao suporte dos textos com os quais ele iniciou esse processo, não há indícios suficientes para compreender os aspectos materiais desse suporte na mediação da leitura. Silva (2009), ao estudar a formação de leitores a partir da obra autobiográfica *Infância* de Graciliano Ramos, afirma:

São diversos os elementos que variam no tempo e no espaço e, por se configurarem como protocolos de leitura, determinam o modo como se lê. Há em *Infância* imagens que sugerem modos de se compreender, pelos diferentes suportes dos textos, como leitores podem se tornar mais próximos ou rejeitar a leitura dos livros (SILVA, 2009, p. 18).

Em duas crônicas publicadas no livro *Borboletas Negras*⁴ (1909), Francisco Lins nos dá alguns indícios de suas leituras na infância e juventude: em “A morte de D. João” quando faz críticas ao livro *A morte de D. João* (LINS, 1909) de autoria do português Guerra Junqueiro (1850-1923), publicado em 1874, afirma lembrar que essa obra lhe causou enorme impressão em seus tempos de estudante; e em “Guerra Junqueiro” (LINS, 1909) quando afirma ter recitado muito versos de *A morte de D. João* em sua infância.

Outras práticas de leitura do intelectual são apresentadas de forma mais clara em uma de suas crônicas, com o título “Os livros”, publicada no jornal *Minas Geraes* em 05 de dezembro de 1929. Francisco Lins inicia seu texto indicando seu gosto pela leitura com a afirmativa de que:

Si não existissem os livros, seria preciso inventá-los, contudo faz uma distinção entre livros bons e ruins, dizendo que “infelizmente, é maior o número dos ruins que o dos bons. Mas, em compensação, o homem tem a liberdade de ler os que quer. Os ruins, a gente pôde mandar queimar-o (LINS, 1929, p. 8).

A partir dessa afirmação indica seu gosto pelos clássicos, pois segundo ele havia muitos livros ruins e o pouco tempo que tinha disponível só empregaria “sabendo que o meu espírito vae ganhar alguma coisa” (LINS, 1929, p. 8). Todavia, apresenta como exceção a leitura de livro de amigos que, segundo ele, teria obrigação moral de ler.

A prática de ler os livros de autores amigos era comum entre os intelectuais, como podemos observar na investigação realizada por Venancio (2001) que, ao se debruçar sobre as cartas que agradeciam o recebimento das obras de Oliveira Vianna, nota a existência de uma *comunidade de leitores*: Era através de suas próprias leituras e do estabelecimento de uma rede de leitores, em que se davam as trocas de livros e as informações e comentários sobre novos títulos, que se concretizava a ‘*inspiração*’ para o desenvolvimento de seu trabalho intelectual” (VENANCIO, 2001, p. 33).

Assim, como Oliveira Viana, aqueles que integravam a rede de sociabilidade intelectual de Francisco Lins, provavelmente lhe enviavam seus livros para que o autor desse sua opinião e até divulgasse sua obra. Uma dessas ocasiões ficou registrada em sua publicação na coluna “Cartas da Roça”⁵, em abril de 1893, quando afirmou ter recebido de Heitor Guimarães um exemplar de seu livro de contos *Multicores* e uma coleção da revista literária *Folha Azul*, que

⁴ Neste livro foram reunidas, sem modificações, crônicas de Francisco Lins anteriormente publicadas em sua coluna “O Dia”, no *Jornal de Juiz de Fora*.

⁵ Coluna em que foram publicadas cartas de Francisco Lins aos leitores do jornal *O Pharol*, entre setembro de 1891 a abril de 1893.

dirigia no Rio de Janeiro (LINS, 1893, p. 1). Ao longo de todo o texto, tecia muitos elogios a Heitor Guimarães e às obras por ele enviadas.

Ainda na crônica “Os livros” quando Francisco Lins, quando afirma sua preferência pelos clássicos, destaca como autores: Antonio Vieira (1608-1697), Manoel Bernardes (1644-1710), Luiz de Sousa (1555-1632), Amador Arrais (1530-1600), Alexandre Herculano (1810-1877) e Luiz de Camões (1524-1580). É interessante notar que os escritores citados eram todos europeus, não-contemporâneos de Francisco Lins e em grande parte religiosos.

A França exercia enorme fascínio no intelectual mineiro que sonhava em conhecer o país. Em uma de suas crônicas aponta o francês entre as línguas que considera que deveriam ser estudadas e justifica:

[...] o francez, por ser a mais perfeita, a mais elegante, a mais clara, e, com o inglez, a mais *disseminada*. Não há um livro notável em allemão, italiano, inglez ou russo, que não se encontre em francez. **A litteratera franceza é riquíssima, incomparavel, sem duvida, e a ninguem é licito desconhece-la** (LINS, 1909, p. 54, grifos nosso).

Sua preferência pela literatura francesa fica evidente mais uma vez na crônica “Os Livros”: “Gosto muito dos francezes Rabelais, Molière, La Fontaine, La Bruyère, Mme. De Sevigné, etc. Muitissimo de Anatole France, que não é um antigo, mas encanta” (LINS, 1929, p. 08). Desses, a escritora francesa Maria de Rabutin-Chantal (1626-1696), a marquesa de Sévigné, foi a única mulher citada e apenas Jacques Anatole François Thibault (1844-1924), com pseudônimo Anatole France, é contemporâneo de Francisco Lins, que afirma que o encanta apesar de não ser antigo e que possui os quatro volumes de sua obra “Vida Literária”.

Anatole France recebeu destaque nesta mesma crônica quando o mineiro faz referência ao primeiro volume de “Vida Literária” para falar sobre o amor aos livros:

No primeiro, fala o delicado critico justamente do amor que os livros nos inspiram. Em certos homens essa paixão é forte, que não poderiam passar uma hora, um minuto privados do convívio de tão excellentes amigos. [...] Eis até aonde o amor dos livros póde levar um homem. Que seducção exercem sobre certos espíritos! (LINS, 1929, p. 8).

Continua, interrogando-se acerca da felicidade de quem vive a adorar os livros tão apaixonadamente e, conclui, também a partir de Anatole France que, alguns sim e outros não, pois, segundo ele, há “diferentes espíritos”:

Uns procuram apenas a distracção nos livros e, si a encontram, são felizes. Nelles procuram outros a explicação dos segredos da vida, acreditando que os philosophos são capazes de os desvendar. Andam sempre pesquisando, e seu espírito nunca chega ao repouso. Si os livros asseguram a paz aos pacificos, seriamente perturbam os que têm a alma inquieta. Estes fazem mal, mergulhando-se na delicia da leitura (LINS, 1929, p. 8).

Neste trecho Lins marca uma diferença entre os que buscam distrair-se com a leitura, esse felizes e em paz, e os que buscavam explicações, que se mantêm perturbados e a leitura os faz mal. Essas considerações foram apropriações que o autor fez da leitura de Anatole France e que já havia lhe servido de referência anteriormente para falar das letras e dos literatos contemporâneos.

Na crônica “Os velhos livros”, publicada em *Borboletas Negras*, o intelectual já havia citado Anatole France quando este afirma que ignora completamente a literatura contemporânea:

Satisfazel-o, impossível, disse o grande mestre. As letras, os literatos contemporaneos, **ignoro-os completamente**. Ha dez annos, leio apenas as obras antigas, não tendo a menor curiosidade de conhecer as modernas. E creio que não ando mal, assim procedendo. De longe em longe, me chegam noticias vagas do que têm feito os nossos jovens escritores. Taes noticias, por mais de um motivo delles ainda me afastam. E que poderia eu ganhar, com esses espíritos, me relacionando, atravancando-me a carola com as licções dos seus poemas, com as peripecias dos seus romances? Dizem-me que **nada de valor têm elles conseguido offerecer ao público**... Assisadamente me conduzo, portanto. Hoje, as minhas leituras são sciencias, ou historia, os costumes. **Leio para aprender, não para divertir-me**. E quando quero divertir-me, tomo Rabelais... (FRANCE *apud* LINS 1909, p. 67-68, grifos nosso).

Francisco Lins diz que nessas palavras do escritor francês encontram-se preciosas lições, considerando, portanto, que não lê para se distrair e que os leitores contemporâneos nada teriam para lhe oferecer em termos de conhecimento. Finaliza a crônica reafirmando sua preferência pelos clássicos mais antigos: “Quem não pode prescindir da boa leitura, portanto, neste paiz, não tem remédio sinão tornar ao passado, indo pedir a Alexandre Herculano, a Antonio Vieira, a Castilho, a frei Luiz de Souza, o delicioso alimento do espírito” (LINS, 1909, p. 69).

Assim, essas crônicas comportam representações acerca dos livros, da leitura e dos autores na escrita desse intelectual. Segundo Chartier (1990), as representações sociais são “esquemas intelectuais múltiplos construídos por diferentes grupos” criando figuras que permitem atribuição de sentido ao presente, inteligibilidade ao outro e decifração do espaço (CHARTIER, 1990, p. 17). Isso porque as percepções do real não são neutras, elas produzem estratégias e práticas que se impõe aos outros de modo a legitimar projetos ou justificar, aos próprios indivíduos, suas escolhas e modos de operar, são constituídas pelos grupos que as criam e estão sempre em disputa, pois todas aspiram à hegemonia. Chartier (1990) afirma que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Do mesmo modo, as crônicas de Francisco Lins evidenciam também as apropriações em relação aos textos por ele lidos. Conforme Chartier (1995, p. 184), os sentidos e as interpretações dos leitores não estão inscritos apenas nos objetos culturais e nas intenções da produção editorial, a apropriação está relacionada às condições individuais que podem até mesmo levar o leitor a subverter o seu sentido inicial. São várias as crônicas em que Francisco Lins faz referência a escritores que costumava ler, e mesmo quando não os citava, possivelmente, seus pensamentos eram marcados pelos sentidos e interpretações que fez dessas leituras.

Considerações finais

Neste trabalho foi possível compreender que a leitura esteve presente na vida de Francisco Lins desde cedo e identificar os gostos particulares que o intelectual nutria pelos clássicos, em especial produzidos por autores franceses. Estes estiveram presentes na sua escrita, à medida que ele se apropriava da ideia desses autores na produção de suas crônicas. Percebemos também que este autor compreendia a leitura como forma de aprendizado e não apenas de distração.

A partir disso, considero que a afirmação de Francisco Lins, na qual priorizava as viagens em detrimento dos livros, citada no início deste artigo, provavelmente, foi apenas uma estratégia retórica para enfatizar sua experiência e se legitimar diante dos seus contemporâneos como um especialista do ensino. Além do que, escrevia sobre isso em 1930, no momento em que retornava à Europa. Se, conforme Carvalho (2018, p. 309),

O prazer de ler tem relação com a lembrança de outros textos e de outras leituras, que se juntam e penetram na leitura atual, imprimindo um significado para aquele que lê, que se apropria daquilo que foi lido de forma única. Um mesmo texto pode ter diferentes compreensões, e não só para diferentes leitores, mas para diferentes momentos da vida de um mesmo leitor.

Da mesma maneira, a nova viagem era como na releitura de um bom livro, como tal, possuía um novo significado, mas relacionado às lembranças que carregava do período em que realizou o sonho de conhecer à Europa.

Referências

CARVALHO, Michele Ribeiro de. Érico Veríssimo e o prazer da leitura em sua autobiografia. *Linha Mestra*, Campinas, n. 36, p. 308-310, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/117>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Apresentação. In.: CHALHOU, S.; NEVES, M. S.; PEREIRA, L. A. M. (Org.). *História em cousas miúdas*: capítulo de história social da crônica no Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 2005. p. 11-22.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p. 179-192. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

LINS, Francisco. Cartas da Roça. *O Pharol*, 04 de abril de 1893, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 21 out. 2021.

LINS, Francisco. *Borboletas negras*. Juiz de Fora: Typographia Brazil, 1909.

LINS, Francisco. *Uma campanha pro Hermes-Wenceslau*. Belo Horizonte: Typ. Do Diario de Minas, 1910.

LINS, Francisco. Os livros, *Minas Geraes*, 05 de dezembro de 1929, p. 8.

LINS, Francisco. Uma grande cidade, *Minas Geraes*, 26 de fevereiro de 1930, p. 4.

LINS, Waldemar. *Homens de febra*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

SILVA, Márcia Cabral da. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

VENANCIO, Giselle Martins. Presentes de papel: cultura escrita e sociabilidade na correspondência de Oliveira Viana. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 23-47, 2001.

Sobre a autora

Daise Silva dos Santos. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ), graduada em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: daisesilva90@hotmail.com.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE POEMAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A RELAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E OS MANUSCRITOS ESCOLARES

POEM WRITING PROPOSAL IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASS: THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING DIDACTICS ORIENTATIONS AND SCHOOL MANUSCRIPTS

PROPUESTA DE PRODUCCIÓN DE POEMAS EN CLASE DE LENGUA PORTUGUESA: LA RELACIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y LOS MANUSCRITOS ESCOLARES

Eliene Estácio Santos¹

Resumo: Este trabalho discute a proposta de produção de poemas, o modo de efetivação em sala de aula e os manuscritos e tem como objetivo refletir a respeito das orientações didáticas de ensino e de seus efeitos sobre a escrita dos alunos. A proposta de “escrever um poema sobre os índios com título, duas estrofes e oito versos” foi realizada numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a análise dessa proposta de produção, utilizou-se a consigna escrita e a transcrição da consigna oral. A orientação didática adotada na efetivação dessa proposta considerou a temática estudada sobre os índios em História e os poemas lidos nas aulas de Língua Portuguesa. Do total de 18 manuscritos produzidos, 15 foram escritos em versos e estrofes e três em prosa. Constatou-se nesses manuscritos a predominância de textos narrativos sobre os índios (onde habitam, como vivem e quando é comemorado o seu dia), sem marcas linguístico-discursivas que evidenciem características específicas da linguagem escrita de textos literários. Esse interesse temático sobre os índios na escrita de poemas desconsidera as formas de “agir, pensar e falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) próprias do contexto da “comunidade discursiva” (BERNIÉ, 2002) de referência, a Língua Portuguesa, o que inviabiliza a construção de efeitos poéticos nos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: Proposta de produção; orientações didáticas; efetivação.

Abstract: This paper discusses the proposal for writing a poem, its classroom application effectiveness in the and the students' manuscripts, which aims to reflect on the didactics teaching orientations and their effects on the students' writing skills. The proposal focuses on “writing” a poem about the indigenous with a title, two strophes and eight verses” was implemented in a 5th grade elementary school class. To analyze these productions, we used the written statement and the oral statement transcription. The didactic orientation adopted during the proposal focused on the Indigenous in History and the poems read in Portuguese classes. 15 of 18 manuscripts produced were written in verse and strophes, and three in prose. We verified the prevalence of narrative texts in these manuscripts about the (where and how they live, and when their official day is celebrated). There is a lack of linguistic-discursive marks that show specific characteristics of the written language of literary? texts. This thematic interest on Indigenous in the poems writing process disregards the ways of “acting, thinking and speaking” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003). Those characteristics are inherent in the “discursive community” context (BERNIÉ, 2002) of reference in the Portuguese, which makes the poetic effects unfeasible development process in the written texts by the students.

Keywords: Production proposal; didactics orientations; effectiveness.

¹ Secretaria de Educação de Alagoas.

Resumen: Este trabajo discute la propuesta de producción de poemas, su modo de realización en clase y los manuscritos de los alumnos, que tiene como objetivo reflejar sobre las orientaciones didácticas de enseñanza y sus efectos sobre la escritura de los estudiantes. La propuesta “escribir un poema sobre los indígenas con título, dos estrofas y ocho versos” fue realizada en una clase del 5º año de la secundaria. Para el análisis de esta propuesta de producción, utilizamos la consigna escrita y la transcripción de la consigna oral. La orientación didáctica adoptada en la realización de esa propuesta ha considerado el tema estudiado sobre los indígenas en la clase de Historia y los poemas leídos en las clases de Lengua Portuguesa. Del total de 18 manuscritos producidos, 15 fueron escritos en versos y estrofas y tres en prosa. Verificamos en estos manuscritos la predominancia de textos narrativos acerca de los indígenas (en donde habitan, como viven y cuando se celebra su día), sin marcas lingüístico-discursivas que evidencian características específicas del lenguaje escrito de textos literarios. Este interés temático sobre los indígenas en la escritura de poemas ignora las maneras de “actuar, pensar y hablar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) propias del contexto de la “comunidad discursiva” (BERNIÉ, 2002) de referencia, la Lengua Portuguesa, lo que lo que hace inviable la construcción de efectos poéticos en los textos producidos por los estudiantes.

Palabras clave: Propuesta de producción; orientaciones didácticas; realización.

Comunidade discursiva

Um estudo denominado “didática comparada” (BERNIÉ, 2002) discute os objetos das disciplinas e suas formas de interação no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Esse projeto comparativo das didáticas disciplinares mostra a importância da linguagem na construção de conhecimentos de suas respectivas disciplinas. A partir desse projeto, Bernié (2002) define “comunidade discursiva” como práticas de linguagem relacionadas à disciplina de atuação ao tomar como base as práticas sociais de referências. Esse conceito de comunidade discursiva defende que as formas da “reconstrução de saberes no contexto escolar depende das comunidades humanas de referência e dos seus modos de agir-pensar-falar²” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003, p. 52). Esses autores partem do princípio de que uma comunidade discursiva se constitui sempre de uma prática social de informações e de bens materiais, o que de um ponto de vista discursivo e linguístico a torna específica e acaba interferindo na maneira de “agir-pensar-falar” dos seus usuários.

Em relação aos aspectos cognitivos, Bernié (2002) afirma que “a noção de comunidade discursiva designa o quadro onde a elaboração, a circulação desses valores, desse *ethos*, é o que dá sentido às práticas materiais que os fundamentam e aos gêneros discursivos que lhe dão sua substância³” (BERNIÉ, 2002, p. 78). Dessa forma, as disciplinas contemplam objetos diferentes e um tipo de linguagem pertinente aos gêneros textuais de sua comunidade científica. Um texto que se ajusta socialmente a uma determinada disciplina, um poema, por exemplo, torna-se diferente quando passa a fazer parte de outra comunidade discursiva porque escrever implica assumir uma maneira de “agir-pensar-falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) própria de sua comunidade científica. À vista disso, a produção de poemass em Língua Portuguesa exige uma linguagem escrita que será diferente em outra disciplina.

² “Re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leurs modos d'agir-penser-parler”.

³ “La notion de communauté discursive désigne le cadre où l'élaboration, la circulation de ces valeurs, de cet *ethos*, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance”.

Segundo Bernié (2002), “a concepção de linguagem e sua função nas aprendizagens não é a mesma no francês, na matemática, na ciência da vida e da terra, na história-geografia etc.”⁴ (BERNIÉ, 2002, p. 78). Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita nas disciplinas resultaria de um trabalho sistemático e particular feito ao longo de um período em cada uma delas. Dito isso, constatamos a importância da definição dos conteúdos de ensino e tratamento didático específicos para a efetivação das propostas de produção de textos em suas respectivas disciplinas.

A interação entre os sujeitos didáticos, professor e aluno, e os conteúdos de apropriação da linguagem escrita permite ao aluno escrever, ler o que foi escrito e revisar o texto de acordo com a dinâmica da disciplina de atuação. A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, caracteriza-se como comunidade discursiva por se constituir de condições didáticas específicas. Assim, os saberes de uma disciplina tornam-se objetos diferentes de sua base de produção por fazerem parte de outra comunidade discursiva, a esfera escolar. Ao distinguir o gênero textual trabalhado na escola do seu espaço de referência, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) afirmam que “o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado; ele sofre, forçosamente, uma transformação”. Nesse processo de adequação do gênero textual, adota-se uma didática pertinente à linguagem de cada uma das disciplinas escolares. Para os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Isso exige reflexão sobre o tratamento didático adotado na elaboração e efetivação das propostas de atividades em torno dos gêneros textuais estudados.

Tomando como base o conceito de comunidade discursiva, tratamento da linguagem relacionado à disciplina de atuação, salientamos a necessidade de se considerar também a especificidade dos eixos leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística no ensino da Língua Portuguesa na escola. Apesar da relação que mantém com os outros eixos, a produção de texto exige procedimentos didáticos específicos de escrita para que os alunos aprendam efetivamente como escrever textos.

Este artigo se inscreve numa reflexão sobre as orientações didáticas adotadas para a efetivação da proposta de produção de poemas e seus efeitos sobre a formação dos escreventes. Neste trabalho, pressupomos que o tratamento didático utilizado para o ensino da escrita influencia o modo como os alunos planejam, escrevem e revisam seus textos. Nesse sentido, defendemos para esse gênero textual um tratamento didático que contemple os interesses da disciplina de Língua Portuguesa.

Produção de texto e ensino

O equívoco de o ensino da escrita na escola ser de responsabilidade exclusiva de Língua Portuguesa (ela mesma parece não cumprir com a função de ensinar a escrever) e a ausência de uma didática de escrita específica resultam numa inadequação para a produção de texto em Língua Portuguesa e nas demais disciplinas do currículo escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 2001) afirmam que “nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2001, p. 30). Em função disso, “o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria” (BRASIL, 2001, p. 30-31). Por conseguinte, um trabalho que não

⁴ “La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n'est pas la même en français, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie, etc”.

valorize esses aspectos compromete a aprendizagem do aluno: saber escrever de acordo com a linguagem escrita e a finalidade que cabe a cada uma das disciplinas estudadas.

Em relação à imersão dos alunos nas práticas sociais de escrita das diferentes disciplinas, os PCN afirmam que “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (BRASIL, 2001, p. 31). Tais parâmetros defendem ainda que é função da escola planejar situações didáticas para ensinar o aluno a produzir e interpretar textos nas disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), ao comentar sobre o “caráter transversal da escrita” como aspecto a ser considerado na aprendizagem das disciplinas, afirmam que “todas elas precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita – descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir com eles”. Assumir uma prática escolar que potencialize a atividade de escrita numa dada disciplina significa o ajustamento do tratamento didático de ensino pelo professor ao modo como os alunos aprendem nesse processo de construção de significações em torno do que escrevem. As situações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita têm importância quando se permite ao aluno “pensar para aprender” (CHABANNE; BUCHETON, 2008) a escrever. Uma prática de escrita reflexiva significa mudança de ensino e aprendizagem sobre o objeto estudado: a adequação didática da “tarefa⁵” elaborada pelo professor à “atividade” de escrita enquanto espaço de diálogo entre professor e alunos e alunos e escrita, uma forma de observar se a proposta de produção e o modo de efetivação contribuem para avanços na aprendizagem da linguagem escrita dos escreventes.

Para a compreensão desse conceito de comunidade discursiva, com ênfase na particularidade da linguagem escrita, apresentaremos a proposta escrita de poemas e a forma de encaminhamento dada pela professora na aula de Língua Portuguesa.

Apresentação do objeto de estudo

A proposta de produção de poemas faz parte do *Corpus*⁶ “Práticas de Textualização 5º Ano”, constituída de 24 propostas de escrita efetivadas em quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas de Maceió-AL durante o primeiro semestre de 2013. Para a análise dessa prática, utilizamos o vídeo para a transcrição da consigna oral e a observação sobre o modo de efetivação da proposta de produção. Os manuscritos escolares⁷ foram utilizados para estabelecer relação entre o que se pede para os alunos fazerem e o modo como respondem às orientações didáticas.

A proposta de escrever individualmente poemas sobre os índios, a seguir, foi elaborada pela professora e efetivada na aula de produção de textos de Língua Portuguesa.

⁵ Os autores Leplat e Hoc (1983, p. 50-51) afirmam que tarefa é “o que é para fazer”, no sentido de obrigação; atividade se refere “ao que se faz”, ao que é posto em prática pelo sujeito para realizar tal tarefa, no sentido de atender às prescrições.

⁶ Da minha Pesquisa de Doutorado, pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L’ÂME/PPGE/Ufal). Esse estudo resultou na Tese intitulada “Recolhimento de manuscritos escolares: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental” (ESTÁCIO, 2017).

⁷ É definido aqui como “o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p. 25).

PRODUÇÃO DE TEXTO

Em nossas aulas estudamos alguns poemas de grandes poetas brasileiros. O poema é um texto escrito de uma maneira especial; nele as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas. O texto poético geralmente está organizado em estrofes e versos e também aparecem as repetições de palavras e as rimas. A poesia pode estar em todos os lugares e em todas as coisas.

Leia o poema abaixo:

ELE MORA NA TRIBO
CONTENTE E FELIZ
CAÇANDO E PESCANDO
COMENDO RAIZ.

O SOL É O GUARACI
A LUA É JACI
A LÍNGUA QUE ELE FALA
É O TUPI GUARANI.

ELE FOI O PRIMEIRO
HABITANTE DO BRASIL
VIVA O DIA DO ÍNDIO
DIA 19 DE ABRIL!

Seja hoje um poeta ou uma poetisa e escreva um poema sobre os primeiros habitantes do Brasil. O seu poema deve conter duas estrofes e oito versos. Não se esqueça de dar um belo título ao seu poema. Lembre-se no poema os versos são curtos.

(Proposta 1, Escola 3, 2013)

Quadro 1: Proposta de escrita na folha

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

As orientações didáticas para a efetivação dessa proposta ocorreram na prescrição didática, na escrita e no “recolhimento dos manuscritos escolares” (ESTÁCIO, 2017).

Efetivação da proposta de produção textual

Orientações didáticas

Num contexto didático, “as consignas são ferramentas languageiras, de saber-fazer a adquirir para aceder a outros saberes e saber-fazer, mas também um lugar de ancoragem da relação pedagógica instaurada pelos sujeitos⁸” (RIVIÈRE, 2006, p. 46). Segundo essa autora, “as consignas podem ser prescritivas ou prefigurativas. As primeiras ditam uma direção, as

⁸ “Les consignes sont des outils langagiers, des savoir-faire à acquérir pour accéder à d’autres savoirs et savoir-faire, mais aussi un lieu d’ancrage de la relation pédagogique instaurée par les sujets”.

segundas orientam, mas deixando provavelmente um espaço para a atuação do indivíduo⁹” (RIVIÈRE, 2006, p. 46). A tarefa proposta aos alunos para escrever um poema se constitui da consigna oral e da consigna escrita para promover a sua efetivação em sala de aula.

Consigna oral

A professora leu o poema exposto no cartaz, o mesmo escrito na tarefa, e comentou sobre os índios e o gênero textual a ser produzido. Ela retomou a discussão sobre os índios, assunto estudado nas aulas de História.

- Dia 19 de abril é comemorado o dia do índio;
- O dia do índio é uma data importante pra história do povo brasileiro;
- Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil;
- Quando os portugueses aqui chegaram e desembarcaram aqui nas terras brasileiras eles encontraram os índios;
- Eles plantavam mandioca, milho, batata doce, inhame e macaxeira;
- Os índios têm muito conhecimento das ervas medicinais;
- Eles têm um chefe e cada tribo tem um chefe que é chamado de cacique;
- Eles próprios confeccionam as armas deles;
- Índio é um defensor da natureza;
- O contato do índio com o homem branco fez com que ele perdesse um pouco a sua cultura;
- Os índios têm que ter seus direitos garantidos: viver, expressar a sua cultura, ter suas terras pra construir as suas tribos, plantar, colher etc.

Quadro 2: Informações¹⁰ sobre os índios

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esses fragmentos do discurso oral da professora sobre os índios, com duração de 55 minutos, determinam de forma exaustiva sobre o que os alunos devem escrever. Após essa discussão temática, a docente fez referência aos poemas estudados (O pé de ferro, Pedro pica pau e Água doce doce água¹¹) nas aulas de Língua Portuguesa.

Os poetas se inspiram em algo pra escrever um poema porque o poema é a expressão de um sentimento, de uma admiração, de uma saudade, de uma lembrança; a beleza do poema não está na organização dos versos, da rima, mas na mensagem; a intensão do autor quando escreve um poema é transmitir um sentimento, é encantar o leitor.

Quadro 3: Comentários sobre poemas

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

⁹ “Les consignes peuvent être prescriptives ou préfiguratives. Les premières édictent une conduite, les secondes l’orientent plus vraisemblablement en laissant une certaine marge de manœuvre à l’individu”.

¹⁰ Trechos da transcrição da Consigna Oral da aula de produção textual dos poemas escritos pelos alunos.

¹¹ Poema “Água doce, doce água”, de Evelyn Heine. De mar é feita a terra, / De água é feita a gente. / Abaixo o desperdício! / Poupar água: coisa urgente! / Clara, doce ou gelada, / Verde, azul ou transparente, / Sem a água não há nada. / Nem floresta, nem semente. / Água doce mata a sede, / Água doce é a que lava. / Cachoeira, rio ou fonte... / Só não pode ser salgada. / Tanto bate até que fura, / Diz ditado popular... / Cuida dela! Você jura? / Vamos economizar!

Essa menção às características de escrita de poemas se contrapõe à determinação sobre o que escrever (os índios), além da ausência da imersão dos alunos em práticas de leitura de textos literários que potencializassem uma escrita com essas particularidades. A afirmação de que poema é a “expressão de um sentimento, de uma admiração, de uma saudade, de uma lembrança” retoma o que está posto na consigna escrita: que “as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas”. Após essas orientações orais e os alunos preencherem o cabeçalho, houve a exploração da consigna escrita.

Consigna escrita

A professora comentou sobre o estudo de poemas feito em aulas anteriores, além de definir a estrutura, a linguagem e a função desse gênero textual. Com a tarefa em mãos, leu o início da consigna:

Em nossas aulas estudamos alguns poemas de grandes poetas brasileiros. O poema é um texto escrito de uma maneira especial; nele as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas. O texto poético geralmente está organizado em estrofes e versos e também aparecem as repetições de palavras e as rimas. A poesia pode estar em todos os lugares e em todas as coisas.

Em seguida, fez novamente a leitura do poema:

Ele mora na tribo
Contente e feliz
Caçando e pescando
Comendo raiz.

O sol é o guaraci
A lua é jaci
A língua que ele fala
É o tupi guarani.
Ele foi o primeiro
Habitante do brasil
Viva o dia do índio
Dia 19 de abril!

Apesar de mencionar que estudaram “poemas de grandes poetas brasileiros”, esse poema não apresenta recursos linguísticos que expressem a “beleza das coisas”.

Em seguida, a professora leu o último fragmento da consigna escrita: “Seja hoje um poeta ou uma poetisa e escreva um poema sobre os primeiros habitantes do Brasil. O seu poema deve conter duas estrofes e oito versos. Não se esqueça de dar um belo título ao seu poema. Lembre-se no poema os versos são curtos”.

Enfim, a professora solicitou aos alunos que produzissem poemas sobre os índios. Enquanto entregava as folhas, falou: “procure não rasurar o texto e se tiver dúvida sobre a ortografia das palavras perguntar como escrever ou, antes, escrevê-las num rascunho”.

Escrita do texto

Durante a atividade de produção, os alunos perguntavam sobre como escrever as palavras em que tinham dificuldades de escrita. Por exemplo: a) “Professora, olha aqui. o nome folha tá certo”?

b) “Inhame é com i”? Além de responder aos alunos, a docente pedia que fizessem a correção de palavras que ela observava enquanto eles escreviam. Nesse momento, eram feitas correções do tipo: “Começou a chora ou chorar”? [LENDO O QUE O ALUNO ESCREVEU]. Essa orientação dada para perguntar como escrever as palavras ou escrevê-las antes num rascunho, como meio de evitar rasuras no texto, tem relação principalmente com o fato de o poema ser escrito numa única versão. Dessa forma, o aluno escreve e ao mesmo tempo faz a “higienização” (JESUS, 2004) do texto, antes de materializar suas ideias na folha de papel. Essa prática de escrita não reconhece a rasura como “fenômeno próprio do processo escritural” (CALIL, 2008, p. 31), além de centralizar no professor a responsabilidade pela correção dos aspectos normativos do texto do aluno.

Recolhimento dos manuscritos escolares

Enquanto os alunos concluíam e entregavam seus textos, a professora pediu a um deles para colocar o “s” final da palavra “índios” e a outro para corrigir uma palavra (no vídeo não houve visibilidade a qual palavra se referia). Aos demais alunos e textos, apesar dos inúmeros problemas de aspectos notacionais e discursivos, não fez nenhuma intervenção.

A escrita e as disciplinas contempladas

As orientações didáticas, consigna oral e consigna escrita, utilizadas para a produção escrita, contemplam os interesses de duas disciplinas: o domínio dos fatos e conceitos históricos indígenas estudados em História e as características de poemas em Língua Portuguesa. Sem negar a relevância da “interdisciplinaridade”¹² (FAZENDA, 2013) em produção de textos, será necessário distinguir os interesses de escrita nessas disciplinas.

Segundo os PCN de História (BRASIL, 1998), as informações sobre os índios são comuns em fontes específicas de circulação como: livros específicos, enciclopédias, reportagens, jornais, documentários históricos, museus. Assim, não fará sentido escrever um poema para dar conta dessa temática na disciplina de Língua Portuguesa porque produzir textos literários com esse propósito de expressar o domínio de conhecimentos sobre os índios não permitiria aos alunos “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001, p. 37-38). As informações sobre a cultura indígena, impostas para a escrita de poemas, pressupõem uma linguagem específica, marcada pela veracidade dos fatos e conceitos construídos historicamente pela comunidade indígena. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) defendem o ensino da literatura nas práticas de sala de aula e chama a atenção para a linguagem particular da sua escrita. Ao considerarem que sua “relação com o real é indireta”, afirmam que “o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea)” (BRASIL, 2001, p. 37). Apesar de os textos literários terem relação com as experiências da vida cotidiana, são caracterizados por uma linguagem simbólica, marcados por seus efeitos estéticos, metafóricos.

Assim, “a literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações

¹² “O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história” (FAZENDA, 2013, p. 25). A autora, ao se contrapor à ideia de interdisciplinaridade como junção de disciplinas, define-a “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2013, p. 21).

humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia” (COMPAGNON, 2012, p. 65). A didática adotada para o ensino da escrita, sem considerar a comunidade discursiva de atuação, isto é, o uso da linguagem específica para a produção de poemas em Língua Portuguesa, mostra seus efeitos sobre os manuscritos dos alunos.

A relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares

Como resultado das orientações didáticas, os alunos escreveram poemas com características de texto literário ou com informações sobre a cultura indígena? Para compreender essa relação entre a proposta de produção e o que escreveram os alunos, serão analisados três manuscritos escolares.

Os índios

Eles foram os primeiros
A morar no Brasil
mais eles teve uma guerra
Com os portugueses.
Eles plantam mandioca, milho,
batata doce e inhame
Os índios se pinta
E usa o cocar,
E brincos de dentes de
animais.
Eles dormim em redes
E faz as casas deles de palha
As armas arco, flecha,
lança.
hoje é comemorando o dia do
índio.

Quadro 4: Manuscrito escolar 1

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esse texto expressa a tentativa de escrever na estrutura de versos, mas ainda preso ao discurso que narra as informações estudadas sobre os índios para atender às orientações da tarefa. Essa escrita se distancia de uma linguagem poética pela ausência de recursos estilísticos nos textos produzidos. Os traços abaixo das palavras “batata” e “eles” são indícios visíveis de rasuras que podem indicar a separação do texto em estrofes. Não visualizamos, no vídeo, se esses traços foram decorrentes da intervenção direta da professora. O que constatamos foram orientações feitas sobre a ausência de estrofes nos poemas de outros alunos. Essas marcas de rasuras podem ter sido um “movimento retroativo do *scriptor* sobre a própria linguagem, sobre o próprio texto” (CALIL, 2008, p. 50), isto é, o retorno do aluno ao texto em função da sua própria escuta ou das observações feitas pela professora sobre outros textos.

Os direitos dos índios

Os índios foram
Os primeiros habitantes do Brasil
Hoje é comemorado o seu dia
Dia 19 de abril

Caçam o que pode
Pra o chefe cacique
O curandeiro pajé
Cura todos da tribo.

Quadro 5: Manuscrito escolar 2

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esse texto evidencia uma exigência prescritiva: mostrar o que aprendeu sobre os índios. Isso é uma produção resultante de uma “consigna prescritiva” (RIVIÈRE, 2006), aquela que direciona a escrita do aluno. O título do poema “Os direitos dos índios” tem relação com as informações expostas pela professora, quando comentou que “O índio precisa ter os seus direitos respeitados”, mas o aluno não faz referência aos interesses dos índios no texto. Na primeira estrofe, o aluno reproduz o discurso da professora quando diz que “Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil” e que “Dia 19 de abril é comemorado o Dia do Índio”

Esses Manuscritos (1 e 2) expressam inadequações para a escrita de poemas, mas respondem às orientações dadas para a produção dos textos: atender aos interesses de Língua Portuguesa e de História. Essa proposta de produção impossibilitou aos alunos a interiorização das maneiras de “agir, pensar e falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) próprias da disciplina de Língua Portuguesa.

FUNAI

Eles foram os primeiros
Habitantes do Brasil
E hoje é comemorado o seu dia,
Dia 19 de Abril.

Dormem em redes.
Comem raiz
Dançando, cantando
Todos eles felizes.

Quadro 6: Manuscrito escolar 3

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Na primeira estrofe o aluno diz quem são os índios e quando é comemorado o seu dia; na segunda, escreveu que os índios “Dormem em redes, / Comem raiz / Dançando, cantando / Todos eles felizes”. A sequência dos verbos dormir, comer, dançar no início dos versos, sobre o que fazem os índios, e a finalização do último verso “Todos eles felizes” demonstram uma discreta aproximação da linguagem poética. No entanto, essa última estrofe se assemelha à 1ª estrofe do poema dado como modelo: Ele mora na tribo / Contente e feliz / Caçando e pescando / Comendo raiz. O título, por sua vez, não tem relação com o texto. O aluno mostra-se dividido

entre escrever um texto informativo e um texto literário pela estrutura e linguagem utilizadas, isto é, preso às orientações “prescritivas” (RIVIÈRE, 2006), que caracteriza a escrita como a demanda de um exercício escolar e não um modo particular de escrever textos.

Essa forma de efetivação da proposta de escrita de poemas resultou em textos semelhantes, como mostram os versos 1 e 2 das primeiras estrofes:

Manuscrito 1	Eles foram os primeiros A morar no Brasil
Manuscrito 2	Os índios foram Os primeiros habitantes do Brasil
Manuscrito 3	Eles foram os primeiros Habitantes do Brasil

Quadro 7: Relação entre os manuscritos

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

No Manuscrito 2, o texto começou com “**Os índios**” enquanto os Manuscritos 1 e 3 adotaram o pronome “**Eles**”, referindo-se aos índios, para iniciar o texto. No Manuscrito 1, o aluno utilizou a expressão “**A morar** no Brasil”; os outros escreveram “**Habitantes** do Brasil”. Os versos “Os índios foram / Os primeiros habitantes do Brasil” (Manuscrito 2) e “Eles foram os primeiros / Habitantes do Brasil” (Manuscrito 3) reproduzem os versos da última estrofe do poema modelo: “Ele foi o primeiro / Habitante do Brasil”.

Dos manuscritos produzidos na aula de produção textual, o Manuscrito 2 e o Manuscrito 3, expostos acima, apresentam uma linguagem e estrutura que se aproximam mais da escrita de poemas, isto é, do texto dado como modelo de escrita. A maioria desses textos foi escrito em prosa e com tentativas de colocar versos e estrofes para cumprir com a determinação da tarefa. A didática utilizada para a apropriação de saberes indígenas ofereceu condições restritas de construção de significações em torno da linguagem específica para a escrita de poemas.

Do total de 18 manuscritos recebidos, 15 poemas têm estrofes (11 com 2 estrofes; 4 poemas com 3), espaço de uma linha em branco entre os versos para marcar a divisória do texto em estrofes; e três adotaram a estrutura e a linguagem de texto escrito em prosa. Vale lembrar que o poema dado como modelo foi escrito em 3 estrofes, com 4 versos cada, e a consigna pediu que escrevessem um poema com 2 estrofes. Esses textos escritos em 2 ou 3 estrofes (todos com 4 versos) não evidenciam marcas linguístico-discursivas de aspectos poéticos. Apesar de escritos em versos, o que predominou nesses textos foi a narrativa que diz onde os índios habitam, como eles vivem e quando é comemorado o seu dia.

Aprender a escrever

O tratamento didático adotado para a escrita de poemas inviabiliza aos alunos o acesso às características de texto literário e ao “movimento de autoria” (CALIL, 1998). Esse movimento significa “um momento preciso em que se opera a ‘escuta’ do *scriptor* sobre as possibilidades do dizer” (CALIL, 2008, p. 57). Essa condição para a construção de sentido do texto seria possível se fosse permitido aos alunos escreverem e revisarem seus textos de acordo com a especificidade dessa comunidade discursiva. Ao contrário, a proposta de produção exigiu as

significações das práticas sociais de referências de História, pois o que escrever sobre os índios foi antecipado pelas orientações “prescritivas” da professora.

Dessa forma, o aluno terá como problema de escrita não saber “distinguir o que é dito do que é significado, ou seja, ficar na interpretação dos enunciados que lhes são propostos, condicionado pelas práticas comunicativas imediatas (sem mediação assumida)¹³” (BERNIÉ, 2002, p. 80). Essa didática de ensino da escrita impõe ao aluno escrever o que foi determinado pela proposta de produção, desconsiderando suas escolhas e posições sobre o que dizer e o modo como escrever para aprender a lidar com os desafios de um efetivo processo de escrita.

Em situações de escrita “o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Uma proposta de produção exige orientação didática sobre o que escrever, mas também condições para refletir sobre os problemas linguístico-discursivos que surgem durante a escrita para, por conseguinte, saber como escrever aquilo que pretende dizer. Esse processo de escrita contribuirá para o engajamento dos alunos na atividade e para a adoção de procedimentos de escrita.

Considerações finais

O tratamento didático adotado para a produção de poemas numa única versão, feita individualmente, se caracteriza como uma situação de escrita genérica e de pouca importância para a aprendizagem das características específicas da linguagem escrita de textos literários. A indefinição de interesses entre Língua Portuguesa e História para a proposta de escrever poemas não colabora com o processo de escrita dos alunos. Além disso, as orientações adotadas para a atividade de escrita deixam de valorizar a singularidade da escrita dos escreventes, pois na escola, ainda, se nega a reflexão e o posicionamento do aluno em torno do que escreve.

Os procedimentos didáticos de escrita utilizados na efetivação de propostas de produção em que o domínio do conteúdo temático será a garantia para a escrita impõem aos alunos uma produção distante das práticas sociais de escrita. Essa visão conteudista restringe a produção textual à temática e à correção normativa, o que dificulta a apropriação da linguagem escrita de poemas.

Referências

BERNIÉ Jean-Paul. L’approche des pratiques langagières scolaire à travers la notion de “communauté discursive”: un apport à la didactique comparée? *Revue Française de pédagogie*, v. 141, p. 77-88, 2002. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 3 ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC, 1998.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

¹³ “Distinguer ce qui est dit de ce qui est signifié, autrement dit, à rester à une interprétation des énoncés qui lui sont proposés, conditionné par des pratiques communicatives immédiates (sans médiation assumée)”.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: EDUFAL, 1998.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. *Parler e écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 2008.

COMPAGNOM, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. L. T. Brandini. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ESTÁCIO, Eliene Santos. *Recolhimento de manuscritos escolares: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. p. 159.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 21-32.

JAUBERT, Martine; REBIÈRE, Maryse; BERNIÉ, Jean-Paul. L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle? où va-t-elle? *Les Cahiers Théodile*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, n. 4, p. 51-80, 2003.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983.

RIVIÈRE. Véronique. *L'activité de prescription en contexte didactique: analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. 2006. 506f. Thèse (Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures) – Université Paris 3. Sorbonne Nouvelle. 2006. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

Sobre a autora

Eliene Estácio Santos: Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas/SEDUC/AL. E-mail: elieneestacio@hotmail.com.

LEITURA E ESCRITA NO CÁRCERE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PRIVADO DE LIBERDADE EM *CONTOS TIRADOS DE MIM*

READING AND WRITING IN PRISON: THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT DEPRIVED OF LIBERTY IN *CONTOS TIRADOS DE MIM*

LEER Y ESCRIBIR EN LA CÁRCEL: LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO PRIVADO DE LIBERTAD EN *CONTOS TIRADOS DE MIM*

Gislaine Goulart dos Santos¹

Resumo: O objetivo é analisar dois contos do livro *Contos tirados de mim*: a literatura no cárcere (2016) e verificar como a leitura e a escrita no cárcere constituem o sujeito privado de liberdade. Nesses contos, ele reformula sua existência na leitura, na escrita de si, no desejo de se reintegrar à sociedade.

Palavras-chave: Leitura; escrita; cárcere.

Abstract: The objective is to analyze two tales from the book *Contos tirados de mim*: a literatura no cárcere (2016) and verify how reading and writing in prison constitute the subject deprived of liberty. In these tales, he reformulates his existence in reading, in writing himself, in the desire to reintegrate into society.

Keywords: Reading; writing; prison.

Resumen: El objetivo es analizar dos cuentos del libro *Contos tirados de mim*: a literatura no cárcere (2016) y verificar cómo leer y escribir en prisión constituyen el sujeto privado de libertad. En estos cuentos, el reformula su existencia leyendo, escribiéndose él mismo, en el deseo de reintegrarse a la sociedad.

Palabras clave: Leer; escribir; cárcel.

Introdução

O cárcere foi abordado como tema em diferentes gêneros textuais – cartas, diários, recordações, memórias, etc. –, escritos por renomados autores, como a ficção de Victor Hugo, *O último dia de um condenado* (1829); Antonio Gramsci, *Cartas e cadernos do cárcere* (escritos no período da ditadura fascista italiana); Graciliano Ramos, *Memórias do cárcere* (1953); Fiódor Dostoiévski, *Recordações da casa dos mortos* (1862); esses três últimos retrataram a experiência carcerária que os autores tiveram enquanto presos políticos.

Na década de 2000, o cárcere entrou novamente em cena na literatura contemporânea brasileira por meio da publicação de livros que representam a experiência do preso comum, tais como *Memórias de um sobrevivente* (2001), de Luiz Alberto Mendes; *Sobrevivente André Du Rap (do massacre do Carandiru)* (2002), de autoria do ex-detento José André de Araújo e do jornalista Bruno Zeni; *Diário de um detento: o livro* (2001), de Jocenir; *Pavilhão 9: paixão e morte no Carandiru* (2001), de Hosmany Ramos e Marques Viana; *Vidas do Carandiru* (2002), de Humberto Rodrigues.

A escrita do cárcere por presos políticos que discordavam do regime político de sua época se difere da escrita contemporânea por presos comuns. Essa contextualiza uma realidade na qual a população de encarcerados tem crescido constantemente, assim como a

¹ Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

população dos ociosos – exonerados, abandonados, excluídos da vida econômica e social, como constatou Bauman (1998). “Cada vez mais, *ser pobre* é encarado como um crime. Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação de pecado” (BAUMAN, 1998, p. 59).

Além do crescimento da população carcerária e da população de ociosos nas sociedades contemporâneas, o consumo e os modos de execução das formas de apropriação dos bens classificam a posição social dos indivíduos no espaço social, ou seja, quem não possui recursos para efetivar os atos de consumo sente-se excluído da estrutura social. Isso quer dizer que em uma sociedade de consumo, com baixo poder aquisitivo, movida pelo desejo de posse de determinados bens e, considerando a vulnerabilidade e a exclusão sociais, a ação criminosa pode ser uma forma rápida de acesso ao que se quer adquirir. Há de se considerar as desigualdades sociais em nossa sociedade que levam pessoas a praticarem crimes, como tráfico de drogas ilícitas, por exemplo, como forma de sustento da família.

É comum, no cárcere, encontrarem-se indivíduos de origem pobre, sem instrução, excluídos socialmente e com identidades, potencialmente, prejudicadas. O preso se transforma em um número, um prontuário sem nome, perdendo qualquer traço de individualidade e identidade. Segundo Erving Goffman (2001), a entrada nas instituições prisionais despe o indivíduo de toda concepção de si mesmo, de todas as suas referências sociais estáveis, resultando em um processo de mortificação do eu por meio das estratégias de controle e disciplina representadas por humilhações, degradações e rebaixamentos.

Nesse contexto do cárcere, a remição pela leitura, instituída pela Portaria conjunta de n. 276, de 20 de junho de 2012, tem representado não só uma forma de redução da pena², mas também multiplicado as possibilidades de mediação e ocasiões de promover encontros com os livros, além de possibilitar ao apenado, por meio da leitura, construir-se, descobrir-se e tornar-se um pouco mais autor de sua vida, sujeito de seu destino, mesmo em uma situação desfavorecida (PETIT, 2013). O objetivo deste artigo é analisar dois contos escritos por presos e publicados no livro *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere* (2016), organizado por Alex Giostri³, e verificar como a leitura e a escrita no cárcere são importantes para constituição do sujeito privado de liberdade.

Leitura e escrita no cárcere: a redescoberta da própria identidade?

A restrição de liberdade produz um processo de despersonalização do sujeito ao romper suas relações sociais e familiares. A saída desse labirinto prisional (da mente e do corpo) acontece, primeiramente, pela leitura e a escrita complementa esse processo como mecanismos de sobrevivência, resistência e combate à alienação e ao ócio. Como a leitura pode ajudar as pessoas em contextos sociais desfavorecidos?

A experiência da leitura subjetiva, contrária à concepção formalista e, pretensamente, científica, possibilita a “identificação” do sujeito leitor com o texto lido. A leitura é “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (PETIT, 2013, p. 43). Isso porque, para a autora, o leitor não consome passivamente

² Na remição pela leitura, o pagamento da pena se daria em 4 (quatro) dias remidos para cada resenha. Porém, inovando ao limitar em 12 (doze) obras lidas e avaliadas, considerando que o limite de tempo remido pelo custodiado seria de até 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses (JF/DEPEN, 2012).

³ O livro *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere* (2016) teve início quando o juiz de Execuções Penais da Comarca de Joinville encaminhou para o Presídio Regional e para a Penitenciária uma solicitação, incumbindo os gestores de comunicarem aos reeducandos sobre a possibilidade de escreverem um texto que poderia ser selecionado para compor um livro. Os textos produzidos foram encaminhados ao judiciário e, posteriormente, uma oficina de criação literária no cárcere, organizada por Alex Giostri, foi realizada com o objetivo de transformar os textos dos apenados em contos de ficção a serem publicado por sua editora.

um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza seu desejo e suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. “É aí, em toda essa atividade fantasmática, neste trabalho psíquico, que o leitor se constrói”. (PETIT, 2013, p. 27). Nesse sentido, a leitura possibilita a descoberta e a construção de si mesmo; além de levar o sujeito para outro lugar, onde é possível elaborar a sua história de vida por meio das percepções das imagens construídas no texto pelo escritor que podem ou não ter relação com o seu universo.

Outro ponto que destacamos sobre o processo de leitura é a relação entre ficção e realidade. Wolfgang Iser (1996) afirma que, como estrutura comunicativa, a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade. Assim, para o autor, em uma ficção, não se trata de evidenciar o que ela significa, mas sim os seus efeitos no leitor, tais como transcendência de sua posição no mundo, autorreflexão, transformação do sujeito. “Durante o processo de constituição de sentido, é de certa maneira o próprio leitor que está sendo constituído; em decorrência do que o leitor produz, algo lhe sucede” (ISER, 1999, p. 80). Para Iser (1996), o texto faz uso, por meio de seus esquemas, da história das experiências individuais de seus leitores, do seu conhecimento prévio; por esse motivo, a leitura de um mesmo texto provoca efeitos diferentes em cada leitor que o lê.

Qual a importância dessa leitura subjetiva em um sistema prisional? A restrição da liberdade distancia o apenado do convívio social; a leitura seria uma forma de ele ter acesso ao conhecimento, apropriar-se da língua e de um mundo muitas vezes desconhecido, reavivar a interioridade, impulsionar o pensamento, construção de sentido. Em muitos, é uma resistência ao caos interior e à exclusão social. Ler é uma poderosa arma de transformação e integra o processo de ressocialização dos apenados.

Muitos escritores leem antes de enfrentar uma página em branco. Mesmo que a pessoa não se torne escritor, a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor. “Ao ler, o leitor percebe que existe uma língua distinta da que se usa todos os dias: a língua do relato, da narração, onde os eventos contingentes adquirem sentido em uma história organizada, colocada em perspectiva” (PETIT, 2013, p. 48). Essa língua do relato e da narração, apreendida pela leitura, se manifesta no livro *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere* (2016), constituído de 17 contos escritos por detentos que participaram da oficina literária realizada nas dependências da Penitenciária Industrial Jucemar Cesconeto, em Joinville, por Alex Giotri. Esses contos, embora narrados em terceira pessoa, abordam os prisioneiros como sujeitos de suas histórias: seus casos de amor, abandono, ódio, desprezo e seus desejos, como observou Antonio Quinet (2016).

O conto escrito por presos seria uma ficção ou um discurso autobiográfico? Uma escrita de si em terceira pessoa? Para Diana Klinger (2012), a ficção seria superior ao discurso autobiográfico, porque não há uma prioridade em contar a sua vida, mas elaborar um texto no qual a sua vida é a matéria. “Assim, o texto literário, privilegiando a função artística sobre a referencial, seria uma forma mais elaborada e, portanto, ‘mais verdadeira’ que a autobiografia”. (KLINGER, 2012, p. 35). Para a autora, essa ficção não é nem verdadeira e nem falsa, é apenas a ficção que o sujeito cria para si próprio:

É dessa concepção psicanalítica da subjetividade como *produção* que Doubrovsky deriva o conceito de autoficção: ‘A autoficção é a ficção que eu, como escritor, decidi apresentar de mim mesmo e por mim mesmo, incorporando, no sentido estrito do termo, a experiência de análise, não somente no tema, mas também na produção do texto’ (DOUBROVSKY, 1988, p. 77 *apud* KLINGER, 2012, p. 47).

A identidade entre o discurso psicanalítico e a autoficção, segundo Klinger (2012), reside não na crença de que há verdade na ficção, mas no fato de que ambos os discursos operam uma

separação entre “verdade” e “fato”, e propõem uma outra noção de *verdade*. Ou seja, é a verdade que o sujeito da ficção constrói de si e apresenta como uma análise que ele faz da própria experiência no texto; “a verdade da ficção é fictícia” (DOUBROVSKY, 1988 *apud* KLINGER, 2012, p. 47).

Para Käte Hamburger (2013), existe uma tensão conceitual entre criação literária e realidade. Essa tensão significa que, embora aparentemente diferentes ou contrárias, a realidade é o material da criação literária. Assim, para a autora, a relação ficção e realidade, deixando de lado a pesquisa puramente histórica e sociológica que influenciam o romance documentário e o poema biográfico, aponta na “direção da literatura narrativa e dramática, sem, porém, limitar o conceito de ficção, consciente e expressamente, a estes gêneros” (HAMBURGER, 2013, p. 02). A partir do momento em que o texto literário apresenta um ambiente fictício (tempo, lugar, pessoas), ele perde sua “realidade”, embora apresente componentes oriundos de uma realidade conhecida.

É esse aspecto de autoficção, realidade e criação literária que lemos nos contos do livro *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere* (2016), uma vez que, nesses textos, o narrador, em terceira pessoa, observa, participa e reflete sobre os fatos da vida dos protagonistas como se fosse a vida de uma outra pessoa; são personagens fictícios que os apenados criaram para escrever a própria história.

Contos tirados de mim: escrita de si e identidade

A criação dos contos, segundo o que nos narra Alex Giostri em um dos textos introdutórios do livro, “A escrita como instrumento de crescimento humano”, partiu de cada relato apresentado e dele criou-se uma nova história, ou melhor, uma outra maneira de contar a mesma história, possibilitando que cada uma das pessoas, criadoras, pudesse escolher os destinos de cada um dos personagens envolvidos, os sentimentos e as emoções vivenciadas no papel ao relembrar histórias de vida. Nessa autoficção, os apenados escolhem uma parte de sua vida, recriam e repensam essa história com começo, meio e fim sob um outro olhar; porque já não são mais os mesmos após a leitura de outros livros que precedeu esse processo de escrita (GIOSTRI, 2016).

A elaboração dos textos foi realizada em uma atividade coletiva coordenada por Alex Giostri por três dias consecutivos do mês de janeiro de 2016 com todos os escritores juntos. O projeto consistia em os apenados transformarem seus relatos em um conto com nomes fictícios, podendo inventar o que quisessem, segundo o que Antonio Quinet descreve em outro texto introdutório do livro, “O homem-livro”. Como se Giostri dissesse a eles: “Vocês detentos detêm cada um uma história. Qual a história que os detém? Que história querem contar e dela se libertar?” (QUINET, 2016, p. 19).

Vejamos como é o narrar-se no primeiro conto do livro, “Decisões impensadas”, de Dannylo Cegala de Almeida:

Pedro nasceu em um lar onde a desesperança e a precariedade fizeram com que Joana, a mãe, entregasse a criança aos cuidados da tia. Joana foi mãe do primeiro filho aos 17 anos, quando Diego nasceu, o pai – Carlos – estava desempregado e já fazia parte do submundo paulista. Foi em meados da década de 1980 que Joana anunciou a nova gravidez.

Acreditando estar sem saída, Carlos confiou sua sorte em um lucrativo assalto que lhe garantiria o sustento, por alguns anos, de sua necessitada família, porém foi abraçado pela Justiça, que o separou de sua mulher grávida, com Diego de colo (ALMEIDA, 2016, p. 28).

Pedro é o protagonista do conto; sua vida é perpassada por conflitos que culminaram em desencontros familiares. O primeiro, quando a mãe Joana o entregou para a tia após nascer, por não ter condições de cuidar de mais uma criança com o marido Carlos preso. O segundo, aos seis anos,

quando a mãe buscou de volta o menino que havia doado para a tia, uma vez que, naquele momento, ela tinha um outro companheiro que lhe oferecia segurança, 32 anos mais “experiente”, e o filho mais velho Diego sentia falta de um irmão. O terceiro, quando Carlos, o pai biológico, saiu do cárcere e decidiu ser um pai mais presente, mas Joana ainda estava casada com Roberto que iniciou uma luta para desatar os laços maternais entre Joana e os filhos com receio de que ela reatasse com Carlos. Os dois filhos, Pedro e Diego, foram morar com o pai e a madrasta no litoral.

O quarto desencontro familiar do personagem aconteceu quando o pai Carlos foi preso novamente. Pedro e Diego com catorze e dezesseis anos não podiam permanecer na casa da madrasta e o ciúme e a possessividade do padrasto os impossibilitaram de retornar para a casa da mãe. Pedro tentou redescobrir a família adotiva que morava em uma chácara no interior paulista. O quinto desencontro ocorreu, porque a família adotiva vivia de uma forma diferente da de Pedro, eram evangélicos; ele foi morar sozinho.

A personagem Joana, mãe de Pedro, é central no destino e separação do filho. No primeiro, decidiu doar o menino por não conseguir cuidar sozinha de mais uma criança e por temer os próprios pais que eram, aparentemente, contra a criação e o nascimento de Pedro. No segundo, Roberto, o novo marido de Joana, é favorável à decisão de ela buscar o filho que doou para a tia. No terceiro, ela não é contrária à decisão do marido de abster-se da companhia dos filhos que foram morar com o pai e a madrasta. No quarto, após a prisão do pai, os filhos não retornaram para mãe, devido à possessividade de Roberto, o padrasto. Joana, nesse conto, é caracterizada como uma mulher submissa, refém da decisão do outro, sobretudo de Roberto. Ou seja, há uma falta de identidade do personagem Pedro, pela desestrutura familiar; e também da mãe, por deixar que outros decidissem a sua vida e a de seus filhos ou mesmo não ter/encontrar outra alternativa. Essa ausência de identidade acarretou a falta de liberdade de Pedro e da mãe, essa última lhe foi tirado o direito de escolha de ficar com os filhos.

Toda a desestrutura familiar não garantiu a Pedro uma estabilidade na vida; não tem posto fixo, como lemos abaixo sobre a situação de sua vida até uma nova mudança:

O menino decidiu morar sozinho. Foi ao Mato Grosso do Sul tentar ser convocado para o alistamento militar, encontrou dificuldades e, desestruturado, descrente de sua capacidade, se rendeu ao obstáculo e à ilusão de uma oferta de trabalho como motorista de uma famosa casa de show, em Campo Grande. [...] Já não acertava uma escolha e se permitia aos vícios oferecidos pelo seu padrão de vida (ALMEIDA, 2016, p. 30).

Esse trecho do conto revela a reflexão do narrador onisciente sobre a desestrutura psicológica do personagem Pedro que interferirá na nova mudança de vida. Após quatro anos vivendo no Mato Grosso do Sul, decidiu não continuar ali, mas não sabia a quem recorrer, estava sem objetivo concreto. Seguiu às escuras para Santa Catarina onde se apaixonou por Jessica. Parecia que, finalmente, Pedro teria uma vida feliz; até sua namorada revelar uma gravidez inesperada e Pedro viver a mesma situação de seu pai Carlos. Desesperado com a situação de ser pai e ter uma família para cuidar, Pedro cometeu um assalto, foi preso e abandonado pela namorada que perdeu o filho.

O enredo do conto gira em torno da retrospectiva da história de vida do personagem desde a gestação, os desencontros familiares, as complicações da vida, a desigualdade social já enunciada na primeira frase do conto, até a sua prisão. Os tantos lugares por onde passou e viveu até ir para a prisão também contribuem para a instabilidade do personagem. Apesar do desencadear de todos esses fatos da vida, os dois últimos parágrafos não representam um desfecho final da história, mas encaminha para uma reflexão do narrador sobre a vida do personagem:

Durante a sua estada no cárcere, Pedro descobriu, repensando a vida, que viver, que a falta de coragem para enfrentar as adversidades, é a maior causa do fracasso humano.

Ainda preso, Pedro já possuía uma visão mais ampla do mundo, no entanto, ainda não tinha um objetivo fixo a seguir. Só o que sabia até o fim desta história é que a sua meta era a felicidade. E que cabia a ele decidir se iria em busca dela ou não (ALMEIDA, 2016, p. 30).

Ao reviver e refletir sobre a trajetória de vida de Pedro imersa em conflitos e desencontros familiares, o narrador nos mostra que houve uma evolução no pensamento do personagem e, embora não conheçamos o fim da história, ele ainda continua sem objetivo fixo, como antes, mas há uma meta: a felicidade. Contar e se libertar desta história que aprisiona a alma do sujeito é uma forma de encontrar sua origem, identidade e liberdade. Sem esse encontro é difícil continuar a viver e contar uma história diferente.

No conto, não importa averiguar se há verdade ou falsidade nos fatos: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo em uma linguagem simples e direta na organização dos fatos. No texto, não há uma ação principal; o enredo se dispõe de acontecimentos da vida de Pedro em ordem linear que vão se desdobrando em outras complicações, além de revelar as incapacidades, a desestrutura da família e, conseqüentemente, do personagem e a repetição da vida do pai Carlos na sua própria ao ter que cometer o assalto para sustentar a família que, no caso de Pedro, não se concretizou, quando Jéssica perdeu o filho.

No conto “Caminho sem volta”, de Elizabete Oliveira Dias, o narrador onisciente revela, no primeiro parágrafo e por meio de uma linguagem rica em imagens, o local onde se encontra a protagonista: “Da janela, por entre as grades, Lúcia olhava o céu e relembrava sua infância” (DIAS, 2016, 44); e a descrição de elementos que despertam as lembranças de um tempo passado: “Via uma lua prateada que nascia sorridente no horizonte e com graça iluminava a noite escura. Era primavera, o ar tinha cheiro de flores e relva e Lúcia lutava contra as lembranças ao sentir aquele perfume que lhe trazia tantas recordações” (DIAS, 2016, p. 44). Essas descrições dão início à história de vida da protagonista, como era antes de chegar aonde está.

No segundo parágrafo, o narrador penetra fundo na vida de Lúcia e descreve o lugar onde ela vivia com a família: “casa rodeada por varandas, pomares e flores da estação. [...] As plantações beiravam uma vertente que brotava entre as pedras, causando a impressão de reino encantado ao lugar” (DIAS, 2016, p. 44). A imagem “reino encantado” retrata um lugar harmonioso e tranquilo com toda a natureza interagindo com a família, o que mostra uma infância calma e equilibrada.

No terceiro parágrafo, lemos a descrição dos membros da família, os pais Ana e Roberto e mais os três irmãos. A mãe, Ana, “ostentava mansidão e firmeza de caráter. Tinha os olhos ternos, meigos e pretos como jabuticabas, que se destacavam mais ainda entre os primeiros fios de cabelos brancos que surgiram dando-lhe serenidade” (DIAS, 2016, p. 44). O pai, Roberto, “por descendência, tinha os traços europeus, porém sua altura era mediana” (DIAS, 2016, p. 44). Os irmãos herdaram do avô paterno a estrutura óssea. Lúcia era a fotocópia da mãe. A família é, aparentemente, organizada, sem brigas e desavenças e as duas mulheres reinavam no universo masculino composto pelo pai e mais os três irmãos.

O conto começou pela situação inicial da protagonista: aprisionada. O narrador retratou as lembranças de Lúcia e a levou para a vida que desfrutava junto com a família até começarem a complicações de sua adolescência em Marialva, interior no Paraná, onde a família foi trabalhar no cultivo de uva. Lúcia mudou seu comportamento sem que os pais pudessem compreender o motivo: ela não gostava de estudar e passava as tardes com alguns amigos na pracinha da cidade ou andando pela rua.

Após a mudança de comportamento de Lúcia, surgiram alguns conflitos em sua vida. Lúcia conheceu Rodrigo, filho do delegado, a quem o narrador faz a seguinte descrição: ele era vândalo ao extremo, arrogante e presunçoso a ponto de não transparecer nenhuma beleza especial; aos olhos de Lúcia, ele era encantador e gentil, parecia um artista que ela vira em algum filme. Ela se apaixonou por Rodrigo e ele a apresentou para o mundo das drogas, do álcool e do crime. Mãe e filha discutiram, Lúcia fez as malas e saiu de casa, sem rumo, ao lado de Rodrigo.

O narrador não descreveu o motivo da prisão de Lúcia e em nenhum momento do conto aparece que ela foi presa ou está na prisão; subentendemos essa informação no primeiro parágrafo: “da janela, por entre as grades”. O desfecho final é uma reflexão, um sentimento de culpa por não ter ouvido a mãe. “Compreendia que não tinha mais como voltar atrás, percorrera um caminho sem volta. Perdera a liberdade que poderia vir a ter, para a tão sonhada liberdade da juventude” (DIAS, 2016, p. 46).

Não há uma linearidade total da narrativa do conto. Começa pela descrição do céu, da lua e da primavera por entre as grades da janela, situação atual de Lúcia. Depois, estimulada pelas recordações, o narrador leva a protagonista a reviver e a refletir sobre a vida; lembranças que aparecem em forma de imagens da casa onde morava, dos membros da família, sobretudo da mãe, de sua infância, de sua adolescência e das decisões que fizeram com que ela chegasse até ali, como se o narrador estivesse dentro da memória da protagonista. Essas recordações são seguidas por julgamentos reflexivos, sobretudo quando se refere à mãe: “Agora ao olhar a lua prateada, Lúcia voltava no tempo e lembrava sua primeira noite de liberdade, imaginava as lágrimas nos olhos de sua mãe” (DIAS, 2016, p. 46).

O leitor pode se questionar como em um ambiente e com uma família estruturada isso foi acontecer? O próprio narrador dá a pista: Lúcia era uma adolescente e se apaixonou por Rodrigo e não conseguiu enxergar a verdadeira pessoa que ele era, levando-a a não ouvir os conselhos da mãe. A falsa liberdade que Rodrigo proporcionava a Lúcia a fez perder sua identidade, sua liberdade e falta de contato com o mundo lá fora e o bom convívio que tinha com a família.

Nos dois contos, o narrador narra o passado dos dois protagonistas, Pedro e Lúcia, antes de perderem a liberdade e liga a essa história de vida selecionada uma reflexão final, quando o sentido da vida se constrói na própria narração. Na narrativa, mesmo com o narrador em terceira pessoa, emerge um sujeito não mais aprisionado por aquela história, registrada e organizada em uma folha em branco, mas um sujeito que deseja recomeçar uma nova vida, ainda ficcionalizada, mas que deseja ser real, por ter nesse processo de leitura e escrita apresentado alguma face diferente da que ele tinha até então. Falar de si possibilita refletir sobre a vida expor o que há de mais íntimo para restaurar-se.

A escrita, nos contos, surge como uma forma de resistência e sobrevivência. No final de cada conto, há um caráter autorreflexivo, uma vez que o sujeito, não mais aprisionado por sua história, ficcionaliza o real vivido e, ao narrar-se, reflete sobre sua vida e toma consciência da culpabilidade que constitui uma verdadeira revolução da experiência do mal, originária do “mau uso da liberdade, sentido como uma diminuição íntima do valor do si” (RICOEUR, 2015, p. 119). O mal aprisiona a vida dos jovens detentos dos contos e está relacionado às ações criminosas pela posse ilegal de objetos, pelo falso poder de compra que, segundo os valores consumistas, visa construir uma identidade social (MELO; ASSIS, 2014) e até mesmo como uma forma de sustentar as necessidades da família. Pensando no contexto do Brasil, a história narrada nos contos é uma realidade muitos presente: desestrutura familiar, tráfico, gravidez na adolescência, desigualdade social, desemprego. Como sair desse ciclo?

Considerações finais

No livro *Contos tirados de mim*, há um primeiro momento de construção do sujeito pela leitura, a possibilidade de se relacionar com a história e os personagens lidos, e depois um momento de escrever a sua própria história para que outros também possam se identificar com ela. Os sujeitos privados de liberdade, nos demais contos do livro, escolhem a história a ser narrada, algumas são criações de uma família que passa por dificuldades, as supera e é feliz, sem mencionar fatos relacionados à prisão; é um momento de imaginar uma vida fora dali e uma história diferente. Em outras, a trajetória de vida de assalto e crime do pai se repete na vida do filho; histórias de abandono, amizades erradas, vícios, consumismo, desigualdade social, amor, ódio, família unida. Nestes contos, não importa se a história é real ou imaginada, tudo é ficção. Narrar-se é libertar-se e redescobrir-se, apresentar o que povoa em silêncio na mente de cada personagem em um pedaço de papel. Se não é possível libertar o corpo do cárcere, é importante que a mente também não esteja presa e, nesse exercício de criação e imaginação, os sujeitos combatem a solidão.

Nestes contos, o sujeito privado de liberdade reformula sua existência na leitura, na escrita de si, no desejo de se reintegrar à sociedade e ser feliz. A literatura ressignifica esse estado de despersonalização do sujeito, um caminho para sair do labirinto no qual o sujeito privado de liberdade se encontra no sistema prisional. Ler esses contos tirados de mim, é uma forma de refletir sobre a sociedade onde vivemos. Esta escrita também é uma forma de mostrar para a sociedade “livre” que os presos não são “animais desequilibrados” transformados em “almas incompatíveis”, e, portanto, corpos esvaziados de significação social. Dentro desses corpos há almas que anseiam a felicidade e um mundo mais justo.

A leitura subjetiva é uma aposta em seu papel fundamental para a construção e a reconstrução do sujeito e de sua identidade, já que as famílias estão cada vez mais desestruturadas; particularmente, em contextos de desigualdade ou de grande violência social, porque tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas, daí a importância da democratização da leitura, não somente no cárcere, mas em todos os espaços. Não queremos com isso afirmar que a leitura irá reparar o mundo das desigualdades ou da violência, mas contribuirá para que crianças, adolescentes e adultos se encaminhem no sentido mais do pensamento do que da violência, como afirmou Michèle Petit (2013). A leitura permite abrir possibilidades onde parecia não existir; a escrita complementa esse processo.

Referências

ALMEIDA, Dannylo Cegala de. Decisões impensadas. In: GIOSTRI, A. (Org.). *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere*. São Paulo: Giostri, 2016. p. 28-30.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. M. Gama e C. M. Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

DIAS, Elizabete Oliveira. Caminho sem volta. In: GIOSTRI, A. (Org.). *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere*. São Paulo: Giostri, 2016. p. 44-45.

GIOSTRI, Alex. A escrita como instrumento de crescimento humano. In: GIOSTRI, Alex (Org.). *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere*. São Paulo: Giostri, 2016. p. 11-14.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. D. M. Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HAMBURGER, Käte. *A lógica da criação literária*. Trad. M. P. Malnic. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 2. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JUSTIÇA FEDERAL. Diretor-Geral do Departamento Penitenciário Nacional. *Portaria Conjunta JF/DEPEN n.º 276, de 20 de junho de 2012*. Disciplina o projeto da remição pela leitura no sistema penitenciário federal. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-conjunta-jf-depen.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

MELO, Patricia Bandeira de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Mídia, consumo e crime na juventude: a construção de um traçado teórico. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 70, p. 151-164, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n70/11.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

QUINET, Antonio. O homem-livro. In: GIOSTRI, A. (Org.). *Contos tirados de mim: a literatura no cárcere*. São Paulo: Giostri, 2016, p. 17-21.

RICOEUR, Paul. *A simbólica do mal*. Trad. H. Barros e G. Marcelo. Lisboa: Edições 70, 2015.

Sobre a autora

Gislaine Goulart dos Santos. Doutora e mestre em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga. Servidora pública na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, atuando no suporte às disciplinas e uso de recursos tecnológicos no curso de graduação em Medicina.

E-mail: gigoulart@yahoo.com.br.

O LEGADO NELLY NOVAES COELHO (1922-2017) PARA O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

THE NELLY NOVAES COELHO (1922-2017) FOR THE TEACHING OF BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE

EL LEGADO DE NELLY NOVAES COELHO (1922-2017) PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL BRASILEÑA

Laís Silva Cassimiro dos Santos¹

Resumo: Com o objetivo de compreender às contribuições de Nelly Novaes Coelho (1922-2017) para o debate sobre literatura infantil e o ensino desse gênero literário, apresentam-se resultados da análise da configuração textual de *A literatura infantil: história, teoria, análise*, (1981). Os resultados obtidos com essa análise têm propiciado constatar que esse livro foi a primeira publicação específica de Nelly Novaes Coelho sobre o tema, nele se encontra as proposições da autora sobre o que constitui a história, a didática e a teoria crítica e analítica desse gênero literário, de modo a configurar-se como uma espécie de tratado dos saberes produzidos até então.

Palavras-chave: Literatura infantil; Nelly Novaes Coelho; História da educação.

Abstract: In order to understand the contributions of Nelly Novaes Coelho (1922-2017) to the debate on children's literature and the teaching of this literary genre, we present the results of the analysis of the textual configuration of *Children's literature: history, theory, analysis*, (1981). The results obtained with this analysis have shown that this book was the first specific publication by Nelly Novaes Coelho on the subject, in it the author's propositions about what constitutes history, didactics and critical and analytical theory are found. of this literary genre, in order to configure itself as a kind of treatise on knowledge before then.

Keywords: Children's literature; Nelly Novaes Coelho; History of education.

Resumen: Con el objetivo de comprender las contribuciones de Nelly Novaes Coelho (1922-2017) al debate sobre la literatura infantil y la enseñanza de este género literario, resultados del análisis de la configuración textual de la *Literatura infantil: historia, teoría, análisis*, (1981). Los resultados obtenidos con este análisis han permitido verificar que este libro fue la primera publicación específica de Nelly Novaes Coelho sobre el tema, en la que se pueden plasmar las proposiciones de la autora sobre lo que constituye la historia, la didáctica y la teoría crítica y analítica de este género literario. encontrado., para configurarse como una suerte de tratado de los saberes producidos hasta entonces.

Palabras clave: Literatura infantil; Nelly Novaes Coelho; Historia de la educación.

Introdução

Desde a origem da literatura infantil, questões didáticas /pedagógicas permeiam esse gênero, com a finalidade de transmitir para as crianças os valores morais vigentes e “[...]como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo” (MORTATTI, 2001, p. 180).

No Brasil, as pesquisas acerca da literatura infantil como campo de conhecimento específico, iniciaram-se em meados dos anos 70, em meio às transformações econômicas e

¹ Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, campus Guarulhos.

sociais e, com isso, intensificaram-se os debates acerca dos textos destinados para as crianças, visto naquele momento como importante aliado na formação dos pequenos leitores.

Decorrente desse processo, o campo da criação literária e o da educação e ensino, “desviaram” o olhar da “literatura adulta”, e pesquisadores e intelectuais deram atenção para essa área que se estabelecia no Brasil.

Nesse cenário, entre 1979 e 1980, a professora, crítica literária e ensaísta Nelly Novaes Coelho (1922-2017) produziu o livro *A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje), publicado em 1981, pela editora Quíron.

Considerando o exposto e com o objetivo de compreender aspectos relacionados às contribuições de Nelly Novaes Coelho (1922-2017) para o debate sobre literatura infantil e o ensino desse gênero literário, apresento, nesse artigo, os diferentes aspectos que constituem o sentido do livro *A literatura infantil: história, teoria, análise*, (1981). Mediante abordagem histórica, a partir de pesquisa documental e bibliográfica centrada nas contribuições da Nova História Cultural, desenvolvida por meio dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais, utilizou-se o método de análise “configuração textual”, proposto por Mortatti (2000).

Nelly Novaes Coelho: aspectos da vida, da formação e atuação

Filha de Gastão Novaes e Silvina Novaes, Nelly Novaes Coelho nasceu dia 17 de maio de 1922 no Largo da Concórdia, Centro de São Paulo. Na sua infância e adolescência estudou no Grupo Escolar Padre Anchieta e no Externato São José.

Ainda na adolescência, foi aluna de Mario de Andrade no Conservatório de música localizado na Av. São João. Tinha como objetivo seguir a carreira de pianista, assim como uma de suas tias, Guiomar Novaes (1894-1979)². Com a intenção de preparar-se para essa carreira, Nelly Novaes Coelho se candidatou e conquistou uma Bolsa para estudar piano na Itália, no entanto, devido ao agravamento da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), não foi possível dar continuidade ao seu projeto.

Em 1946, Nelly Novaes Coelho casou-se com Carlos Mário Coelho que conheceu na Sociedade Cultura Inglesa, com quem teve um filho, no ano de 1947. Em 1953, Nelly Novaes Coelho retomou seus estudos e durante três anos cursou o Colegial no Colégio Bandeirantes.

Em 1956, após concluir o Colegial, ingressou no curso de Letras Neolatinas na Universidade de São Paulo (USP). No final do curso, no ano de 1960, iniciou sua carreira como professora assistente de Literatura Espanhola Hispano-Americana do Professor Luiz Amador Sanchez.

Conjuntamente com sua atuação como professora assistente na USP, em 1961, assumiu o cargo como professora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília-SP (FAFI). Nessa universidade “[...] ocupou a cadeira de Teoria Literária e Didática Especial da Língua Portuguesa, tendo coordenado o projeto que deu origem à criação do Departamento de Didática dessa Faculdade” (CASTRO *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 208).

No final do ano de 1961, o professor Luiz Amador Sanchez veio a óbito e em decorrência disso, o professor Júlio Garcia Morejón assumiu o cargo no departamento. Em razão dessa substituição, em 1962, Nelly Novaes Coelho procurou o professor de Literatura Portuguesa, Antônio Soares Amora por quem passou a ser orientada.

Com sua carreira como professora universitária já iniciada, em 1964, Nelly Novaes Coelho, ingressa no Doutorado na FFLCH-USP, sob a orientação do professor Antônio Soares Amora. No mesmo ano de seu ingresso, Nelly Novaes Coelho realizou estágio de três meses em Lisboa-Portugal, com bolsa da Fundação “Calouste Gulbenkian”.

² Guiomar Novaes (1894-1979), foi uma importante pianista brasileira que consolidou sua carreira no exterior.

No ano de 1967, defendeu sua tese intitulada *Jardim das Tormentas: Gênese da Ficção de Aquilino Ribeiro*³, pela Universidade de Lisboa realizou seu Pós-Doutorado, em 1971.

No ano de 1970, permaneceu como professora de Literatura Portuguesa junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Em 1977, Nelly Novaes Coelho conquistou o título de livre-docência⁴.

Três anos após a defesa de sua tese de livre-docência, pioneiramente, em 1980, Nelly Novaes Coelho criou a disciplina de “Literatura infantil” nos cursos de Letras da FFLCH-USP, em nível de graduação. (OLIVEIRA, 2014). Em 1990, em nível de pós-graduação.

Em 1992, aposentou-se compulsoriamente, contudo, continuou contribuindo através de palestras, orientando teses e dissertações e publicando livros.

Nelly Novaes Coelho faleceu em 29 de novembro de 2017, na cidade de São Paulo. Ao longo de sua vida, dedicou-se ao estudo, ensino e pesquisa da literatura infantil. Sua produção é considerada leitura indispensável para quem deseja desenvolver pesquisas sobre esse gênero literário.

Ao longo de mais de cinco décadas de sua atuação profissional como professora universitária e pesquisadora Nelly Novaes Coelho teve publicado um conjunto significativo de textos.

Mediante os procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação de referências textos, elaborei o documento “Bibliografia de e sobre Nelly Novaes Coelho: um instrumento de pesquisa”⁵. Do conjunto de textos escritos por Nelly Novaes Coelho, localizei duzentas e oitenta e três referências de textos, que estão organizadas da seguinte maneira: livros: dezesseis; capítulos de livros: trinta e três; manuais de literatura infantil e juvenil: dois; verbetes: três; dicionários: dois; trabalhos acadêmicos: dois; artigos completos publicados em periódicos: setenta e oito; textos completos publicados em artigos da internet: doze; textos completos publicados em anais de eventos: sete; textos completos publicados em jornais de notícias: quarenta e um; posfácios, apresentação e posfácios: trinta e nove; entrevistas concedidas: dezessete; resenhas bibliográficas publicadas no jornal “O Estado de São Paulo: vinte e dois e crítica de textos literários: dezesseis.

Dentre essas referências de textos, pude localizar até o momento, três títulos de livros específicos sobre literatura infantil. Entre eles, destaco o livro *A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje) (1981), no qual encontra-se as proposições da autora sobre o que constitui a história, a didática e a teoria crítica e analítica desse gênero literário.

***A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje), (1981): edições**

Conforme mencionei na introdução deste artigo, *A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje) – foi publicado em 1981, pela Edições Quíron⁶/INL /MEC (SP). Esse livro teve outras três edições publicadas pela editora Quíron, a saber: 2ª edição, foi publicada em 1982, pela Edições Quíron e pela Editora Global. A 3ª e a 4ª edições, foram publicadas somente pela Edições Quíron, respectivamente em 1984 e 1987. Ressalto que a partir da 3ª. edição, o livro foi desmembrado em dois volumes independentes⁷, de modo que a terceira parte deu origem ao livro *Panorama histórico da literatura infantil/Juvenil: das origens indo-européias ao Brasil de hoje*, publicado em 1984, como “3ª edição refundida e ampliada”.

³ COELHO, Nelly Novaes. *Jardim das tormentas: gênese da ficção de Aquilino Ribeiro*. São Paulo: Edições Quíron, 1973.

⁴ COELHO, Nelly Novaes. *A dimensão mítica da ficção de Branquinho da Fonseca*. 1977. (Tese livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

⁵ SANTOS, Laís Silva Cassimiro dos. *Bibliografia de e sobre Nelly Novaes Coelho (1922-2017): um instrumento de pesquisa*. São Paulo, 2021. (Digitado).

⁶ Essa editora era uma editora de pequeno porte que pertencia ao Carlos Mário Coelho – marido de Nelly Novaes Coelho.

⁷ *Literatura Infantil: história, teoria, análise e Panorama histórico da literatura infantil/Juvenil: das origens indo-européias ao Brasil de hoje*, ambos publicados pela Edições Quíron.

Considerando-se essa trajetória editorial do livro *A literatura infantil*⁸, optei por analisar e comparar exemplares da 1ª, de 1981, da 5ª, de 1991, e da 1ª, de 2000, pois se tratam de edições que indicam algum tipo de mudança, seja por revisão ou ampliação, do conteúdo em relação à 1ª edição. É a partir da 5ª edição, publicada pela Ática em 1991, que ocorre uma alteração no subtítulo do livro, além de essa edição conter informação sobre revisão do conteúdo. A 1ª edição, publicada pela Moderna em 2000, contém informação de revisão e atualização.

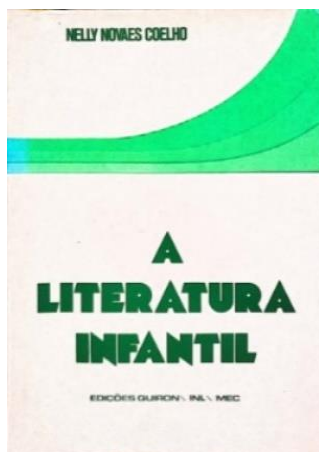


Figura 1: Capa do exemplar da 1ª. edição de *A literatura infantil: história, teoria, análise* (das origens orientais ao Brasil de hoje) (1981) – Fonte: Acervo pessoal da autora

A 1ª. edição do livro contém um total de 418 páginas e está dividido em três partes, as quais são: primeira parte intitulada “Literatura infantil: problemas de conceituação”, contém sete capítulos; a segunda parte, intitulada “Matéria e forma da literatura infantil”, contém dois capítulos e a terceira parte, intitulada “Panorama histórico: das origens à atualidade”, contém nove capítulos.

Ao longo do livro, contém apêndices, que estão distribuídos da seguinte maneira: ao final da primeira parte contém um apêndice de uma página e meia, na segunda e a terceira partes os apêndices estão ao final de alguns capítulos, esclarecem questões abordadas no capítulo correspondente. Ressalto que, o apêndice da segunda parte apresenta um conjunto de análise de textos literários, especificamente sobre três temas, são eles: a poesia, o álbum de figuras e as histórias em quadrinhos.

No interior do livro, contém ilustrações que estão distribuídas da seguinte forma: no início de cada parte e ao longo de alguns capítulos, totalizando 9 figuras retiradas de livros literários e teóricos portugueses e brasileiros.

Em 1991, após uma década desde a primeira publicação, a Editora Ática (SP) assumiu a publicação do livro e por essa editora foram publicadas as 5ª e 6ª edições, respectivamente em 1991 e 1997, além da mudança de editora a 5ª edição foi revista e houve a alteração do subtítulo, conforme é possível observar na imagem abaixo.

⁸ Considerando-se que o subtítulo do livro se altera a partir da 5ª edição, daqui em diante, sempre que houver reverência às três edições em conjunto, utilizarei apenas a indicação do título *A literatura infantil*.

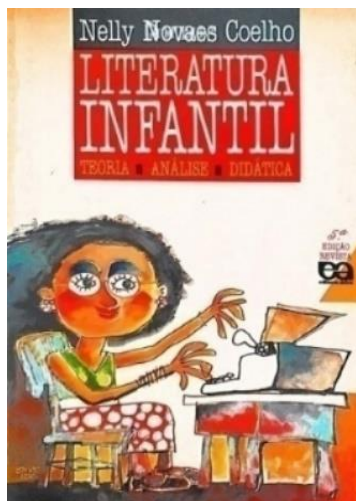


Figura 2: Capa do exemplar da 5ª. edição de *A literatura infantil: teoria, análise, didática* – Fonte: Acervo da autora

Com relação a mudança do subtítulo do livro, que apontei anteriormente, ressalto que, embora tenha se alterado a partir da 5ª edição, o “panorama histórico” foi retirado na 3ª edição, publicada em 1984, quando o livro foi desmembrado. Assim, observei que durante sete anos o livro circulou com o antigo subtítulo “história, teoria, análise” mesmo não contemplando a parte “histórica” em seu conteúdo. Na 5ª. edição do livro, publicada pela editora Ática em 1991, o título é acompanhado do subtítulo “teoria, análise, didática” sem a parte “(das origens orientais ao Brasil de hoje)”. Além da mudança no subtítulo, a capa da 5ª edição foi assinada pelo ilustrador e artista gráfico Jayme Leão⁹.

A 5ª edição do livro contém um total de 247 páginas, que também estão organizadas em três partes, a saber: primeira parte, intitulada “Literatura infantil (problemas de conceituação)”, é composta por dois capítulos, segunda parte, intitulada “Uma gramática da literatura infantil” composta por quatro capítulos e terceira parte intitulada “Literatura infantil (visualidade e poesia)” composta por três capítulos.

Na 5ª edição, não constam apêndices nos capítulos, com relação as ilustrações do livro, se repetem as ilustrações utilizadas na 1ª. edição e são acrescidas 2 figuras, totalizando 11 figuras.

Em 2000, o livro teve sua 7ª edição publicada pela Editora Moderna (SP),¹⁰ essa edição foi revista e atualizada e até o momento de escrita deste artigo, o livro continua sendo reimpresso por essa editora.

⁹ Jayme Leão (1945-2010), foi autor de capas da série infantojuvenil Vagalume, publicada pela Editora Ática entre 1970 e 1980.

¹⁰ Considero importante destacar que, na folha de guarda do livro consta a informação 7ª. edição – revista e atualizada. No verso da folha de guarda consta a ficha catalográfica com a informação “1.ª edição”. Para evitar imprecisões, sempre que eu me referir a edição publicada pela Editora Moderna, irei mencionar como 7ª. edição.

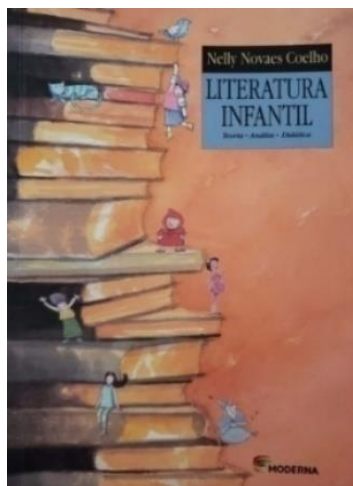


Figura 3: Capa do exemplar da 7ª. edição de *A literatura infantil: teoria, análise, didática*

Fonte: Acervo pessoal da autora

A 7ª. edição do livro contém 287 páginas que estão organizadas em três partes, a saber: primeira parte intitulada “A literatura infantil e seus caminhos” composta por dois capítulos, segunda parte intitulada “Uma gramática da literatura infantil” composta por quatro capítulos e terceira parte intitulada “A literatura infantil – o visual e o poético” composta por quatro capítulos.

Com relação às ilustrações do livro, a 7ª. edição, contém vinte ilustrações, que são de: Eva Furnari, Claudia Scatamacha, Avelino Guedes, Odilon Moraes, Leninha Lacerda, Fernando Pisani, Rogério Borges e Lúcia Brandão.

Ao final dos capítulos de cada um dos exemplares, consta a bibliografia utilizada por Nelly Novaes Coelho, sendo na 1ª e 5ª edições – Bibliografia geral, que contém “obras literárias”; “bibliografia auxiliar” e índice autores e personagens, na 7ª edição, a bibliografia recebe uma nova ordenação e acréscimos, ficando da seguinte forma: “obras clássicas”, “bibliografia de apoio”, “bibliografia de literatura infantil – obras citadas”, “bibliografia comentada” e índice de autores e personagens”.

Embora, o livro *A Literatura infantil* tenha mudado de editora ao longo de sua trajetória editorial e também, tenha apresentado alterações relacionadas à organização, do livro, em análise do conteúdo das edições, pude constatar que não houve alteração significativa quanto a “matriz” do pensamento da autora. O que foi possível observar foi apenas acréscimos e ampliações das informações que Nelly Novaes Coelho apresentou na 1ª edição, indicando os avanços da produção literária.

Portanto, no próximo tópico, enfocarei os aspectos que entendo que constitui a especificidade do pensamento da autora, ou seja, a definição dos conceitos: literatura infantil, texto literário, educação e formação do leitor, de acordo com o que é apresentado pela autora.

A literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje), (1981): conteúdo

O livro *A Literatura infantil* está dividido em três partes, nos capítulos que compõem essas partes, Nelly Novaes Coelho tem por objetivo compreender sobre a história, teoria e análise da literatura infantil e juvenil.

Segundo a autora, ao longo das páginas ela buscou produzir:

[...] um possível roteiro de temas-para-reflexão-e-estudo, que visam basicamente servir de estímulo a uma preparação mais consciente do professor ou do crítico e à produção literária de novos escritores que se sintam atraídos

por essa difícil, mas importante área, que é a literatura destinada às crianças ou aos jovens. (COELHO, 1981, p. XVI).

Na primeira parte do livro, Nelly Novaes Coelho realiza a apresentação do conceito de literatura infantil; sua história e natureza; as funções da literatura infantil; estudos das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento das crianças; o estudo dos diferentes gêneros da literatura infantil e a adequação desses textos a cada faixa etária da criança.

Para a autora a literatura infantil está fundada em dois princípios básicos: primeiro, que a Literatura é um fenômeno que atua na formação integral do ser humano, pois compreendida como uma manifestação da Arte, ela “[...] atua de maneira mais profunda e duradoura no sentido de dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização” (COELHO, 1981, p. 03). Para além de sua tarefa “de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes” direciona-os à participação social. Segundo a literatura como “fenômeno de linguagem”, pois é através da “[...] *palavra escrita*, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens, [...] e que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que ela permite” (COELHO, 1981, p. 03-04).

Nesse sentido, para que esses valores incorporados nas histórias cumpram sua “função” faz-se necessário compreender as etapas do desenvolvimento infantil, para adequar a matéria literária às faixas etárias correspondentes, classificação estabelecida pela Psicologia Experimental¹¹.

Conforme apresentado pela autora, as crianças que estão na primeira infância, encontram-se na “fase do tato”, os livros mais indicados são os de imagens ou álbuns de figuras, deve-se investir na textura, também é indicado a música e o canto para iniciação literária dessa fase.

Na segunda infância, considerada a fase em que predomina o lúdico, os livros indicados são os que apresentam muitas imagens, as palavras devem corresponder às figuras e as histórias adequadas são os contos com animais, histórias que reproduzam situações familiares, fábulas simples ou os contos maravilhosos.

Na terceira infância, considerada a fase “racionalização”, os livros adequados são os de aventuras, as narrativas populares e as novelas policiais simples.

Na pré-adolescência, fase da “capacidade de abstração”, os livros que interessam nessa fase são os personagens humanos como heróis, heroínas, romances, novelas de ficção científica.

Na adolescência, “busca pela identidade”, as histórias que interessam de modo geral, são as que ponham em jogo situações humanas, mas [...] “confirma-se que *leitura literária* é o menos atraente dos entretenimentos para o adolescente (e para o adulto). Perde de longe para a televisão, os esportes, cinema, praia, teatro, música, etc. (COELHO, 1981, p. 16).

Nesse sentido na edição de 2000, a autora acrescenta à definição de literatura infantil o conceito de linguagem estabelecido por Marc Soriano, dando ênfase para a “mensagem”, o que caracteriza uma visão vinculada à Teoria da Comunicação, em que a mensagem pressupõe um sentido pronto ao sujeito que recebe, sendo ele responsável por “decodificar” tal mensagem. Segundo a autora “[... nessa] situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem. É isso que responde por uma das peculiaridades da literatura infantil” (COELHO, 2000, p. 31).

Nelly Novaes Coelho compreende que o papel formativo desse gênero literário atua como “agente de formação e transformação”, de modo que, para isso, faz-se necessário o uso de bons textos literários. A autora aponta que, para o texto literário formar a criança e/ou jovem, precisa conter:

¹¹ A autora utiliza-se especialmente de dois livros, são eles: *Psicologia Educacional* (1976), de Marlene Rodrigues e *A Literatura infantil* (1978), de Jesualdo Sosa.

[... tudo] aquilo que uma sociedade incorpora como *código de valores* ou *desvalores* a pautar o comportamento de seus cidadãos, e em relação ao qual cada indivíduo deve se situar para conseguir ou não a sua própria realização, está expresso (ou deve estar) na literatura que os adultos destinam aos mais jovens – para que estes conheçam tal ‘código’ desde cedo e o *incorporem* (uma vez que ele é a base, é o fundamento que sustenta toda a construção social) (COELHO, 1981, p. 5).

De acordo com o que se pode entender do texto dela, o bom texto literário é aquele que estimula a criança e/ou jovem a desenvolver os seguintes aspectos: valores culturais da sociedade, aquisição e domínio da língua e padrões de pensamento e comportamento. Defende a autora que, ao ler o texto literário, a criança e/ou jovem forma a consciência de mundo e transforma sua mentalidade de acordo com os valores vigentes da sociedade.

Nesse sentido, a partir da edição de 1991, a autora elucida o papel da escola nesse processo de formação do leitor literário. Nelly Novaes Coelho compreende que a escola é o lugar privilegiado em que os valores vigentes da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, através da figura do professor.

Nessa perspectiva, a autora busca uma visão conciliatória entre os aspectos lúdicos e pedagógicos formativos do texto literário, ressaltando a importância de os livros ocuparem espaço na escola que não seja o meramente “recreativo”. Principalmente porque, segundo Coelho (2000) “[...] se a literatura resultar de um ato *criador*, forçosamente essa dicotomia não se coloca, pois, as duas intenções estarão ali fundidas” (p. 32).

A autora reconhece que a partir dos anos 60/70 é possível notar um avanço no que se produz na área de literatura infantil e juvenil, no entanto, a maior parte da produção ainda é de caráter conservador, para ela isso ocorre, “[...] principalmente devido à *ausência de uma crítica atuante*, que os valores de ontem (já hoje transformados em desvalores) continuam a servir de base para a criação literária” (COELHO, 1981, p. 38).

Com relação aos aspectos relativos à história e natureza da literatura infantil; as funções da literatura infantil; estudos das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento das crianças; o estudo dos diferentes gêneros da literatura infantil, a adequação desses textos a cada faixa etária da criança, que são apresentados na primeira parte da edição de 1981, não houve alterações nas edições seguintes.

Concluindo a primeira parte do livro, Nelly Novaes Coelho apresenta o capítulo “A crítica e a literatura infantil”. Nesse capítulo ela chama atenção para o fato de, as “vozes críticas” da literatura infantil serem de diversas áreas da Ciências Humanas e para ela isso confirma que a literatura infantil e juvenil não é “mero entretenimento”. No entanto, a autora se preocupa, pois compreende que esses profissionais estão mais interessados na literatura como meio de transmitir valores e padrões de comportamento do que na literatura como fenômeno literário.

Na segunda parte do livro, Nelly Novaes Coelho analisa as definições, distinções e manifestações específicas da Literatura Infantil, destacando os aspectos relativos à matéria literária, os elementos estruturantes que a compõe e os tipos de gêneros e realiza a análise detalhada de cada um deles.

Coelho (1981), define “matéria literária” como:

[...] corpo verbal que constitui uma obra de literatura. Em se tratando de *ficção* (=prosa narrativa) a matéria literária é composta por uma *estória* (=argumento, assunto, fábula, etc.) vivida por *personagens* (=protagonistas e/ou antagonistas; principais e/ou secundários...) situados em determinado *espaço* (=ambiente, cenário, local...), onde se desenvolve a *ação* e durante o *tempo* em que esta dura. Tais elementos reais (=objeto da criação) são caracterizados pela *linguagem*

literária que transfigura em corpo verbal ou *matéria literária*, através de um *processo de composição* específico. Portanto, o ‘rótulo’, *matéria literária*, abarca o complexo corpo verbal-literário que é a obra (COELHO, 1981, p. 49).

A autora também apresenta detalhadamente os elementos estruturantes da narrativa (a ação, a personagem, o espaço e o tempo), para compreender as “manifestações” da literatura infantil.

Conforme explicado por Nelly Novaes Coelho a ação é o elemento básico na estruturação de uma narrativa, trata-se do “[...] conjunto de fatos ou situações que se organizam para compor uma história, o enredo, o argumento, o assunto, a fábula, a intriga, etc. [...] designam o ‘conteúdo’ *aquilo que se conta* na narrativa” (COELHO, 1981, p. 57). A autora, indica que, o conto é a forma narrativa mais adequada para as crianças menores, por se desenvolver em torno de uma ação central. Concluindo, Coelho (1981, p. 59), afirma que,

[...] a ação (que de maneira mais ou menos evidente representa a própria vida) estrutura-se sempre em torno de uma idéia, um valor, um motivo que dá organicidade e interesse ao universo por ela criado. É perseguindo os possíveis “eixos” da efabulação que encontraremos a visão-de-mundo ali registrada e que, em última análise, é a responsável pelo valor global da obra literária.

A ação, por sua vez, depende dos personagens para executá-las, portanto, “[a] *personagem* é, sem dúvida, o elemento decisivo da efabulação pois, é nele que se centra o interesse do leitor” (COELHO, 1981, p. 59). No entanto, não há um único “modo de ser” personagem, ela se adapta em detrimento da narrativa. A autora nos apresenta as categorias de personagens, são elas: personagem-tipo, personagem-caráter e individualidade.

A “personagem-individualidade”, não seria adequada a mente infantil, devido seu nível de complexidade, para compreendê-la é necessário: “maturidade de espírito e capacidade de reflexão”. Através da identificação das categorias de personagens, desvendamos a intencionalidade do autor.

Para que a ação das personagens seja sustentada é necessário o espaço. Segundo Nelly Novaes Coelho, existem três espécies de espaço: “espaço natural” (não modificado pelo trabalho do homem); “espaço social” (modificado pelo homem) e “espaço trans-real” (criado pela imaginação do homem). Cada uma dessas espécies de espaço possui sua “função”, elas são classificadas em: “função estética” (cenários que não projetados no drama) e como “função pragmático” (instrumento para desenvolvimento da ação narrativa).

Contudo, uma das funções básicas do espaço é tornar a aparência da ficção a de um mundo “real”, através as incorporações de locais, analisar esse elemento utilizado pelo escritor, permite que se chegue ao valor criador de sua obra.

A ficção como “arte que se desenvolve no tempo”, o tempo é um elemento decisivo na estruturação da narrativa. A autora explica que, há dois tipos de tempo, “tempo exterior” (tempo natural e ao tempo cronológico) e o “tempo interior” (tempo vivido pelas personagens).

Como elemento *sine qua non* da matéria literária, Nelly Novaes Coelho apresenta a linguagem narrativa e a defini em duas categorias: “realista” ou “metafórica”. Embora afirme que a “linguagem metafórica” é a mais adequada para narrativas com dupla intencionalidade: “divertir e ensinar”, “[... atualmente], sabe-se que não há linguagem narrativa ideal para a criação literária. Tanto a realista como a metafórica têm recursos excelentes para tal criação. Tudo depende do universo que o autor tendenciona criar...” (COELHO, 1981, p. 69).

Com relação a “técnica ou processos narrativos”, Nelly Novaes Coelho apresenta cinco, a saber: “a descrição”, “a narração”, “o diálogo”, “elucidativo” o “monólogo”, essa técnica possui três variantes: “monólogo funcional”; “monólogo direto” e “monólogo indireto”.

Para a autora, a natureza básica da literatura infantil encontra-se no gênero ficção, compreendido como toda narrativa escrita em prosa literária. No gênero ficção encontram-se outras formas de manifestação, são elas: o conto (possui “motivo central” e todos os elementos da matéria são condensados); a novela (se estrutura em torno de um motivo, é constituída uma sequência de narrativas e possui um “elemento coordenador”) e o romance (se estrutura em torno de um motivo central “subgêneros” da “ficção”: a fábula, o apólogo, a parábola, a alegoria, o mito e a lenda.

Ainda em relação aos gêneros literários ou suas formas, Nelly Novaes Coelho apresenta “O álbum de figuras (ou livro de estampas) e sua dupla tarefa: recreativa e pedagógica” para discutir as características dos álbuns de figuras ou livro de estampas. Sobre os álbuns de figuras ou livros de estampas, Coelho pontua que, “[...] embora não sejam literatura infantil, no sentido tradicional do termo, pertence tanto ao domínio da arte literária como ao da arte “pedagógica”. (1981, p. 110). Para tanto, a autora elege o “*Albums du Père Castor*”, como base informativa, por se tratar de “experiência pioneira” na França. Nelly Novaes Coelho explica que a invenção desses álbuns, surgiu ainda nos anos 20, em decorrência das atividades desenvolvidas por Paul Faucher no âmbito da educação, mas foi somente em 1931, é publicado os dois primeiros “álbuns”, que deram início a coleção “*Albums du Père Castor*”, “[...] que, a partir daí, vai-se constituir em uma das grandes conquistas editoriais, na divulgação dos princípios da Escola Nova. (COELHO, 1981, p. 112).

A autora acrescenta os contos exemplares que vem desde os primórdios e os contos jocosos como “realismo cotidiano”. Ambos são narrativas breves, que narram situações do cotidiano e se encerram com uma “lição de moral”, são frequentes na Literatura Popular e na Infantil.

Na terceira e última parte do livro, intitulada “Panorama Histórico: das origens à atualidade, na 1ª. edição, de 1981, Nelly Novaes Coelho apresenta detalhadamente o histórico da literatura infantil desde as origens orientais até o Brasil de “hoje”. A autora compreende que a Literatura Infantil que conhecemos como “clássica” com sua origem “[...] na Novelistica Popular Medieval que, por sua vez, tem suas origens mais remotas em certas fontes orientais, ou mais precisamente na Índia” (COELHO, 1981, p. 173).

Em seu estudo, Nelly Novaes Coelho realiza um mapeamento em busca dessa origem e constata que ainda na Idade Média difundiu-se pela Europa a literatura que conhecemos como narrativa “primordial” mediante sua divulgação oralmente e depois, por escrito surgia a Literatura Popular, que transformou-se em “matéria folclórica”, mediante sua divulgação oralmente e depois, por escrito resultou em Literatura Infantil, as que conhecemos hoje, como “clássicas ou tradicionais”, a autora cita *Fábulas* de Esopo, Fedro e La Fontaine; *Contos* de Perrault, Grimm ou Andersen.

Nelly Novaes Coelho explica que, nas primeiras manifestações literárias no ocidente europeu ficaram impressas nas narrativas maravilhosa a cultura consolidada na “Era Cristã-Burguesa”, a violência que era imposta pelo poder da religião, que buscava civilizar, moralizar e instruir, contudo, nota-se que, conforme a sociedade vai refinando seus costumes, essa violência vai desaparecendo.

Após realizar a análise do percurso da literatura estrangeira, Nelly Novaes Coelho analisa a produção do Brasil de “entre-séculos”, constata que, conforme o aumento da circulação dos livros europeus que vinham adaptados de Portugal, tomaram consciência de uma literatura própria, nacional.

De acordo com Coelho (1981, p. 341),

[...] os livros de leitura que foram, no Brasil (e nas demais nações) a primeira manifestação consciente da produção de uma leitura específica para crianças. E em última análise foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças. E como os conceitos “literatura” e “educação” andaram sempre essencialmente ligados, tais livros só poderiam, realmente, surgir no âmbito escolar.

Nelly Novaes Coelho, reconhece, os esforços realizados pelos escritores desse período, empenhados em realizar uma literatura para crianças no “Brasil-de-entre-séculos”. Contudo, ressalta a figura de Monteiro Lobato, que surgiu em 1920. Para ela, esse autor representa um “divisor de águas”, na literatura infantil e juvenil, “[...] sem sombras de dúvida que, fazendo herança do passado submergir no presente, encontrou o novo caminho que a Literatura infantil estava necessitando” (COELHO, 1981, p. 354). Na obra de Monteiro Lobato, a autora destaca especialmente o aspecto: “fusão do real com o maravilhoso” nas histórias, o que fez com que as crianças se atraíssem.

Além do aspecto já mencionado, a autora considera que o sucesso atribuído a obra de Monteiro Lobato, está vinculado à “[...] perfeita adequação entre sua matéria literária, as ideias e valores que lhes servem de húmus e as imposições da época em que ela foi escrita (COELHO, 1981, p. 365).

Nelly Novaes Coelho conclui o panorama histórico realizando um “balanço” da literatura infantil brasileira, ela apresenta os escritores e suas respectivas obras no período compreendido entre os anos 20 até 1980. Coelho (1981, p. 382), pontua que “[...] durante os anos 30 e 40, a criação literária lobatiana, praticamente sozinha representou o “novo” na produção da Literatura Infantil Brasileira”.

Em meados dos anos 60, inicia-se na criação literária infantil um movimento contra a minimização da cultura literária, pois estava ameaçada pela “cultura de mosaico”, diante disso o livro volta a ser visto como instrumento de transmissão de cultura e Literatura como expressão ideal do homem.

Portanto a grande *tarefa* enfrentada pela Educação e pela Literatura em nossos dias é a de *suprir as lacunas* do Sistema em transformação; *dinamizar o pensamento e a consciência* do educando, para despertar o *seu interesse profundo* pela vida, pelos seres e coisas com que convive. Um interesse que, por sua vez, estimule sua *capacidade de expressão* para se comunicar com os outros e impulsione a *necessidade de ação* que existe potencialmente em cada indivíduo (COELHO, 1981, p. 397).

Nos anos 70, os autores de Literatura Infantil, empenham-se em novas “invenções”, diversificando estilos, formas ou linguagem, em suas histórias buscam despertar a consciência crítica do leitor em relação aos valores defasados e aos valores novos. Nelly Novaes Coelho conclui, afirmando que embora não exista um ideal de literatura infantil, aquela que atender aos valores vigentes de determinada época e ao tipo de leitor que se destina, poderá ser considerada ideal.

Considerações finais

Os resultados obtidos por meio da análise da configuração textual, aqui apresentados, têm propiciado compreender aspectos importantes da contribuição de Nelly Novaes Coelho para o campo da literatura infantil, bem como sua concepção sobre o ensino desse gênero literário.

A autora produziu uma visão conciliatória entre o papel lúdico (estético) e pedagógico (instrutivo/formativo) da literatura infantil, contribuindo para legitimar e efetivar uma tradição nos modos de se pensar e se compreender esse gênero literário, no Brasil.

Embora, a autora afirme conceber a literatura infantil “como arte”, ela baseia-se nos estudos da Psicologia Experimental, utilizando-se da categorização dos estágios de desenvolvimento psicológicos da criança para adequar os textos de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, visando que dessa forma o texto alcance o seu objetivo de para além de divertir, sirva como instrumento educativo. Essa perspectiva defendida pela autora está associada à literatura infantil como “instrumento educativo”, em consonância com o pensamento fundado por Manoel Bergström Lourenço Filho e difundido durante as décadas de 1950 e 1960.

Outro aspecto sobre o livro *A literatura infantil*, é referente ao momento histórico de sua publicação; em consonância com a efervescência das discussões acerca da nova conceituação de literatura infantil, a concepção apresentada por Nelly Novaes Coelho sobre o gênero, está entre a Literatura e a Pedagogia “[...] em sentido similar ao da tradição fundada por Lourenço Filho e consolidada no âmbito das proposições sobre “ensinar a ensinar” literatura na formação de professores” (OLIVEIRA, 2020). Mesmo afirmando que para ela a [...] *Literatura* deverá ser sempre, e acima de tudo, “literatura” (COELHO, 1981, p. 10).

Apesar disso, em consulta ao Google Acadêmico pude constatar que ao longo de quarenta anos de publicação, o livro teve um total de 2.403 citações de suas diferentes edições, o que comprova que as preposições da autora acerca do ensino da literatura infantil, continua a ser disseminado, confirmando a importância de seu legado para os seus pósteros

Referências

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história-teoria-análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. 2 reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários – Revista de Literatura*. São Paulo, p. 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Nelly Novaes Coelho na história do ensino da literatura infantil no Brasil. In: CERECEDO, A. C.; FERNÁNDEZ, C. E.; ROCKWELL, E. (Org.). *Sujeitos, poder y disputas por la educación: textos de historiografía de la educación latinoamericana*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense; Universidad Pedagógica Nacional, 2014. p. 3413-3423.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A literatura infantil: história, teoria, análise (1981), de Nelly Novaes Coelho: um discurso de fronteira. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N.; OLIVEIRA, F. R. (Org.). *Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 207-240.

Sobre a autora

Laís Silva Cassimiro dos Santos. Mestranda em Educação (Bolsista CAPES), na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde participa como membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Língua e Literatura (NIPELL), coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília (2015); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Anhembí-Morumbi (2017). Desenvolve pesquisa na área de literatura infantil e juvenil e educação.

E-mail: lais_ds@yahoo.com.br.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DO “LITERACIA FAMILIAR EM DEZ PONTOS”

A DISCOURSE ANALYSIS OF THE PROGRAM “CONTA PRA MIM”:
PROBLEMATIZING THE PRACTICES OF THE "FAMILY LITERACY IN TEN POINTS"

UN ANÁLISIS DISCURSIVO DEL PROGRAMA “CONTA PRA MIM”: PROBLEMATIZANDO
LAS PRÁCTICAS DE "ALFABETIZACIÓN FAMILIAR EN DIEZ PUNTOS"

Mariane Mendes Gois dos Santos¹

Filomena Elaine Paiva Assolini²

Resumo: Neste trabalho, analisamos o recorte “Literacia Familiar em dez pontos” do programa Conta pra Mim, do Governo Federal. Fundamentamo-nos na Análise de Discurso Pecheuxtiana e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento.

Palavras-chave: Letramento; literacia; análise de discurso.

Abstract: In this work, we analyze the clipping “Family Literacy in ten points” of the Conta pra Mim program, of the Federal Government. We are based on the Pecheuxtian Discourse Analysis and the Socio-Historical Theory of Literacy.

Keywords: Literacy; literacy; discourse analysis.

Resumen: En este trabajo, analizamos el recorte "Alfabetización Familiar en diez puntos" del programa Conta pra Mim, del Gobierno Federal. Nos basamos en el Análisis de Discurso Pecheuxtiana y en la Teoría Sociohistórica del Letramiento.

Palabras clave: Alfabetización; alfabetización; análisis de discurso.

Introdução

Este artigo destaca a problematização do conceito de literacia abordado no material “Guia de Literacia Familiar” do programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019). Para uma melhor análise, fizemos um recorte desse Guia, focando os dez pontos que integram esse material, intitulado “Literacia Familiar em dez pontos”.

O conceito de literacia está presente em diversos documentos oficiais que são difundidos pelo Governo Federal, no entanto, usa-se uma concepção confundida com a de letramento, a qual, na perspectiva discursiva, se contrapõe à literacia por compreender que o processo de letramento envolve práticas sociais letradas e não trata de singelas habilidades de codificação e decodificação.

Com base na Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (AD) e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, compreendemos que o sujeito é sócio historicamente determinado, isto é, suas vivências, experiências, tradições e cultura são constitutivas e permitem a compreensão das formações discursivas em que ele se inscreve, para a produção de seu processo discursivo.

Essa ideia se torna mais clara quando relacionada a uma reflexão encontrada no livro “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2009), pois, no momento do diálogo com a Raposa, é destacado que, ao cativá-la, esta se torna única, diferente de todas as outras. Assim,

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.

o sujeito ao ser cativado pelas questões históricas, sociais, ideológicas, culturais e pela língua que rege a sociedade, se torna único e suas histórias constituem-se em memórias que serão mobilizadas em seus processos de interação.

O programa Conta pra Mim, publicado por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA)³, traz em seus materiais que as práticas de literacia referem-se às habilidades de leitura e escrita e o “Guia de Literacia Familiar” apresenta diversas práticas a serem realizadas pelos pais, ou por aqueles que ocupam essa função.

Ao direcionarmos nosso olhar para esse Programa, que ainda está em vigor, nos perguntamos se as práticas de literacia podem contemplar toda a complexidade dos sujeitos e considerar aquilo que o cativa. Dessa forma, partimos em busca das interpretações com o objetivo de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no tópico “Literacia Familiar em dez pontos”, presente no Guia.

A perspectiva discursiva sobre o ato de ler e produzir sentidos

*Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de
ouro do analista.*

Antônio Cândido

Ler é um ato de construção de sentido e, portanto, constitui efeitos de sentido ao leitor. E, a partir dos estudos de Michel Pêcheux e do desenvolvimento da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (AD), não é possível pensar em um sujeito já dado, pois “o efeito ideológico ‘sujeito’, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” (PÊCHEUX, 2014, p. 121), possibilita ao sujeito filiar-se à determinada ideologia ou outra.

Diante disso, se faz necessário o uso da AD como aporte teórico e metodológico desta pesquisa, entendendo que é possível uma análise que não se detém no conteúdo das palavras, mas no funcionamento do discurso, assujeitamento da produção dos sentidos e mecanismos ideológicos que estão presentes na escrita e na fala (ASSOLINI, 2008).

Na perspectiva de Pêcheux (2014, p. 121), a ideologia “constitui os indivíduos em sujeitos”. Compreendemos que a ideologia existe sob o aspecto de formações ideológicas, que comportam as posições de classe, pois “os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles [...] os interesses de classe aos quais eles servem” (PÊCHEUX, 2014, p. 121). Assim, para o autor, na sociedade há uma ideologia dominante e o que predomina é a reprodução das relações de produção, visando manter as mesmas ideologias (PÊCHEUX, 1996; ALTHUSSER, 1992). Apoiados nos estudos de Althusser (1992), entendemos que o Estado é um aparelho de estado, uma máquina de poder. E é por essa ideia que tal autor esclarece o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) (PÊCHEUX, 1996; ALTHUSSER, 1992). É possível encontrar o AIE sob aspectos de regiões, conforme afirma Althusser (1992, p. 68), “AIE religioso; AIE escolar; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político; AIE sindical; AIE da informação; AIE cultural”. Nessa perspectiva, Pêcheux (2014) destaca as contradições ideológicas, pois cada um se inscreve em diferentes formações ideológicas.

Ao considerar que os sujeitos se inscrevem em diferentes formações ideológicas e assumem diferentes posições ao falar, devido a essas filiações (PÊCHEUX, 2014), entendemos que os gestos de leitura dos sujeitos são subjacentes, ou seja, toda leitura irá depender das

³ A Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada por meio do Decreto N° 9765 em 11 de abril de 2019, é uma política pública que convoca a União e os Estados a estabelecerem o compromisso com uma alfabetização pautada em evidências científicas, isso implica no desenvolvimento e implementação de programas e ações que tenham por finalidade melhorar a qualidade da alfabetização em todo o território brasileiro nas diferentes modalidades da educação básica.

práticas silenciosas e das espontâneas que produzem efeitos sobre o sujeito, a partir de uma escrita (PÊCHEUX, 2007). É pertinente retomar a concepção de que, no processo discursivo, o sujeito tem a ilusão de inaugurar sentidos e constituir novos dizeres, pois o sujeito é constituído pelos esquecimentos que devem ser considerados pelo analista (os esquecimentos 1 e 2); o primeiro, da ordem ideológica, foca que o sujeito possui a ilusão de ser a origem de seu próprio dizer, ou seja, o sujeito tem a ilusão de que é o primeiro a falar, e isso reforça a ideologia dominante que opera na sociedade (PÊCHEUX, 1996, 2014), o segundo esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, que algo só pode ser dito desta maneira (PÊCHEUX, 2014). Com isso, o ato de ler está entrelaçado ao contexto histórico e, conseqüentemente, ao poder, e aqui traz-se os AIEs, que produzem a memória coletiva de uma sociedade (PÊCHEUX, 2007).

Nesse viés, a AD entende o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2015, p. 20). Visto que os sentidos são múltiplos e variados, o sujeito não é homogêneo, portanto os sentidos não são constituídos, apenas, com a leitura do texto, pois “o texto é um tecido cheio de lacunas, repleto de não-ditos, e esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a responsabilidade de colaborar, para preencher esses não-ditos” (ECO, 1984, p. 23). Para a AD o não-dito está ali, entre as entrelinhas que requer do analista um olhar profundo sobre o silêncio que diz, isto é, “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 1997, p. 12).

Para Orlandi (2001), a escrita é constitutiva na elaboração da presença e estatuto da ideologia, sem desconsiderar algo que é dado fundamental, a relação entre língua, sujeito e história. Nesse sentido, Orlandi (2001, p. 31) afirma que “a linguagem não é transparente”. E, com base nisso, é considerável a escrita, na AD, como ciência, porque trabalha sua ideia de função para a de funcionamento, além da relação teoria e prática, e estabelecer seu objeto, o discurso, e sua unidade de análise, o texto (ORLANDI, 2001). Nessa reverberação, a leitura é uma questão de historicidade (ORLANDI, 2012).

Dessa forma, o papel do analista na análise da escrita requer que “tenha por objeto a observação do texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso” (ORLANDI, 2001, p. 33). E, assim, ter um olhar crítico no sentido de não fechar as formações discursivas, mas considerar a paráfrase e a polissemia, além das diversas posições do sujeito e as várias formações discursivas (ORLANDI, 2001). Para Assolini (2008), a AD, como aporte teórico-metodológico, tem por desafio considerar em sua totalidade os efeitos de sentido, interpretando-os em relação a como se produzem em materiais linguísticos. Nessa intenção, os efeitos de leitura inferem que:

todo dizer é incompleto, não porque lhe falem palavras, mas porque mesmo o que não é dito significa. Não havendo como dizer tudo, joga-se com a ausência dos sentidos, com outros sentidos que poderiam ser ditos. E o de que é preciso levar em conta os processos de produção da leitura e de compreensão, relacionando-os à constituição dos processos de significação. Não só quem escreve, mas também quem lê, produz sentidos, em condições determinadas sócio historicamente (CASSANO, 2003, p. 66).

Assim sendo, compreendemos que a AD permite a reflexão sobre o ato de ler a partir de uma perspectiva discursiva, por entender que a produção dos sentidos do ato de ler está envolta à “produção de leitura; processo de instauração de sentido; sujeito-leitor com suas especificidades e sua história; múltiplos e variados modos de leitura; a vida do sujeito-leitor está relacionada com os modos e efeitos de leitura” (ORLANDI, 2012, p. 08).

Teoria sócio-histórica do letramento – abordagem discursiva

Para estruturar da melhor forma este trabalho, tomamos por base também a Teoria Sócio-Histórica do Letramento – Abordagem Discursiva, a qual se alia aos estudos da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana, e concordamos com Tfouni (1994), para quem *literacy* pode ser compreendida a partir das abordagens individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista. De acordo com a autora, práticas letradas nessas abordagens são somente práticas escritas. Contrapondo-se a esse entendimento, a abordagem sócio-histórica do letramento compreende que as práticas letradas não se limitam às práticas escritas.

Sobre os postulados de Tfouni (1994), compreendemos que com relação aos estudos do letramento há os de perspectivas históricas e a-históricas. Concordamos com a autora que afirma “letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1994, p. 50). Ao marcar nosso posicionamento perante as diversas definições sobre o letramento, reiteramos que junto com Tfouni (1994, 2010) e Tfouni, Assolini e Pereira (2019) nos contrapomos às definições que igualam os conceitos de letramento e alfabetização, pois entendemos que “o letramento, pensado aqui como um processo mais amplo que a alfabetização, está relacionado com a existência e a influência do sistema escrito, socialmente vigente em uma sociedade letrada” (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p. 32).

De acordo com os estudos de Tfouni (1994, 2010), podemos esclarecer a complexidade do termo *literacy* que traz no cerne de sua constituição alguns equívocos, sendo entendido como uma Perspectiva A-Histórica do Letramento (TFOUNI, 1994).

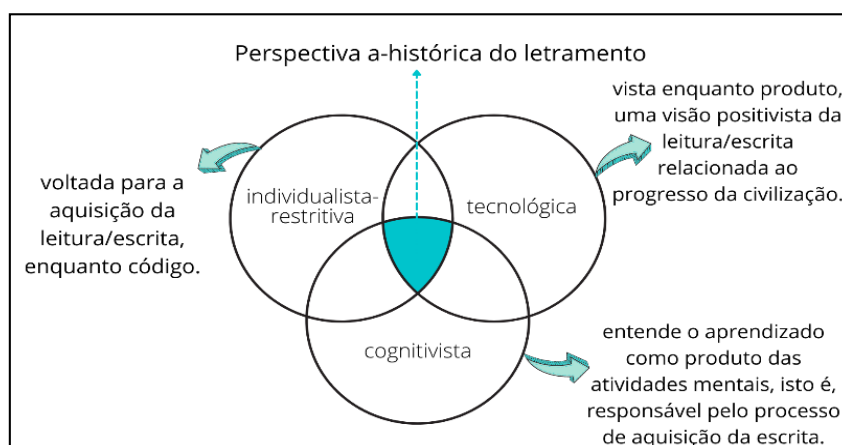


Figura 1: Perspectiva a-histórica do Letramento – Fonte: Adaptado de Tfouni (1994)

Essa perspectiva pode ser dividida em três perspectivas, sendo: a) individualista-restritiva, enquanto aquisição de habilidades de leitura e escrita; b) tecnológica, com uma visão positivista dessas habilidades; c) cognitivista, o sujeito como origem de seu aprendizado. Compreende-se, então, que as práticas abarcadas pela perspectiva a-histórica destinam-se às práticas “letradas” de leitura e escrita de textos, assim,

percebe-se uma preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual (como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista), quer no social (perspectiva tecnológica). Dessa maneira, ‘letradas’ seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever (TFOUNI, 1994, p. 52).

Para tanto, é pertinente compreender que literacia familiar, tradução de *literacy*, refere-se às habilidades de ler e escrever e que garantiriam o sucesso na escola, e os pais, ou os sujeitos

que ocupam essa função, são os responsáveis pela aquisição dessas habilidades. É nesse entendimento que o programa Conta pra Mim, lançado em 2019, pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, com seu material estruturado e intitulado “Guia de Literacia Familiar”, se pauta, ao convocar os pais, ou aqueles que ocupam essa função, a desenvolverem o que entendem por habilidades para a alfabetização.

A abordagem sócio-histórica do letramento compreende que as práticas letradas não se limitam às práticas escritas, e, como processo sócio-histórico, o letramento não está relacionado com o grau de escolarização, mas sim com a perspectiva discursiva de autoria, isto é, a “leitura como interpretação, concepção essa que se contrapõe à de leitura concebida como decodificação ou interação” (ASSOLINI, 2021, p. 555). Compreendemos que o conceito de letramento:

em primeiro lugar, não é mais a língua, enquanto código, que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas; em segundo lugar, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita quanto vice-versa. Daí decorre que, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 41).

Dessa forma, como dispõem Assolini e Tfouni (2007), as condições de produção, em especial, as condições de leituras dos sujeitos implicam as oportunidades que estes possuem de acesso aos livros, às letras e a outros materiais, que possibilitam a introdução em outras e diferentes formações discursivas produtoras de sentidos ao que lhe é próprio e significativo em seu discurso, “é uma ação que respira subjetividade, lugar em que o sujeito pode materializar seus sentimentos, auxiliando em sua organização simbólica” (BARTHOLOMEU; ASSOLINI, 2020, p. 85383). Portanto, o ato de ler, como um processo de ensino e aprendizagem, pode levar o sujeito a falar de si e não apenas repetir o que lhe é posto. Tal concepção diz respeito ao Letramento que defendemos, pois não reduz essa ação a meras ações metalinguísticas (ASSOLINI; TFOUNI, 2007).

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que visa uma análise discursiva à luz da AD e da Teoria Sócio-Histórica do Letramento. Trata-se da realização de uma análise discursiva fundamentada na AD para apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no “Guia de literacia familiar”, do programa Conta pra Mim, com foco nos dez pontos levantados nesse material (“Literacia Familiar em dez pontos”).

O discurso, como apresentado por Orlandi (2001), que será analisado à luz da AD, não é transparente, e as condições de produção que permeiam o objeto e seus sujeitos constituem-se pelos interlocutores, pela situação e pelo contexto sócio-histórico e ideológico (PÊCHEUX, 2014; ASSOLINI, 2008). Ainda em Assolini (2008), os gestos de interpretação são vários, a depender da posição em que o sujeito ocupa ao falar.

Constituição do *corpus*

Entendemos o *corpus* como um “fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 82). De acordo com Maingueneau (2015), um *corpus* não se limita a uma quantidade de recortes, trechos ou textos; como explicado pelo autor, “um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou trecho de textos; até mesmo por um único texto” (MAINGUENEAU, 2015, p. 39).

O *corpus* selecionado para este trabalho foi constituído a partir da publicação do programa de promoção da literacia familiar, da Secretaria de Alfabetização Sealf/MEC, nomeado como Conta pra Mim (BRASIL, 2019). O recorte selecionado é “Literacia Familiar em dez pontos” – dez pontos levantados no material “Guia de literacia familiar” do Programa.



Figura 2: Literacia Familiar em dez pontos – Fonte: Brasil (2019).

O *corpus* foi selecionado de acordo com o objetivo deste trabalho, pois destaca o que se entende por literacia familiar no material, apresentando termos relevantes para nossas análises, e tornando possível a apresentação dos resultados desta pesquisa que buscou problematizar o conceito de literacia conforme abordado no Guia citado.

Condições de produção

Para Orlandi (2015), as condições de produção apresentam o contexto imediato, que está ligado ao sentido estrito, aquilo que está posto e suas circunstâncias. E o contexto amplo abarca as considerações dos efeitos de sentidos, considerando a sociedade, as instituições, o poder, etc., o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015).

Assolini (2008, p. 125) confirma tal ideia, salientando que é importante considerar “dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, as condições de produção”. E como corroboram Araújo, Pacífico e Romão (2011), as condições de produção precisam ser consideradas, pois elas sustentam o objeto de análise.

O programa Conta pra Mim (BRASIL, 2019) foi lançado em 5 de dezembro de 2019, pelo então ministro da Educação Abraham Weintraub, que assumiu a pasta entre os períodos de 2019 e 2020. O Programa ainda em vigor considera que ações que envolvem a família garantem o sucesso escolar dos alunos, isto é, “crianças criadas em lares onde os pais promovem a Literacia Familiar se tornam melhores leitores e estudantes mais bem-sucedidos” (BRASIL, 2019, p. 15). Os principais objetivos do programa são: a) desenvolver as habilidades de leitura e escrita das crianças; b) incentivar a participação dos pais no processo de alfabetização dos filhos; c) formar alunos bem-sucedidos na escola (BRASIL, 2019).

Gestos interpretativos: dos resultados às análises

Por meio desta pesquisa, trazemos os resultados encontrados e suas análises, a fim de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no material “Guia de literacia familiar”, do programa Conta pra Mim, focando a parte “Literacia Familiar em dez pontos”.

Programa de literacia familiar Conta pra Mim

O programa Conta pra Mim (BRASIL, 2019) foi desenvolvido dentro da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para a elaboração do material, duas especialistas foram consultadas: Dra. Barbara H. Wasik, diretora da Universidade da Carolina do Norte e coautora do livro “*Handbook of Family Literacy*”, cuja primeira edição foi publicada em 2004, e a Dra. Pascale Engel de Abreu, professora associada em Psicologia na Universidade de Luxemburgo (BRASIL, 2019).



Figura 3: Capa do Guia de Literacia Familiar – Fonte: Brasil (2019).

O programa parte da perspectiva de que pais e mães, ou quem é responsável pela criança, especificamente, encontrarão nos materiais disponibilizados meios que proporcionarão explicações sobre o conceito Literacia Familiar, sua importância e como aplicar tal prática no dia a dia. O conceito difundido amplamente é o de Literacia Familiar, que vem do termo *Literacy*, o qual é problematizado no item anterior nos estudos de Leda Verdiani Tfouni. Para tanto, o programa Conta pra Mim, compreende a Literacia Familiar como:

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, 2019, p. 13).

Literacia Familiar, nesse viés, deve abarcar algumas práticas, como por exemplo: interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação. Como consequência, a aplicação dessas práticas garantirá a aproximação de pais e filhos, fortalecimentos de elos e consolidação de amizades; os pais irão se envolver na vida escolar dos filhos e serão motivados a retomar as práticas de estudos e leituras – é um instrumento garantidor da saída da pobreza, aquisição de habilidades de leitura, fazendo com que o aluno esteja alfabetizado no final do primeiro ano do ensino fundamental, entre outros (BRASIL, 2019).

O Programa disponibiliza diversos materiais gratuitamente, como: marcador de páginas, livros clássicos, *podcasts* de histórias de contos de fadas e vídeos de orientações para os pais. Conforme apresentamos na figura abaixo.

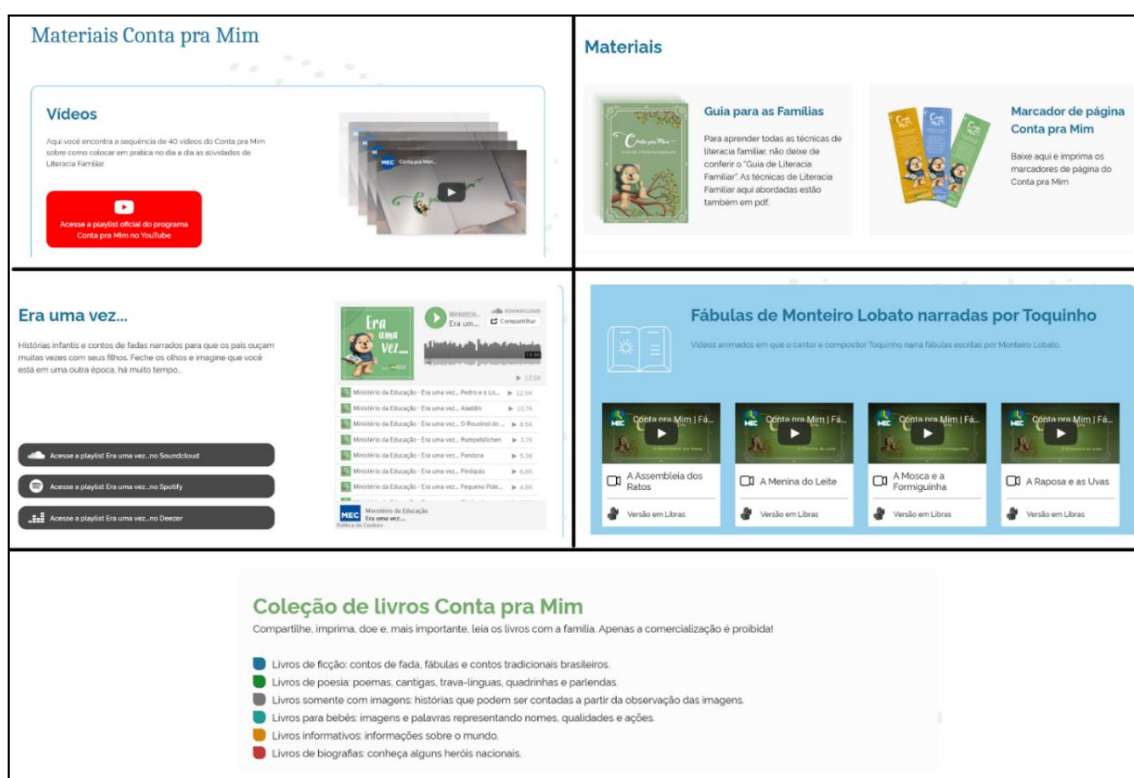


Figura 4: Materiais do Programa Conta pra Mim – Fonte: PNA (2020).

O público-alvo são todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Análises discursivas

Para realizar as análises discursivas, dividimos a parte “Literacia Familiar em dez pontos”, dentro das três perspectivas a-históricas trazidas e discutidas por Tfouni (1994).

Perspectiva individualista-restritiva

2. **Converse** com seu filho.
4. **Leia** em voz alta para seu filho.

5. **Conte** histórias para seu filho.
7. **Leia e escreva** diante de seu filho.

Nesse recorte, há o destaque para os verbos conversar, ler, contar e escrever, postos em modo imperativo: converse, leia, conte e escreva. Os verbos remetem a ideias desenvolvidas de que literacia são práticas de leitura e escrita que estão relacionadas à capacidade escolar e ao desenvolvimento para uso na educação formal desses alunos. Conforme problematizado por Tfouni (1994), essa percepção esclarece que as práticas de literacia familiar compreendem a leitura e a escrita como singelas habilidades e práticas para formar um "bom aluno". Outro ponto é que práticas como as destacadas nesse recorte são ações voltadas para uma formação formal.

Portanto, inferimos que as práticas de conversar, ler, contar e escrever, que são colocadas como responsabilidades dos pais ou aqueles que ocupam essa função, são pensadas para o “sucesso” escolar desse aluno dentro do espaço formal de ensino. É pertinente esclarecer que a linguagem não é neutra como nos afirma Pêcheux (2014) e Orlandi (2001), por isso, o que é posto não será aplicado da maneira como planejado pelos idealizadores do Programa, visto que os sujeitos produzem sentidos únicos e a “vida do sujeito-leitor está relacionada com os modos e efeitos de leitura” (ORLANDI, 2012, p. 8).

Para complementar, Tfouni (2010) esclarece que o letramento não visa o ganho escolar como a literacia faz, mas considera o contexto sócio-histórico do sujeito, e corroboram Assolini e Tfouni (2007) e Tfouni, Pereira e Assolini (2018), ao trabalhar a partir da perspectiva dos níveis de letramento, pois mesmo que o sujeito não seja alfabetizado, é possível o uso oral e letrado da língua, como propõe Tfouni (2010). Essa consideração não é notada no recorte apresentado.

Perspectiva tecnológica

3. **Valorize** e respeite o que seu filho tem a dizer.
9. **Elogie** e encoraje seu filho.
10. **Tenha** altas expectativas em relação a seu filho.

Os verbos valorize, elogie e tenha remetem à perspectiva tecnológica. Tfouni (1994) esclarece que essa ideia trata da aquisição da leitura e escrita como um produto, portanto, o desenvolvimento de habilidades será consequência do ato de valorizar, elogiar e de ter altas expectativas. Outro ponto destacado diz respeito ao fato de que, ao ser promovida uma certa motivação pelos pais ou aqueles que ocupam essa função, as habilidades adquiridas pelos estudantes são para atender ao progresso da civilização, o que pode ser caracterizado como uma educação tecnicista, que tem o objetivo de promover sujeitos que atenderão a indústria.

Observamos que as práticas de literacia são incentivadas a fim de promover uma estabilização de sentidos e (re)estabelecer ações, ou seja, recorre-se à paráfrase para garantir a estabilização desse sentido (ORLANDI, 2015); em âmbito ideológico, de que todas essas ações imperativas devem ser feitas para garantir o não-dito (ORLANDI, 2015). E o que está por trás? A garantia de que o filho é o futuro e seus pais os responsáveis pelo seu sucesso.

Assim, as ideologias dominantes por meio do AIE, principalmente da instituição familiar (ALTHUSSER, 1992), atuam como um modo de apontar os pais como responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos.

Perspectiva Cognitivista

1. **Trate** seu filho com muito amor e carinho.
6. **Dê** livros de presente para seu filho.
8. **Participe** da vida escolar de seu filho.

Os significantes destacados *trate*, *dê* e *participe*, reforçam o discurso autoritário (ORLANDI, 2015), não abrindo possibilidade para um novo agir dos pais e desconsiderando seus níveis de escolaridade e letramento, havendo um não-dito, que, de acordo com Orlandi (2015), acampa noções do interdiscurso, ideologia e formação discursiva.

Compreendemos que o recorte trazido retorna a um ponto nefrágico discutido anteriormente, isto é, práticas que entendem a leitura e a escrita como singelos códigos que dependem muito da criança, ou seja, é indicado que *trate* a criança com amor, que *dê* livros e que *participe* da vida escolar delas, considerando que assim elas próprias vão desenvolver sua aprendizagem. Em um primeiro momento, isso parece fortalecer a autonomia desses sujeitos, mas ao compreender que o processo discursivo é marcado pelos esquecimentos 1 e 2, sendo o primeiro da ordem ideológica, considerando que são a origem de seu próprio dizer, ou seja, trazem a ilusão de que são os primeiros a falarem (PÊCHEUX, 1996, 2014); o segundo esquecimento é da ordem da enunciação, ou seja, que isso só pode ser dito desta maneira (PÊCHEUX, 2014). Remetem a um processo de aprendizagem que considera a aquisição da leitura e escrita como resultados de processos e atividades mentais individuais e produzidos espontaneamente pelo próprio sujeito, sendo este a origem de seu próprio aprendizado.

Assolini e Tfouni (2007) trazem uma posição crítica sobre a literacia, entendendo que essa aprendizagem não considera as práticas sociais letradas por não permitir o sujeito a falar de si e incentivar a repetição – isso é uma redução da ação de ler à mera ação metalinguística.

Conclusão

Neste percurso, chegamos a possíveis conclusões que permitiram atingir o objetivo proposto de apresentar a problematização do conceito de literacia conforme abordado no material “Guia de literacia familiar” do programa Conta pra Mim, mais especificamente com base no recorte “Literacia Familiar em dez pontos”.

Nossas análises, a partir das problematizações do conceito de literacia, nos levaram a compreender alguns equívocos trazidos no “Literacia Familiar em dez pontos”: a) a abordagem de literacia tratada nos materiais do Programa toma a linguagem como algo neutro e transparente; b) o Guia desconsidera a formação sócio-histórica dos sujeitos, pois trabalha com a perspectiva a-histórica do letramento; c) o “Literacia Familiar em dez pontos” explicita que os atos de codificar e decodificar são as principais ações para o sucesso escolar; d) o Guia responsabiliza os pais pela aprendizagem da leitura, sem considerar sua subjetividade e leituras plurais.

Portanto, os conceitos e as práticas abordados nos materiais do programa Conta pra Mim, em especial, o “Literacia Familiar em dez pontos”, são apoiados na Perspectiva A-Histórica do Letramento, porque compreendem as práticas de leitura e escrita como singelas habilidades e práticas para formar um “bom aluno”. Outro ponto a ser destacado é a visão positivista apresentada nos materiais, isto é, uma visão voltada para o resultado, como se o percurso pudesse ser determinado e previsto. Não há considerações sobre as subjetividades e contextos históricos dos sujeitos a serem envolvidos no Programa. Ressalta o silenciamento da função do professor, visto que o Programa responsabiliza os pais pelo sucesso escolar, pela aquisição da leitura e escrita e pela formação de sujeitos-leitores.

A investigação é, pois, de relevância escolar e social e instiga a reflexão acerca do letramento no processo de ensino e aprendizagem, visto que é necessária uma posição crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem que convocam alunos, pais e aqueles que ocupam essa função, professores, diretores e comunidade escolar, à compreensão de que “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56).

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE)*. Trad. W. J. Evangelista e M. L. V. Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ARAÚJO, T. V.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Sentidos interditados de leitura na escola e deslocamentos do sujeito: um dizer nas margens. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 2, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18845/18845.PDF>. Acesso em: 15 out. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva de saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 52, p. 123-147, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470/1175>. Acesso em: 15 out. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. Estudantes não alfabetizados no ensino fundamental: da exclusão à produção de sentidos. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 553-561, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22563/18061>. Acesso em: 15 out 2021.

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 1, p. 50-72, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acesso em: 15 out. 2021.

BARTHOLOMEU, J. A. P.; ASSOLINI, F. E. P. Falar de si: o discurso narrativo como recurso para a subjetividade. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 11, p. 85372-85386, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19401/15574>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Conta pra mim: guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CASSANO, M. G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 83-100, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228343811_A_perspectiva_discursiva_da_leitura_e_algumas_consideracoes_relativas_ao_seu_ensino-aprendizagem_na_educacao_fundamental. Acesso em: 15 out. 2021.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 42. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. A escrita da análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001. p. 31-58.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Pontes, 2007. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Política Nacional de Alfabetização – PNA. *Conta pra Mim*. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Trad. D. M. Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 26, p. 49-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636812/4533>. Acesso em: 15 out. 2021.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? *Pró-posições*, v. 30, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 15 out. 2021.

Sobre as autoras

Mariane Mendes Gois dos Santos. Graduada em Pedagogia e Letras, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE-USP).

E-mail: marianegois@usp.br.

Filomena Elaine Paiva Assolini. Professora Livre-Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE-USP). Ministra aulas na graduação e na pós-graduação. É autora de inúmeros livros e artigos científicos.

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

**LEITURAS SOBRE O FENÔMENO *BULLYING* NAS ESCOLAS:
DESAFIOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA**

**READINGS ABOUT THE BULLYING PHENOMENON IN SCHOOLS:
CHALLENGES FOR A CRITICAL ANALYSIS**

**LECTURAS SOBRE EL FENÓMENO DEL *BULLYING* EN LAS ESCUELAS:
DESAFÍOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO**

Sheila Daniela Medeiros dos Santos¹

Resumo: Este artigo objetiva analisar a significação do termo *bullying* presente nos discursos de jornais digitais de grande impacto no Brasil sobre um fato que ocorreu, em 2017, em uma escola da rede privada localizada em Goiânia, Goiás. Para concretizar este trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cuja base epistemológica é o materialismo histórico e dialético. Os resultados da pesquisa mostram que o termo *bullying*, ao ser forjado na esteira da agenda neoliberal, oculta tensões e contradições que estão na base do fenômeno da violência, contribuindo para a consolidação de posturas dogmáticas e conformistas e para a aceitação de conhecimentos pseudocientíficos, os quais entravam os processos de emancipação e de busca de propostas efetivas para combater o fenômeno da violência.
Palavras-chave: *Bullying*; escola; jornais digitais.

Abstract: This paper aims to analyze the meaning of the word *bullying* in the discourses of digital newspapers of great impact in Brazil about a fact that occurred in a private school located in Goiânia, Goiás, in 2017. This work carried out a bibliographical and documental research based on Historical-Cultural Psychology. This theoretical approach has as epistemological reference the dialectical historical materialism. The results of the research show that the word *bullying*, created in the center of the neoliberal agenda, hides tensions and contradictions which are in the basis of the phenomenon of violence, contributing to the consolidation of dogmatic and conformist postures and for acceptance of pseudoscientific knowledge, which hinders the processes of emancipation and search of effective proposals to combat the violence.
Keywords: *Bullying*; schools; digital newspapers.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el significado de la palabra *bullying* en los discursos de periódicos digitales de gran impacto en Brasil, sobre un hecho ocurrido en 2017 en una escuela privada ubicada en Goiânia, Goiás. Este trabajo realizó una investigación bibliográfica y documental basada en la Psicología Histórico-Cultural. Este enfoque teórico tiene como referencia epistemológica el materialismo histórico y dialéctico. Los resultados de la investigación muestran que la palabra *bullying*, creada en el centro de la agenda neoliberal, esconde tensiones y contradicciones que están en la base del fenómeno de la violencia, contribuyendo a la consolidación de posturas dogmáticas y conformistas y a la aceptación del conocimiento pseudocientífico, que obstaculizan los procesos de emancipación y la búsqueda de propuestas efectivas para combatir la violencia.
Palabras clave: *Bullying*; escuela; periódicos digitales.

¹ Universidade Federal de Goiás.

Introdução

Nas últimas décadas, o fenômeno denominado *bullying* tem sido demasiadamente discutido no ambiente escolar – embora esta discussão não esteja restrita aos muros da escola pelo fato de vincular-se ao contexto social, relacional e familiar, no qual as crianças e adolescentes estão inseridos.

De acordo com Fante (2005), o termo *bullying* não possui tradução exata na língua portuguesa. Por esta razão, o significado mais próximo está correlacionado a palavras como “intimidação” e “provocação”. Entretanto, como o termo tem sido propalado na sociedade atual, optou-se neste trabalho por manter o uso do próprio vocábulo.

Nesta direção, a preocupação com a intensa manifestação do *bullying* nas escolas fez com que o termo fosse inserido, em 2015, na *Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar* (PeNSE) – realizada a partir de um convênio celebrado entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2016b) – e no *Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas* – viabilizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) (MEC, 2018).

Ademais, em 2016, instituiu-se o dia 07 de abril, por meio da Lei nº 13.277, como o *Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas* (BRASIL, 2016), em referência à tragédia ocorrida em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira – no bairro de Realengo, Rio de Janeiro –, e tirou a vida de 11 crianças.

Nesta época, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) manifestaram apoio a iniciativas que visavam conter o *bullying* nas escolas, no intuito de combaterem a proliferação deste fenômeno e promoverem a educação em direitos humanos.

Neste contexto, ao considerar que o *bullying* está associado a fatores políticos, econômicos e culturais, os quais fazem parte da dinâmica da sociedade (CUNHA; WEBER, 2010), a mídia passou a divulgar amplamente o termo, tornando-o objeto de problematização em diversas esferas sociais.

Em 2017, um fato ocorrido em uma escola da rede privada da cidade de Goiânia, Goiás – em que um garoto de 14 anos atirou, com uma arma de fogo, em seus colegas de classe, ocasionando a morte de dois deles e deixando quatro gravemente feridos –, propagou-se celeremente nas mídias digitais poucas horas após o incidente, intensificando o clima de medo e apreensão nas escolas do país.

Como a hipótese prevalecente apontada para a razão que motivara o garoto à consumação do referido ato apontava para o *bullying* que ele sofrera no ambiente escolar, presenciou-se, assim como em relação ao incidente ocorrido em 2011, na escola de Realengo, no Rio de Janeiro, o demasiado alastramento do termo *bullying*, de forma a fragmentar as dissímeis posições em contextos acadêmicos, instâncias jurídicas e cenários de opinião pública.

No campo dos estudos sobre o *bullying*, autores como: Fante (2005), Olweus (1993, 2013), Toro, Neves e Rezende (2010) e Salmivalli e Voeten (2004), tipificam os comportamentos próprios do *bullying*, descrevem fatores determinantes e sentenciam o enfrentamento deste fenômeno via imperativos morais.

Nesta ambiência, o ponto crucial instituído refere-se ao fato de que o termo *bullying*, forjado no âmbito de uma caracterização estereotipada de violência, está sendo apropriado pela sociedade levemente e desprovido de um viés crítico.

Com base nestas considerações, o presente trabalho se propôs a analisar a significação do termo *bullying* presente nos discursos disseminados em jornais digitais de grande impacto no Brasil, sobre um fato ocorrido, em 2017, em uma escola da rede privada localizada em Goiânia, Goiás.

Para concretizar este estudo, primeiramente procurou-se compreender a significação do termo *bullying* mencionado na legislação brasileira e na literatura especializada no assunto.

Na sequência, buscou-se discorrer sobre a pesquisa realizada, bibliográfica e documental, fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos de: Vygotsky (1993), acerca da natureza essencialmente semiótica da consciência humana; e Bakhtin (2014), sobre a noção de dialogismo como princípio intrínseco à linguagem.

Neste momento, elegeu-se como material de análise as notícias de quatro jornais digitais, de grande impacto em nosso país, que faziam menção ao termo *bullying* no título ou no corpo do texto da reportagem/matéria jornalística.

E, por último, sistematizou-se as considerações finais sublinhando o papel do *outro* nos processos de significação e enfatizando o universo da palavra como signo real e tangível – ponto de intersecção de perspectivas distintas e leituras de mundo enquanto arena ideológica de lutas simbólicas.

A concepção de *bullying*: algumas controvérsias

Nos preceitos da lei nº 13.185/15, a qual institui o *Programa de Combate à Intimidação Sistemática*, configura-se como *bullying*,

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o artigo 5º da referida lei é explícito ao afirmar que a implementação do *Programa para Prevenir e Combater o Bullying* não constitui uma opção, mas trata de uma exigência imperativa-normativa às instituições vinculadas aos estados e municípios: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2015).

Por outro lado, ao afastar-se do âmbito da lei e evocar as origens da palavra *bullying*, no intuito de compreendê-la, constata-se que o termo não é novo, uma vez que foi forjado na década de 1970 com base nos estudos desenvolvidos pelo professor e pesquisador Dan Olweus (1993), na Noruega.

De acordo com Olweus (2013), o *bullying* é um fenômeno que denota comportamentos agressivos (físicos, verbais ou relacionais) de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, de forma recorrente e intencional, direta ou indiretamente, sem motivo explícito e que geram angústia e sofrimento à(s) vítima(s).

Há, ainda, estudos diversos que caracterizam o *bullying* com base: em dados estatísticos oriundos de sua ocorrência (MALTA *et al.*, 2010); na aplicabilidade de questionários para detectar a incidência com que o fenômeno ocorre (MOURA *et al.*, 2011; ZOEGA; ROSIM, 2009); e, em amostras para identificar não apenas os elementos de risco no contexto escolar, mas também a intimidação recorrente e a caracterização dos protagonistas e das vítimas (TOGNETTA; VINHA, 2010).

Outrossim, de acordo com Craig *et al.* (2009), há nesta relação: os indivíduos que não são participantes diretos das atitudes de intimidação, pois se colocam como observadores silenciosos diante das ações praticadas pelos agressores; e os indivíduos que não compactuam com a situação e procuram auxílio e proteção aos colegas que estão na posição de vítimas.

Autores como Lisboa, Braga e Ebert (2009), por sua vez, asseveram que o *bullying*, ao sugerir as atitudes, os comportamentos e as imagens que os indivíduos têm dos outros, do

mundo ou de si próprios, pode ocasionar consequências preocupantes a longo prazo, levando até mesmo a casos extremos em que as vítimas cometem suicídio.

Embora estas pesquisas contribuam para a compreensão da concepção de *bullying*, observa-se que as classificações e tipologias existentes, ao discorrerem sobre as presumíveis causas do fenômeno, as naturaliza, deixando de ir à raiz de sua existência.

Nesta vertente, oculta-se os processos sociais, econômicos e culturais da questão, de forma a tornar a definição do termo *bullying* incipiente e inapta a superar as particularidades dos indivíduos inevitavelmente relacionadas à sociedade capitalista.

O paradoxo (ex)implícito nestes estudos encontra-se fundamentalmente em um aspecto fulcral: o *bullying*, ao ser considerado (equivocadamente) como um fenômeno natural, exerce seu poder sobre os indivíduos como se fosse algo incontrollável. Esta assertiva desemboca na propagação de uma expressão adotada por Fante (2005), passível de problematização, que se refere à “educação para a paz”.

Deste modo, as relações de desigualdade e poder que se estabelecem no contexto familiar/escolar são naturalizadas e apartadas das contradições sociais que as produzem. Por conseguinte, o que impera são os ditames hegemônicos pautados na disciplina e na boa conduta moral, sob o rótulo de pseudociências que compactuam com os mecanismos de alienação.

Com efeito, aceitar sem questionamentos definições, classificações e tipologias acerca do fenômeno *bullying*, com base em indicadores pautados exclusivamente em dados qualitativos, questionários e amostras, deixam lacunas que contribuem para que o conceito tenha como foco a adaptação dos indivíduos e a legitimação de uma ordem social injusta e desigual.

Nesta direção, observa-se a pertinência de incluir o termo *bullying* na pauta das discussões, à luz das mediações sociais que as determinam, uma vez que, segundo Vygotsky (1993) e Bakhtin (2014), as idiosincrasias do contexto histórico e cultural circunscrevem as formas ideológicas imbricadas nas relações sociais.

Sob este prisma, Bakhtin (2014) confere um papel relevante à função da palavra na configuração da realidade social, inscrita em um território semiótico qualitativo. Isso porque, a palavra detém o domínio para materializar as relações que se instauram nas mais distintas esferas da atividade humana, tornando-se um signo ideológico.

Apesar de o significado de uma palavra constituir um ato de generalização, é fundamental considerar que este significado pode se transformar à medida que o indivíduo se encontra diante de situações diversas que caracterizam o uso de uma mesma palavra. Deste modo, outros processos intelectuais de abstração e generalização são passíveis de se desenvolverem no indivíduo.

De acordo com Vigotski (2009), a generalização é a função essencial da linguagem, pois sem a sua existência seria impraticável a apropriação das experiências anteriores, uma vez que a linguagem não implica apenas um modo de generalização, mas constitui a base do funcionamento do pensamento.

Deste modo, a linguagem adquire estatuto essencial na formação de conceitos. Os conceitos, por sua vez, não podem ser considerados estáticos, nem tampouco constitutivos de um processo natural, já que são significativamente ocasionados por determinantes sociais.

Os estudos de Vygotsky (1993) sobre estes aspectos apontam para a relevância em investigar o poder das palavras na trama das relações sociais, assim como as peculiaridades de seu uso funcional no processo de formação dos conceitos. Neste sentido, é imprescindível considerar o modo como o indivíduo faz uso dos signos como meio para conduzir e orientar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Com efeito, para Vigotski (2009, p. 496), a palavra constitui um “microcosmo da consciência humana” e é uma ferramenta imprescindível de análise, visto que percorre uma trajetória até ser internalizada via processos de conversão, a fim de obter a função de

generalização e abstração. Portanto, os conceitos representam os mediadores que possibilitam a apropriação dos significados de uma palavra.

De acordo com Vygotsky (1993), o desenvolvimento do significado da palavra consubstanciado no sentido, e proveniente de determinado contexto, representa um princípio fundamental na estruturação das relações sociais. Isso porque a palavra, inserida em um determinado contexto histórico e social, do qual captura seu conteúdo intelectual, afetivo e ideológico, impregna-se desse conteúdo de tal forma que, se por um lado, expande o seu repertório de significados, obtendo esferas inéditas de conteúdo, por outro, limita-se em razão das próprias contenções impostas pelo contexto em questão. Neste movimento dinâmico, significados novos e abstratos se concretizam.

A partir destas considerações, depreende-se que o termo *bullying* refere-se a um fenômeno que faz parte da história e da cultura humana, a violência. Ocorre que o referido termo tem sido mascarado através de pseudoconhecimentos consubstanciados nos marcos do ideário neoliberal que criam concepções tênues, genéricas e obtusas como a que conclama uma “educação para a paz”.

A apropriação das objetivações culturais no enfrentamento ao *bullying*

No intuito de concretizar o processo investigativo deste trabalho, elegeu-se como material de análise as notícias de jornais digitais de grande impacto em nosso país que faziam menção ao termo *bullying*, no título ou no corpo do texto da reportagem/matéria jornalística. Posteriormente à compilação de notícias condizentes a este critério, realizou-se a leitura e a análise do conteúdo existente, a fim de obter a compreensão crítica de suas significações.

Ao considerar os limites de extensão desta produção teórica, procedeu-se as análises das reportagens de quatro jornais digitais: Folha de São Paulo, *É hora de entender que o bullying está levando ao óbito, diz psicólogo* (SALDAÑA, 2017); Estadão, *Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência* (MESQUITA, 2017); O Globo, *Bullying teria sido a motivação de ataque em escola de Goiânia* (COPLE; QUEIROGA; VIANA, 2017) e El País, *Estudante mata dois colegas a tiros e fere quatro em escola particular de Goiânia* (SALES, 2017).

A reportagem intitulada *É hora de entender que o bullying está levando ao óbito, diz psicólogo*, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, apesar de conter elementos extremamente interessantes para problematizar o *bullying* nas escolas, uma vez que traz a entrevista com o psicólogo Sergio Kodato, coordenador do *Observatório de Violência e Práticas Exemplares* da Universidade de São Paulo (USP), conduz à uma análise rúptil do fenômeno, dado que vitimiza o indivíduo responsável pela ação praticada:

Por trás do ato do estudante de 14 anos que, *vítima de bullying*, foi à escola e abriu fogo contra colegas em Goiânia, há uma teia de problemas que, com a escola no centro, envolve famílias, as instituições, a espetacularização da violência e também a recorrência de visões radicais da sociedade (SALDAÑA, 2017, [n. p.]).

Nota-se que a tendência em vitimizar um indivíduo e culpabilizar os outros, em nível individual ou coletivo, não contribui para avançar os debates em torno da questão, visto que as raízes da violência, e não simplesmente do *bullying*, são profundas e incidem na história e na cultura de uma sociedade.

Do mesmo modo, a reportagem: *Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência*, publicada no jornal *Estadão*, assevera que “o atirador não suportou as ofensas dos demais alunos e, utilizando-se da arma dos pais, disparou tiros de forma indiscriminada” (MESQUITA, 2017, [n. p.]).

Esta reportagem se restringe a culpabilizar os envolvidos no problema: pais, alunos e educadores – como se estes fossem realmente os únicos envolvidos –, pelo fato de não buscarem instrução jurídica para conhecerem as responsabilidades que lhe são atribuídas por lei. Segundo a reportagem, em razão deste desconhecimento, os envolvidos na situação, ao tentarem remediar os conflitos sem uma assistência profissional específica, acabam atuando “de forma displicente e inepta frente ao conflito” (MESQUITA, 2017, [n. p.]).

Já a reportagem denominada: *Bullying teria sido a motivação de ataque em escola de Goiânia* (COPLE; QUEIROGA; VIANA, 2017), publicada pelo jornal *O Globo*, traz alguns depoimentos de alunos da escola para legitimar a hipótese de que o menino, autor do ato de violência, foi na realidade uma vítima de *bullying*.

Em um dos depoimentos, uma aluna da mesma turma do garoto que cometeu o ato infracional afirmou que um colega havia levado desodorante para a escola e borrifado o líquido no referido estudante, após acusá-lo de ter mau cheiro. Em relação a este aspecto, a reportagem conclui: “os sentimentos provocados pelas piadas de colegas podem ter sido a motivação do estudante” (COPLE; QUEIROGA; VIANA, 2017, [n. p.]).

A outra reportagem, publicada pelo jornal *El País* e intitulada: *Estudante mata dois colegas a tiros e fere quatro em escola particular de Goiânia* (SALES, 2017), inclui alguns detalhes do fato ocorrido ao relatar que o estudante, portando uma arma de propriedade do pai, um policial militar, havia esvaziado um cartucho de munição e estava preparado para fazer uso de um novo conjunto de balas, quando foi persuadido pela coordenadora do colégio a não atirar novamente.

Este texto jornalístico também menciona que, de acordo com os depoimentos de colegas e professores, o menino sofria *bullying* constantemente e tinha poucos amigos no colégio (SALES, 2017).

Além disto, a referida reportagem finaliza o conteúdo do texto com a afirmação do delegado responsável pelo caso, ao enfatizar que o próprio menino havia dito, na delegacia, que um dos colegas o importunava em demasia.

A leitura e a análise destes textos jornalísticos permitem concluir que o discurso moralizante edificado pela repressão, incidem apenas em uma faceta aparente e trivial do problema e não atingem o seu núcleo estrutural.

Em uma sociedade marcada pelo ideário neoliberal, que não combate o elitismo e os estereótipos de raça, classe e gênero, e que se pauta em princípios utilitaristas, de natureza desigual e excludente, considera-se uma falácia a retórica de que é preciso construir e defender um projeto de moralização social.

Na realidade atual é possível deparar-se com justificativas em profusão para a ocorrência do *bullying*, as quais ora procuram responsabilizar a família por não propiciar uma educação moral que assegure aos filhos a autonomia, o respeito mútuo e a equidade; ora por culpabilizar a escola e os educadores por priorizarem a dimensão do conteúdo, ao invés dos valores morais na educação escolar – como se fosse possível desvincular estes aspectos.

A leitura destas matérias jornalísticas evidencia a necessidade de considerar o termo *bullying* no contexto dos estudos que o materializam, uma vez que, conforme assegura Bakhtin (2014), a palavra é um signo ideológico, o qual permite a compreensão de determinadas visões de mundo instituídas no cotidiano do contexto histórico e cultural.

Estas ponderações revelam, com avultada nitidez, que a palavra *bullying* contém armadilhas sutis que não possuem outro desígnio senão o de produzir posturas conformistas diante da realidade que se impõe. Por conseguinte, dissimula-se o núcleo da problemática de algo que deveria ser considerado como violência – de modo a esconder a raiz dos aspectos que a constituem –, e perpetua-se a ideologia da classe dominante.

Ao pautar-se na Psicologia Histórico-Cultural, a qual está ancorada no referencial epistemológico do materialismo histórico e dialético, nota-se que o conceito de *bullying*, nas reportagens jornalísticas analisadas, deveria ser transladado para além de suas conceituações neoliberais, profusamente propaladas em distintos espaços de divulgação do conhecimento.

Se todos os fatos que sucedem na escola forem compreendidos como *bullying*, então, ocorrências ignóbeis que envolvem racismo, homofobia, misoginia, xenofobia e violação de direitos humanos, correm o risco de serem invisibilizados.

Portanto, depreende-se destas considerações que o fenômeno *bullying* não deve ser compreendido meramente como produto da relação imediata entre agressores e vítimas (FRANCISCO; COIMBRA, 2019), mas deve ser concebido em sua totalidade, diante da síntese de suas múltiplas determinações, como resultado das relações sociais impostas pelo Capital, chanceladas pela perseguição e intimidação dos indivíduos que não se adequam aos padrões culturais e aos modos de ser e de agir forjados e disseminados pelas classes que estão no poder, classes estas que estão a serviço da manutenção das relações do sistema de produção vigente.

Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar a significação do termo *bullying* nos discursos disseminados em jornais digitais de grande impacto no Brasil sobre um fato ocorrido, em 2017, em uma escola da rede privada localizada na cidade de Goiânia, Goiás.

As análises do material de estudo revelaram que a concepção de *bullying*, sob o enfoque do ideário neoliberal, reverberam posicionamentos ideológicos que polemizam discursos e que ocultam tensões e contradições que estão nas raízes do fenômeno da violência e da construção de uma sociedade em que haja justiça social.

No que tange a este debate, a própria definição de *bullying*, ao fazer referência a um aspecto prioritariamente individual, atua no sentido de legitimar atitudes de adaptação e conformismo. Este enfoque pressupõe a urgência em desfeticizar a vida humana com base em uma análise ontológica concreta, problematizando as contradições marcantes da complexa e heterogênea totalidade social.

De acordo com Bakhtin (2014), como a palavra, signo pelo qual os indivíduos dialogam entre si, proporciona uma compreensão profunda acerca do processo histórico e ideológico de construção de significações, decorre desta assertiva a possibilidade de evidenciar, em situações de interação social, os distintos índices de valor que certas palavras recebem dos indivíduos, uma vez que há um jogo de interesses marcado pelas relações antagônicas das classes sociais. Destarte, são os conflitos e contradições ideológicas que atravessam o signo *bullying* que sustentam a construção de um discurso controverso sobre o fenômeno.

Em face disto, o coeficiente de relevância do aspecto mencionado não reside nas propriedades linguísticas do signo, tampouco em significados dados e isolados, descolados do acontecimento da palavra em um determinado contexto social. Em outros termos, o objeto primevo não é o signo linguístico, mas é o signo ideológico (BAKHTIN, 2014).

Em princípio, a natureza ideológica da palavra concerne a sua dimensão axiológica. Isso mostra que, na óptica bakhtiniana, ela é sempre tomada de valoração e propícia a expor um juízo crítico.

Desta forma, é premente salientar que o *bullying* nas escolas deve ser apreendido com base em uma análise visceral reveladora dos modos de organização e das forças objetivas e contraditórias da sociedade; estas forças, por sua vez, se materializam e marcam os indivíduos que se constituem como pessoa em determinado contexto histórico e cultural (VYGOTSKY, 1993).

Logo, compreender o fenômeno denominado *bullying* diligencia uma análise epistemológica na interpretação dos dados, de modo a desvelar os paradoxos e questionar a significação dos fenômenos singulares que irrompem na cotidianidade dos indivíduos.

Assim, uma das premissas deste estudo, fundamentado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural em Psicologia, referiu-se à elucidação dos nexos dinâmico-causais, no intuito de compreender o fenômeno referenciado em sua processualidade e totalidade, na busca pela síntese de suas múltiplas determinações.

A concepção de *bullying*, ao mesmo tempo em que evidencia, nos enunciados engendrados nas tramas dialógicas, a supressão das contradições econômicas, políticas, históricas e sociais, arquiteta um espaço favorável ao alicerçamento de modos de pensar incautos e pragmáticos que se aproximam da irreducibilidade do racionalismo cartesiano e da anuência de conhecimentos pseudocientíficos, os quais, por sua vez, preconizam uma “educação para a paz” ao invés de uma “educação para a emancipação”.

Por fim, seguindo as preleções de Freire (2019), se toda palavra é um ato de criação, uma manifestação humana socialmente construída, e se os opressores usam seu poder (incluindo a criação e o domínio da palavra) para oprimir, explorar e violentar os oprimidos, a superação desta relação de opressão ocorrerá somente se sua gênese transcorrer nos oprimidos, uma vez que estes são os únicos que compreendem, de fato, o significado e os impactos da opressão, assim como a iminência da libertação. Todavia, para se libertarem, não basta o reconhecimento de que são oprimidos ou de que experienciam relações de contradição com os opressores. É preambular que compreendam a inevitabilidade de lutar pela libertação e se rendam à *práxis* libertadora, a qual envolve consciência crítica e atuação diligente.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm#art8. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 – *PeNSE 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

COPLE, J.; QUEIROGA, L.; VIANA, G. Bullying teria sido a motivação de ataque em escola de Goiânia. *O Globo*, 21 de outubro de 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bullying-teria-sido-motivacao-de-ataque-em-escola-de-goiania-21972498>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CRAIG, W. *et al.* A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, Bethesda/MD, v. 54, n. 2, p. 216-224, 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19623475>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CUNHA, J.; WEBER, L. O *bullying* como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação (Ed.). *Enfrentamento à violência na escola*. Curitiba: SEED, 2010. p. 172.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Versus, 2005.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. *Bullying* escolar e os processos de resiliência em si sob a ótica da teoria histórico-cultural. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 145-163, 2019.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo/RS, v. 2, n. 1, p. 59-71, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>. Acesso: 12 dez. 2020.

MALTA, D. C. et. al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde de Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.

MESQUITA, A. P. S. L. *Bullying* e contaminação do ambiente escolar pela violência. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 de outubro de 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/bullying-e-contaminacao-do-ambiente-escolar-pela-violencia/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas, *Portal MEC*, 6 de abril de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOURA, D. R. et. al. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, n. 87, v. 1, p. 19-23, 2011.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, San Mateo/CA, n. 9, p. 751-780, 2013.

SALDAÑA, P. É hora de entender que o bullying está levando ao óbito, diz psicólogo. *Folha de São Paulo*, 21 de outubro de 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1928956-e-hora-de-entender-que-o-bullying-esta-levando-ao-obito-diz-psicologo.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SALES, Y. Estudante mata dois colegas a tiros e fere quatro em escola particular de Goiânia. *El País*, 21 de outubro de 2017, [n. p.]. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/20/politica/1508514051_919340.html. Acesso em: 03 jun. 2021.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, Newbury Park/CA, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando: *bullying* na escola que prega a inclusão. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

TORO, G. R. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 2. New York: Plenum Press, 1993.

ZOEGA, M. T. S.; ROSIM, M. A. Violência nas escolas: o *bullying* como forma velada de violência. *Unar*, Araras, v. 3, n. 3, p. 13-19, 2009.

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.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR – O QUE FAZER?

DISABLED CHILDREN IN REGULAR SCHOOL: WHAT TO DO?

NIÑOS DISCAPACITADOS EN LA ESCUELA REGULAR: ¿QUÉ HACER?

Ana Selma dos Santos Laurindo¹

Resumo: Este artigo objetiva atentar para o cuidado com crianças público-alvo de políticas públicas ‘inclusivas’ no contexto da escola regular. Parte do pressuposto de que, historicamente, pessoas com deficiência compõem uma parcela invisibilizada da população. O contexto empírico é o de um estudo de caso, realizado em uma escola básica, localizada na Região Metropolitana de Campinas (RMC) e ocorreu em um período de 4 semestres letivos e com encontros semanais. Nos encontros trabalhou-se com atividades oportunas para o desenvolvimento cognitivo, motor, intelectual. Conclui-se que as crianças com deficiência precisam ser desafiadas a desenvolverem-se para que se concretize sua evolução física, motora, cognitiva. Ao atentar para as situações escolares, considera-se que as crianças com deficiência, assim como as demais, precisam ser desafiadas, para que se concretize um desenvolvimento físico, motor e cognitivo, proporcionando, o que seria, de fato, a inclusão destas no espaço escolar. Além disso, para que sejam sujeitos de direitos, é importante que elas tenham acesso a uma aprendizagem que vislumbre o conhecimento elaborado/sistematizado/construído, social e historicamente.

Palavras-chave: Crianças com deficiência; escola regular; educação.

Abstract: This article aims to pay attention to child care that is the target audience of 'inclusive' public policies in the context of regular schools. It assumes that, historically, people with disabilities make up an invisible portion of the population. The empirical context is that of a case study, carried out in a basic school, located in the Metropolitan Region of Campinas (RMC) and took place over a period of 4 academic semesters and with weekly meetings. During the meetings, opportune activities were developed for cognitive, motor and intellectual development. It is concluded that children with disabilities need to be challenged to develop in order to materialize their physical, motor, cognitive evolution. When paying attention to school situations, it is considered that children with disabilities, as well as others, need to be challenged, so that a physical, motor and cognitive development can be achieved, providing what would be, in fact, their inclusion in the school space. In addition, for them to be subjects of rights, it is important that they have access to learning that glimpses the knowledge elaborated/systematized/constructed, socially and historically.

Keywords: Children with disabilities; regular school; education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo prestar atención al cuidado infantil que es el público objetivo de las políticas públicas 'inclusivas' en el contexto de las escuelas regulares. Asume que, históricamente, las personas con discapacidad constituyen una parte invisible de la población. El contexto empírico es el de un estudio de caso, realizado en una escuela básica, ubicada en la Región Metropolitana de Campinas (RMC) y que se desarrolló en un período de 4 semestres académicos y con reuniones semanales. Durante los encuentros se desarrollaron actividades oportunas para el desarrollo cognitivo, motor e intelectual. Se concluye que los niños con discapacidad necesitan ser desafiados a desarrollarse para materializar su evolución física, motora

¹ Faculdade de Educação – Unicamp.

y cognitiva. Al prestar atención a situaciones escolares, se considera que los niños con discapacidad, así como otros, necesitan ser desafiados, para que se logre un desarrollo físico, motor y cognitivo, brindando lo que sería, de hecho, su inclusión en el espacio escolar. Además, para que sean sujetos de derechos, es importante que tengan acceso a aprendizajes que vislumbren los conocimientos elaborados / sistematizados / contruidos, social e históricamente.

Palabras clave: Niños con discapacidades. escuela regular. educación.

Introdução

A educação das crianças com deficiência na escola regular demanda descolonização de olhar devido à complexidade e dos desafios ocasionados com a presença dessas ocupando espaços nunca ocupados. Para contemplar algumas dessas questões, faz-se necessário olhar para o contexto histórico no qual se concebe, de modo geral, a educação das pessoas com deficiência no território brasileiro. A esse respeito, Lanna Júnior (2010), apresenta pela primeira vez registros do movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, resgata as políticas públicas do Estado brasileiro sobre o tema. O movimento forjou-se no dia a dia, na luta contra a discriminação, na busca incansável pela inclusão, na disputa política. O autor expressa que o objetivo do livro é de analisar a história das pessoas com deficiência, enfatizando o aspecto político, particularmente no contexto da abertura política no final da década de 1970 e formação dos novos movimentos sociais no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 12).

Por mais que o tempo tenha passado, e tenha acontecido investimentos em políticas públicas com uma perspectiva inclusiva, a escola ainda estava longe de ser um espaço acolhedor para as crianças com deficiência. A Declaração de Salamanca em 1994² proclama, dentre outros, o direito das crianças com deficiência de frequentarem a escola regular de ensino, corroborado, posteriormente, pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB³) em seu capítulo V, Art. 58. Diante destas conquistas, nos deparamos com diversas barreiras na mobilidade escolar que impactam na imagem de uma escola inclusiva: a falta de estrutura física dos espaços escolares, as barreiras atitudinais por parte da comunidade escolar, barreiras pedagógicas, metodológicas, o capacitismo dentre tantas outras barreiras presentes, na comunidade escolar, nas famílias das Crianças com Deficiência, na sociedade em geral, todavia, essas crianças são sujeitas de direitos logo a escola regular é um espaço que deve ser ocupado por elas. Considerando a importância da temática aqui tratada se faz necessário expressar que segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015) barreira é:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Tudo o que impede as pessoas com deficiência de acessarem espaços nunca antes ocupados por elas são barreiras. Capacitismo, por exemplo, pode ser entendido como a incapacidade de os ditos “normais” olharem para uma pessoa com deficiência, com um olhar para além da deficiência. Dias (2013, p. 02) defende que “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas

² CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

³ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 de julho de 2021.

com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”. Pelo contexto apresentado, compreende-se que o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um município da Região Metropolitana de Campinas (RMC), constitui-se como um desafio. Diante dos vários desafios que envolvem o trabalho educacional especializado (barreiras, compreensão da deficiência, concepção de deficiência defendida pelo município, despreparo por parte de toda comunidade escolar etc.), é comum questionar-se: E agora?

A partir de um contexto maior, compreende-se que, de modo geral, o capacitismo está arraigado na comunidade escolar de forma que não é possível percebê-lo. Mas, para combatê-lo, será necessário convocar colegas para refletir sobre suas práticas, rever conceitos e preconceitos, debater o currículo criticamente e quem sabe iniciar um processo de descolonização de olhares e atitudes. Hooks (*apud* KILOMBA, 2019, p. 69) afirma que decolonizar significa “aprender a pensar e ver tudo com ‘novos olhos’, a fim de entrar na luta como sujeitos e não como objetos”. A autora está falando diretamente para os colonizados, o que não devemos acreditar que não o somos, ou seja, está sendo falado para todos os dominados, os marginalizados, os excluídos, aos que estão à margem. E nesses lugares se faz necessário a desconstrução do existente para que seja possível a construção de sujeitos capazes de entender suas condições de existências e assim ocupar os espaços os quais devem ser ocupados por todos. Kilomba (2019, p. 68) acrescenta – a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.

A fim de melhor compreensão da temática apresentada, as sessões que seguem são: metodologia, discussão e considerações finais. Em metodologia é apresentado o contexto experienciado pelas crianças com deficiência ao adentrar ao espaço escolar nas escolas regulares de ensino. Enquanto a discussão parte-se do relato de Amaral, uma pessoa com deficiência física desde os 15 meses de idade após contrair pólio. É válido observar que o relato de Amaral (1998) manifesta o “capacitismo” vivenciado por ela a mais de cinquenta anos e em plena terceira década do século XXI persistem os mesmos embates ao se tratar das crianças com deficiência na escola. Por fim, as considerações finais convidam os educadores a uma reflexão de suas práticas para que se possa avistar um espaço escolar onde a inclusão das crianças com deficiência seja possível.

Metodologia

Este artigo tem como objetivo atentar para o cuidado com crianças público-alvo de políticas públicas ‘inclusivas’ nos contextos da escola regular. Nos rastros deste mote, toma-se a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), como um modo possível de atuação ‘mais humanizada’ e acolhedora. De acordo com Saviani (2013), o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Significa afirmar que todas as crianças com deficiência também têm direito a tal humanidade. O autor também diz que não nascemos homens, somos construídos homens. E, por esse motivo, não podemos negar aos indivíduos com deficiência tal construção.

Este estudo ‘teórico-conceitual’ parte de um estudo de caso realizado em uma turma de Educação Infantil composta por 4 alunos/as cada um/a com sua especificidade independente do comprometimento dos seus impedimentos visíveis a olho nu ou não. É importante ressaltar que todas as crianças tinham um laudo médico “confirmando” sua necessidade do Atendimento Educacional Especializado. O que evidencia que a concepção de deficiência adotada pelo município é o modelo médico, a deficiência é tratada como uma doença, patologia. Diniz (2007, p. 17) questiona: – “Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seria os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” Os contextos nada sensíveis é o que de fato segrega, exclui as crianças com deficiência.

Durante 4 semestres, uma vez por semana ocorreram os encontros. A proposta das aulas estava diretamente voltada para mostrar principalmente à comunidade escolar que aqueles indivíduos pequeninos poderiam fazer o uso do seu direito de frequentar aula em uma sala regular em uma escola a qual todas as crianças devem estar.

Inicialmente era trabalhado o acolhimento das crianças às vezes em duplas, outras vezes individual. E uma conversa, um aquecer geralmente com música e movimentos livres para que os pequeninos/as se sentissem à vontade em estar ali ocupando o espaço deles. Após a primeira música os movimentos eram propostos pela professora, movimentando e mobilizando partes do corpo específica, proporcionando assim a movimentação das pequenas articulações como as várias presentes nos pés e mãos, como também as demais articulações as quais compõem nosso corpo. Três, quatro músicas eram suficientes para ativar energias, movimentar parte do corpo que na atualidade principalmente para as crianças estão sem muito movimento, trabalhar a respiração, relaxar, acalmar.

Após ativar, mobilizar energias a aula se torna mais produtiva, com mais foco, com mais concentração. O que proporciona uma maior fluidez e dinamicidade para as demais atividades. A música e os movimentos proporcionaram aos participantes desenvolver suas potencialidades, o pertencimento de si e do espaço escolar, como também sua humanidade. O mobilizar energias através de movimento e música nos permite o desenvolvimento harmônico do corpo e proporciona outras formas de ser e estar no mundo. Essa prática se chama Movimento Vital Expressivo (MVE) que compõe o Sistema Rio Abierto e vai de encontro com Diniz (2007, p. 09) ao afirmar “a deficiência é um estilo de vida”.

Discussão

A situação encontrada no trabalho com a turma de Educação Infantil é condizente com muitas outras. Ao expressar um pouco da sua trajetória na escola e no cotidiano escolar como pessoa com deficiência, Amaral (1998) nos convida à uma reflexão. A autora chama a atenção para atitudes e falas extremamente capacitistas, preconceituosas que compõem o dia a dia das crianças e dos adultos:

Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: ‘rolha de poço’, ‘azeitona no palito’, ‘pau-de-sebo’, ‘nanico’, ‘criolo doido’, ‘quatro olho’, ‘surdinho’, ‘ladinho’, ‘cegueta’, ‘mula manca’, estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância (AMARAL, 1998, p. 01).

Esses dizeres abordam as dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência no convívio escolar e também as crianças que “destoam” do considerado padrão. A questão é se têm algum denominador comum em todas essas agressões, questiona Amaral (1998)? Possivelmente, a nossa humanidade seja o maior denominador comum a todos estes estigmas presentes no cotidiano escolar das crianças e especificamente as crianças com deficiência. É válido ressaltar o que diz Saviani (2013) a respeito de que ninguém nasce homem, mas se torna homem pela construção social. Pensando na historicidade das pessoas com deficiência, como eram tratadas, poderia-se afirmar que a dificuldade de lidar com os diferentes é inata. E, nesses termos, Amaral (1998) dialoga com Magalhães e Ruiz (2011) ao tratarem dos estigmas presentes também nos currículos das escolas. As/o autoras/autor apontam para a naturalização do preconceito, discriminação, capacitismo presente também na escola.

Embora muitos acreditem que não há preconceito, enfatizando que muitas atitudes são tidas como normais, não é o que acontece de fato. O que parece ser inato, na verdade, é construído e

advém da posição de colonizados, muito bem colonizados diga-se de passagem. E sem dúvidas afeta diretamente o psicológico das crianças, acarretando consequências negativas. Se na Grécia Antiga as crianças com deficiência eram mortas ao nascer, na Idade Média eram consideradas almas pecadoras, no século XVIII consideradas sujeitos de entretenimento (BIANCHETTI, 2011), na atualidade há o apagamento de suas existências pouco a pouco, dia após dia.

Geralmente, as pessoas aprendem desde criança, a agir assim, a pensar assim. Todavia não justifica as atitudes, muitas vezes capacistas, racistas, machista, classistas, homofóbicas que em muitos instantes despejamos no outro diferente. A instituição escolar tem sua participação nessa formação, na reprodução de ensinamentos que nos levam a defender que sempre foi assim.

Amaral (1998), expressa a alegria de estar falando com profissionais da Educação e enuncia:

desejo expressar minha alegria em estar compartilhando algumas ideias com profissionais do contexto escolar – o que, no meu entender, representa o único caminho realmente profícuo: a comunicação com Educadores (com E maiúsculo), estejam eles atuando nesta ou naquela educação (para aqueles que, infelizmente, ainda acreditam que Educação precisa ser mais de uma!). Ou seja, acredito firmemente que Educação é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade (AMARAL, 1998, p. 07).

Amaral salienta que sua sábia avó costumava repetir: "Água mole em pedra dura tanto bate até fura" (AMARAL, 1998, p 07) significa com isso dizer que a experiência mostra que precisamos sempre retomar, retomar, retomar... o tema, mesmo que isso tenha um certo ar de desalento. E falar nas escolas uma vez que, querendo ou não, ela tem uma função importante para o desenvolvimento ou não das crianças que por ela passam, as crianças com deficiência devem estar na escola regular e devem ser levadas a pertencer ao tal espaço. Percebe-se como a escola tem participação especial nesta formação, e, justamente, em razão do seu papel na formação humana, torna-se extremamente necessário enfatizar sempre de novo as questões aqui abordadas. Magalhães e Ruiz (2011) tratam do currículo oculto, o que é bem inquietante de pensar. Falam desse entranhar de conceitos que são incutidos, mas que nem sempre é possível se dar conta, isto é, pré-conceitos.

Quantas colegas professoras/res são as/os primeiras/os a rotular as crianças sejam elas crianças com deficiência ou não. E Magalhães e Ruiz (2011) trazem exatamente essa fraqueza de ação reforçando os estereótipos compostos pelo social e que a escola esquece seu papel e compactua diretamente com isso. Como é fácil depara-se com crianças que ficam mais fora da sala de aula do que no ambiente que poderia propiciá-lo acesso ao conhecimento elaborado, sistematizado produzido historicamente. Faz-se importante refletir no papel de Educadoras/es na efetiva construção dessas crianças como indivíduos singulares. Acrescenta-se ainda à reflexão as questões que envolvem a intervenção necessária para seu desenvolvimento.

A criança, muitas vezes, fica mais na direção da escola do que em sala é um aluno "mumificado" não apenas rotulado na escola e na sala de aula. Está estigmatizado, em sala, pela professora, professor e pelos colegas. É a criança que não pode olhar para trás, não pode mexer na cadeira, não pode rir, não pode chorar e pior de tudo, tudo o que acontece a culpa é dela, foi ela. Acontece como se todos os demais fossem perfeitos.

O estigma diz respeito, ainda, ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características da pessoa. Muitas vezes, as avaliações depreciativas são mais difíceis para a pessoa com deficiência do que as possíveis dificuldades provenientes de seu estado, porque influenciam sobremaneira as atitudes e ações direcionadas a esta

pessoa. O aprendizado do estigma representa parte integrante da construção da identidade do estigmatizado (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 131).

Esse estigma mencionado por Magalhães e Ruiz está muito presente nas escolas em formas de expressões como as seguintes: “crianças com deficiência na escola e agora”? “Não tenho formação para isso”. “A criança é do AEE”. “Não estudei para isso”. “A minha turma é composta por 29 alunos e mais um da inclusão”, o que essa criança está fazendo aqui etc. Estas são expressões que permeiam o ambiente escolar, todavia são falas que já não fazem sentido e precisam ser repensadas e eliminadas das reuniões de trabalho coletivos principalmente.

As crianças com deficiência, crianças com transtornos do espectro autista, crianças com altas habilidades / superdotação ou com qualquer outra necessidade educacional são sujeitos de direitos e assim sendo devem estar na escola regular de ensino sem serem estigmatizadas. O estigma transporta à sucessão de atitudes preconceituosas, levando a uma inquisição injusta sem julgamento o qual vai direto para a condenação. Essa criança é ré e muitas vezes é obrigada a confessar o que não fez, pedir desculpas pelo que não tem culpa e mais um tanto de absurdos. O filme “Primeiro da Classe” (2008)⁴ Brad com Síndrome de Tourette, incompreendido pelas/os as professoras/professores e colegas é obrigado a prometer que não fará mais os barulhos involuntários próprios da síndrome, uma vez que ele não tinha como evitá-los. Esse trecho do filme supracitado lembra as palavras de Magalhães e Ruiz (2011, p. 134):

o silêncio sobre as peculiaridades das pessoas com deficiência pode levar à desconsideração de suas possibilidades. Ora, as perspectivas sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, a despeito das políticas educacionais pautadas na defesa da Inclusão escolar, ainda estão pautadas em estereótipos e preconceitos.

A escola permite que esses estereótipos e preconceitos, citado pelos autores, ocorram a todos os instantes. Magalhães e Ruiz (2011) ao analisarem o currículo oculto revelam o quanto ocultos estão a acuidade da comunidade escolar e exprimem:

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular ocorre em um território chamado currículo e diz respeito a aspectos explícitos e implícitos do que se deseja ensinar às gerações mais jovens. Sem dúvida, o currículo não se encerra na proposta pedagógica em si, mas associa-se, outrossim, à forma como os professores(as) compreendem e lidam com a deficiência e com as diferenças de seus alunos (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 135).

Sendo assim, culpabilizar as/os colegas de trabalho não seria o caminho, pois sabe-se exatamente das condições de trabalho as quais são submetidos: salas lotadas, total desvalorização do trabalho, falta de estrutura não só física. É preciso refletir atitudes, sair das mesmices, repensar práticas principalmente com as crianças estigmatizadas, diferentes, com deficiência. Amaral (1998) explana:

Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado ‘fracasso escolar’ desvelaram a força de certos ‘postulados’, repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de

⁴ PRIMEIRO da classe. Diretor: Peter Werner Produtor: Andrew Gottlieb *et al.* Estados Unidos: Hallmark Hall of Fame Productions; McGee Street Productions, 1985. 1 video (95 min.), streaming, son., color.

influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador (AMARAL, 1998, p. 08)

A culpa é de todos, não dá para continuar culpando alunos e/ou professoras/ professores pelo fracasso escolar presente. Como também as falas de que: “não tenho formação para isso”, “não ganho para isso”, “não estudei para isso”, precisam ser extintas do vocabulário dos/das Educadores/Educadoras. Estudo de caso com duas crianças com deficiência feito por Dainez e Smolka (2019, p. 15) revelam que:

Na análise dos casos, notamos como a função que a escola vai assumindo em relação aos alunos com deficiência traz a repercussão do discurso médico/estimulação, as marcas do trabalho assistencialista/cuidado, os ecos de um modo de conceber a inclusão escolar/socialização; e como isso impacta o processo de escolarização dos alunos, afeta as relações de ensino.

São grandes os desafios da educação no geral e mais ainda a escolarização das crianças com deficiência. Há vários dilemas a serem lidados, sobretudo, a própria concepção de deficiência como patologia entranhada em tudo e em todos. O que interfere diretamente no processo ensino aprendizagem destas crianças.

Há famílias que consideram seus filhos pobres doentes. Parte da comunidade escolar também os vê assim. A política, mesmo quando discursa de forma diferente, diz que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está diretamente ligado a um laudo médico. Famílias que declaradamente reconhecem que se seu filho for autônomo perderá o auxílio do governo. Diante desse cenário é muito comum não saber como transitar por esses espaços, ou mesmo, convocar para o debate as pessoas que estão formadas para atuar nessa área. Fontana (2003) ao questionar o processo de formação dos professores levanta uma série de outras questões instigantes na busca de compreender como ocorre a elaboração da função social professora/professor. As reflexões da autora convidam a pensar sobre como cada um se tornou professora ou professor.

E toda essa reflexão, incitada pela autora, requer mudanças de postura, a começar pelo olhar voltado para as crianças "indisciplinadas", para as crianças que colegas dizem não suportar, para as crianças “terríveis”, segundo a comunidade escolar. Requer, portanto, descolonização. Somente assim será possível eliminar barreiras pedagógicas, metodológicas, atitudinais dentre outras para que seja possível proporcionar a aprendizagem.

Para aprendermos é preciso que sejamos desafiados, se faz necessário a presença de “um obstáculo” para que possamos transpor. Estamos aprendendo quando somos levados a elaborar respostas. Acerca disso temos:

a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

É interessante pensar sob esse ponto de vista, quando se percebe que esse elaborar trilhas por caminhos indiretos é fantástico e parece inato.

como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

É necessário proporcionar a aprendizagem das crianças com deficiência, É preciso pensar formas de causar o processo ensino/aprendizagem de forma a atingir, chegar nessas crianças.

Novas pesquisas têm mostrado, e nisso está seu inestimável mérito, que, onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; **onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos**. Simplificando, as novas pesquisas indicaram pontos de viragem no desenvolvimento, em que os antigos supunham haver um movimento em linha reta. com isso, elas esclareceram os pontos nodais do desenvolvimento da criança mais importantes para a educação. Mas é natural que, juntamente com isso, desapareça também a antiga concepção sobre o próprio caráter da educação, **onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta**. No primeiro caso, **a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar** (VIGOTSKI, 2011 p. 866-867 grifos meus).

A citação exprime que antes a teoria ensinava as crianças a dar passos lentos e tranquilos; E que a nova deve ensinar a crianças a saltar, isso é válido para as crianças com deficiência também. O que elas esperam é ser desafiadas. Crianças com deficiência estão prontas para qualquer desafio, principalmente os desafios que as farão pertencentes ao espaço escolar e demais espaços.

Nas palavras de Evaristo (2015, p. 99) “combinaram de nos matar; A gente combinamos de não morrer”. Fala esta que dialoga com o combinado por parte de todos os grupos marginalizados, discriminados, excluídos incluindo também parcela das pessoas com deficiência.

Quando se associa todos esses marginalizados ao processo de escolarização entende-se que a escola, no formato em que se encontra, não os acolhe e parece não ter utilidade para eles. É preciso buscar outra forma de ensinar, outra forma de escola, outra forma de olhar para as crianças que desviam do considerado padrão. Acredita-se que a indisciplina dos alunos está diretamente ligada à proposta escolar nos moldes existentes.

O que temos posto é a escola onde todas as crianças as quais fogem do chamado “padrão”, todas as crianças as quais não se adequam ao espaço escolar assim como estar, todas as crianças que inquietam as professoras e professores e instigam que busquem formas diferentes de transmitir conhecimento são consideradas problemas, deficientes, anormais, doentes e são estigmatizadas.

As crianças com dificuldades de aprendizagens, seja criança com deficiência ou não, requerem uma outra forma de ensino, uma outra forma de lidar com os conteúdos, uma outra forma de estar, de vivenciar a escola. E esse novo estar na escola é possível, porém trabalhoso, desafiante. É possível que trabalhadoras, trabalhadores da Educação saibam disso, só não há disposição para mudanças de hábitos, eliminação de barreiras principalmente a atitudinal, se faz necessário uma desconstrução de si, sair da zona de conforto. Em relação a formação de professores Saviani exprimi:

Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os

futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 08).

Saviani refere-se à fragilidade na consistência da cultura pedagógica que alicerça a formação das/dos professoras/professores que muitas vezes é secundarizada com modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Quando se trata das crianças as quais a escola no formato existente não “serve” as dificuldades em atender as especificidades dessas aumentam exacerbadamente. Bezerra (2016) corrobora com Saviani quando exprime:

não basta somente reconhecer que há uma ‘diferença’ ou um curso diferenciado no desenvolvimento ontogenético dos estudantes com deficiência; tampouco transferir, exclusivamente, a preocupação com as singularidades desse desenvolvimento para momentos reservados do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deslocado, no tempo e no espaço, da sala de aula comum. Há que se objetivar uma proposta educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática (BEZERRA, 2016, p. 281).

Para que se vislumbre uma prática docente democrática que atenda às necessidades educacionais das crianças com deficiência se faz necessário abarcar e elucidar os desafios acarretados pela presença dessas crianças na escola regular. As diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.094/2007, que versa acerca da “garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (BRASIL, 2007), não são suficientes para que aconteça a conquista real do espaço escolar.

Bezerra (2016, p. 281) externa que “a educação especial não pode ser apenas mais uma ‘disciplina’ a figurar no currículo universitário, mas sim uma temática que perpassa todas as outras disciplinas curriculares: a Didática, a Psicologia da Educação, as Metodologias de Ensino, o Estágio Supervisionado e assim por diante”. O autor está se referindo à obrigatoriedade de disciplinas nos cursos de formação que integre o pedagógico, a metodologia, o lidar com as Crianças com Deficiência. Os cursos de formação ficam em dívida com os futuros pedagogos quando minimamente oferecem a disciplina de Educação de Surdos e Língua de Sinais e Educação Especial e Inclusão e consideram isso suficiente.

O processo de exclusão presente nos textos de Amaral (1998) e Magalhães e Ruiz (2011), instiga à reflexão do ser professora/professor e as condições de exclusão. Kuhnen (2016) ao estudar as Políticas da Educação Especial conclui no período analisado que embora exista o jogo de palavras (manipulação) que nos remete a visualizar mudanças, as políticas servem ao capital nacional e internacional e há apenas alteração no discurso no decorrer dos tempos, como por exemplo o vem a ser deficiência.

No caso da concepção de deficiência permanece a dicotomia entre normal e patológico, como concepção hegemônica nas políticas de educação especial, como um fio que amarra e subordina as formas de organizar os serviços e suportes

para os alunos com deficiência no ensino fundamental no Brasil, desde o momento de sua institucionalização até os dias atuais (KUHNEN, 2016, p. 279).

Não podemos negar os avanços. Temos crianças nas escolas regulares o que significa muito, porém sabemos que a caminhada é longa e árdua.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi o de exteriorizar o que geralmente ocorre quando se recebe as crianças com deficiência no espaço escolar o qual lhes é garantido por direito a fim de entender os contextos que reverberam no cotidiano. Realizou-se um movimento histórico que permitiu a inferência de que, no contexto escolar, ainda há a necessidade de se repensar o olhar que se tem para as crianças com deficiência não sendo visualizado nada além da sua condição de deficiência. Retornando a concepção de que as políticas inclusivas são falhas evidencia-se que há um movimento lento, diga-se de passagem, bem lento, mas que está acontecendo. É necessário, paralelamente ao movimento, descortinar o olhar diante das crianças com deficiência e enxergá-las além dos seus impedimentos, aparentes ou não. Isso seria o dever de todo o cidadão, principalmente professoras/professores. Acredita-se que o primeiro passo seja rever conceitos, e com isso, posteriormente, assumir a responsabilidade social de entrar em uma sala de aula com olhar diferenciado. Supõe-se que todas/os professoras/professores saibam que uma criança não deve ser avaliada por comparação com os colegas de sala e sim pelo que elas desenvolveram do instante que adentraram a escola até o instante o qual precisam ser avaliados. A partir da consciência do resultado dessa avaliação, dá-se continuidade ao processo ensino aprendizagem de forma contínua, de modo a trabalhar as lacunas existentes no desenvolvimento dessas crianças fazendo-as pertencentes, sujeitos de direitos.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 1-12.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abril 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 22 set. 2021.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 68, p. 272-287, jun. 2016.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. (Org.). *In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas: Papirus, 2011. p. 81-110.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPCD/Diversitas/USP Legal, 1., 2013. *Anais [...]* São Paulo, 2013, p. 1-14.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n. 324)

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo horizonte: Autêntica, 2003.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHNEN, R. T. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)*. 2016. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis/SC. 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e o currículo oculto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, (ed. especial), p. 125-142, maio-ago. 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. D. R. Sales, M. K. Oliveira e P. N. Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

Sobre a autora

Ana Selma dos Santos Laurindo. Mestranda FE/UNICAMP; Grupo Paideia/Linha de Filosofia, Educação e Direitos Humanos.

E-mail: aeemve2018@gmail.com.

A CAPACIDADE DE COAUTORIA DO LEITOR NO PREENCHIMENTO DOS VAZIOS DO TEXTO LITERÁRIO

THE READER'S CAPACITY FOR CO-AUTHORSHIP IN FILLING THE GAPS IN THE LITERARY TEXT

LA CAPACIDAD DE COAUTORÍA DEL LECTOR PARA LLENAR LOS VACÍOS DEL TEXTO LITERARIO

Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues¹

Resumo: Verificar se o estímulo à relação texto-vida favorece o preenchimento dos vazios do texto na discussão de pós-leitura. Concluímos a partir da pesquisa qualitativa que favorece, pois mobiliza as experiências de vida do aprendiz durante a leitura.

Palavras-chave: Leitura; coautor; vazios do texto.

Abstract: Check whether the stimulus to the text-life relationship favors filling the gaps in the text in the post-reading discussion. We conclude from qualitative research that favors, as it mobilizes the learner's life experiences during reading.

Keywords: Reading; coauthor; text blanks.

Resumen: Verifique si el estímulo a la relación texto-vida favorece llenar los vacíos en el texto en la discusión posterior a la lectura. Se concluye de la investigación cualitativa que favorece, ya que moviliza las experiencias de vida del aprendiz durante la lectura.

Palabras clave: Lectura; coautor; espacios en blanco de texto.

Introdução

Sabemos que o texto de ficção é construído tomando como referência elementos da realidade, compondo, assim, o que Stierle (1979) chama de uma “poética da ficção”. O mundo ficcional representado no texto possui representações próprias que o identificam como uma realidade fingida. Essa possibilidade de representar uma realidade fingida revela a função comunicativa que a ficção possui. “Ela virtualiza as diferentes interpretações da realidade, da qual empresta o repertório, bem como o repertório de normas e valores dos leitores. E é justamente por não ser idêntica ao mundo, nem ao receptor, que a ficção possui capacidade comunicativa” (ISER, 1999, p. 125).

O fator comunicativo no texto ficcional incide na acolhida da obra pelo leitor, no preenchimento de vazios textuais. Segundo Iser (1999, p. 107), “os lugares vazios omitem as relações entre as perspectivas de apresentação do texto, assim incorporando o leitor ao texto para que ele mesmo coordene as perspectivas”. Nesse processo, é permitido ao leitor agir dentro do texto, mobilizando seus sentimentos, sensações e experiências de vida e leitura, no entanto essa atividade é ao mesmo tempo controlada pelo texto, uma vez que a narrativa conduz a leitura.

Na prática, os lugares vazios liberam esquemas e perspectivas para serem interligados pelos atos de representação do leitor, que ao serem relacionados entre si passam a formar o objeto imaginário. Nesse momento há uma atividade de combinação por parte do leitor, isto é, o leitor passa a preencher os vazios do texto fazendo uso das suas experiências de vida e de leitura que foram mobilizadas justamente pelo vazio do texto. É aí que se estabelece a comunicação, o texto comunica

¹ Universidade Estadual do Ceará.

algo ao leitor, que também comunica algo ao texto através do preenchimento dos vazios. Essa atividade comunicativa faz com que o leitor durante a leitura do texto atue como coautor da obra.

Partindo do entendimento de que os textos ficcionais possuem lugares indeterminados que mobilizam o leitor ao exercício de coautoria, elegemos como objetivo verificar se o estímulo à relação texto-vida favorece o preenchimento dos vazios do texto na discussão de pós-leitura. O trabalho, resultado de uma pesquisa de mestrado², assume abordagem metodológica de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), adotando protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção. Na etapa exploratória realizamos entrevista reflexiva com a docente da turma e aplicação de questionário com aprendizes. Na etapa de intervenção realizamos uma sessão de leitura com o conto *Tchau*, de Lygia Bojunga (2008) com 36 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN. A sessão de leitura foi planejada e implementada conforme a experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995), que apresenta a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Dentre as atividades propostas na pós-leitura recorremos à atividade de discussão e *blog* de leitura.

Para compreender como se deu esse processo de preenchimento dos vazios do texto, selecionamos dois episódios de discussão de história em que foi lido o conto *Tchau* de Lygia Bojunga (2008). Os dois episódios tinham como pergunta norteadora: “O que vocês (aprendizes) sentiram ao conhecer a história da Rebeca?” Vejamos os episódios.

Preenchendo os vazios da identidade do personagem

A atividade de discussão parte da leitura do conto *Tchau* (BOJUNGA, 2008), em específico sobre o fato de a mãe de Rebeca ter decidido ir embora de casa para viver com Nikos, um grego sobre o qual a história não revela muitas informações, apenas menciona o fato de que ele é estrangeiro e que deseja que a mãe de Rebeca vá com ele morar, sem a companhia dos filhos. Diante dessa problemática, os aprendizes passam a discutir sobre a identidade e índole do personagem Nikos.

- (88) Tiago: Ela já conhece o cara professora, ela já viajou com o cara.
 (89) Helena: Ela tem que conhecer o cara primeiro.
 (90) Tiago: Não. Não.
 (91) Oliver: E se o cara for mal?
 (92) Tiago: E se o cara sequestrar ela?
 (93) Helena: É por isso que ela não levou os filhos, né bicho burro.
 (94) Oliver: É e o cara ia ser um assassino na história, por isso tchau.
 (95) PP: Sim, mas você disse que ela vai voltar. Será que a mãe vai voltar?
 (96) Aprendizes: Não::
 (97) Helena: Vai sim.
 (98) Tiago: Pode ser um traficante o cara. Um traficante o cara.
 (99) Isabela: Professora faz uma votação da nossa escolha.
 (100) PP: Pronto.
 (101) Helena: Por isso que ela não levou os filhos.
 (102) Tiago: E o cara vai matar ela.
 (103) Helena: Que matar o quê?
 (104) Tiago: Vai matar.

² SANTOS, Daliane do Nascimento dos. Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula. 2016. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

- (105) PP: Pessoal atenção! Tiago então você acha que esse homem que a mãe da Rebeca foi embora ele não é confiável?
- (106) Tiago: Não.
- (107) Aprendizes: Não:::
- (108) PP: Por que ele não é uma pessoa confiável?
- (109) Karen: Porque professora se ele fosse ele deixaria ela levar os filhos.
- (110) Tiago: É fidelidade ser do mau.
- (111) PP: Você acha que se ele fosse uma pessoa boa deixaria ela levar os filhos?
- (112) Karen: Sim.
- (113) Tiago: É ele não deixa ela levar os filhos. Deixa não, deixa não.
- (114) PP: Sim.
- (115) Tiago: Ele é mau. Ele é mau professora.
- (116) PP: Vamos ouvir Ariel. O que você sentiu quando ouviu a história da Rebeca?
- (117) Ariel: Tipo assim.
- (118) PP: Vamos ouvir Ariel.
- (119) Ariel: Sabe, professora, esse cara não quer nada com ela, nem com ninguém, ele quer ficar assim só um pouco com ela e depois jogar no lixo.
- (120) PP: Olha só o que a Ariel está dizendo. Vamos ouvir. Fale Ariel para todos ouvirem e para saber se eles concordam com você.
- (121) Ariel: Esse cara não quer ninguém.
- (122) PP: Você acha que o grego, o Nikos, não quer ela?
- (123) Ariel: É.
- (124) Ronaldo: Ele só quer usar ela.
- (125) Ariel: Ele só quer usar ela/
- (126) Oliver: Ele quer usar ela.
- (127) Ariel: Aí, depois vai querer voltar e o cara vai tá velho né.
- (128) Tiago: Acho que ele é da máfia inglesa.

(Conto: *Tchau*, 26/11/14)

Quadro 1: Episódio de discussão de histórias – Fonte: SANTOS, 2016

O episódio nos mostra que, diante da insuficiência de informações sobre o personagem Nikos, os aprendizes assumem-se como coautores no preenchimento dos vazios, na medida em que constroem inferências sobre a identidade do personagem Nikos. Quando os aprendizes expressam suas inferências e questionamentos sobre o caráter do personagem: “*se o cara for mal? Se o cara sequestrar ela? Pode ser um traficante*”, eles fazem isso baseados no que o texto lhe comunicou “o fato de o personagem não querer que a mãe leve os filhos”. Essa informação textual estimulou a comunicação do texto com os aprendizes, provocando-os a retomar experiências e conhecimentos sobre ética e moral na família e na sociedade. Na medida que julgam o personagem como mal e mencionam que pode ser um traficante e sequestrar a mãe de Rebeca, os aprendizes revelam valores morais e éticos sobre o que é aceitável ou não em uma sociedade.

De acordo com Jouve (2002, p. 19), a leitura solicita uma competência do leitor, uma vez que o “texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura”. Um exemplo desses saberes é o conhecimento linguístico, o textual e conhecimento de mundo, os quais se apresentam conforme Kleiman (1999), em níveis de conhecimento que interagem entre si. De acordo do Stierle (1979, p. 157): “No horizonte da experiência do leitor sempre está presente aquilo que a teoria do sistema analisa como repertório. Quando o leitor recebe um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconscientemente, na rede de orientação

de sua experiência”. É essa rede de experiência do leitor que o possibilita se identificar e contribuir com o texto lido, estabelecendo uma relação texto-vida.

A experiência que Stierle (1979) se refere ao mencionar que o texto ficcional se baseia inconscientemente na rede de orientação da experiência do leitor pode ser vista de forma mais precisa ao retomarmos passagens do conto *Tchau* (BOJUNGA, 2008), em que o personagem Nikos surge nos diálogos entre o pai e a mãe de Rebeca. Esses diálogos evidenciam as poucas informações que a narradora oferece sobre o personagem Nikos, provocando os vazios no texto. Esses vazios mobilizaram os aprendizes a expressarem suas opiniões sobre o caráter desse personagem. Vejamos:

Excertos do conto <i>Tchau</i>	Intervenção dos aprendizes
A Mãe tirou a almofada da cara; a voz saiu metade soluço, metade fala: – Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto para buscar os dois. – Você vai embora com esse estrangeiro pra viver lá do outro lado do mundo... – Eu juro que eu volto! – ...mas o estrangeiro não quer as crianças, só você. (p. 28) [...] – O que eu posso fazer? ele não quer que eu leve as crianças agora. (p. 29) [...] – Duvido que esse gringo goste dela do jeito que eu gosto. Nem metade, aposto. (p. 32)	[...] (91) Oliver: E se o cara for mal? (92) Tiago: E se o cara sequestrar ela? [...] (94) Oliver: É e o cara ia ser um assassino na história, por isso tchau. [...] (102) Tiago: E o cara vai matar ela. [...] (115) Tiago: Ele é mau. Ele é mau professora. [...] (119) Ariel: Sabe professora esse cara não quer nada com ela nem com ninguém, ele quer ficar assim só um pouco com ela e depois jogar no lixo. [...] (121) Ariel: Esse cara não quer ninguém. [...] (124) Ronaldo: Ele só quer usar ela. [...] (128) Tiago: Acho que ele é da máfia inglesa.

Quadro 2: Episódio de Discussão sobre o conto *Tchau* – Fonte: SANTOS, 2016

Correlacionado os excertos do conto com as intervenções dos aprendizes sobre o personagem Nikos, observamos que os vazios textuais foram preenchidos com inferências pautadas no conhecimento de vida dos aprendizes, num esforço de entender ou caracterizar esse personagem. Deste modo, inferências como: “*Sabe professora esse cara não quer nada com ela nem com ninguém, ele quer ficar assim só um pouco com ela e depois jogar no lixo*” (ARIEL); “*Ele só quer usar ela*” (RONALDO); “*É e o cara ia ser um assassino na história, por isso tchau*” (OLIVER), indicam que, na compreensão dos aprendizes, o personagem Nikos não é confiável, oferece algum tipo de perigo, podendo ser um assassino, traficante ou membro de uma máfia. Essas escolhas não são aleatórias, revelam, dentre outros aspectos, o envolvimento emocional dos aprendizes com a personagem Rebeca. Isto é, identificando-se com a personagem Rebeca, que sofre com a situação de partida da mãe em função do

relacionamento com o personagem Nikos; os aprendizes caracterizam esse personagem como vilão, atribuindo-lhe conduta moral impropriedade e ilegal.

O ato da leitura literária “ficcionalizar” elementos da realidade e da vida social do leitor permite que ele se posicione, pois “projeta seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-lo, mental e imaginativamente” (AMARILHA, 2006, p. 75). Nesse sentido, acrescentamos à caracterização do personagem Nikos como vilão, o fato de percebermos que as inferências dos aprendizes revelam experiências de vida pautadas no mundo adulto, uma vez que trazem em seus discursos representações de situações que não pertencem ao universo infanto-juvenil, como: assassinato, tráfico, máfia inglesa, o tratamento da mulher como objeto.

Essas inferências são reveladoras do conteúdo de experiência de vida que os aprendizes possuem, o que sugere que esses assuntos estão presentes no seu cotidiano através das conversas em família como também de programas de TV assistidos (jornais, programas sensacionalistas e filmes), os quais se mostram como uma fonte de conhecimento que os aprendizes utilizam para relacionar com o texto literário. Isto posto, indagamos sobre o repertório de leitura dos nossos aprendizes, já que nessas intervenções fica evidente que o texto é apoiado na vida em termos de situações cotidianas, nas quais as experiências de leitura de outros textos não são referidas.

Julgando atitudes e preenchendo vazios

No episódio a seguir, podemos verificar que a capacidade de coautoria dos aprendizes se estende no sentido de julgar a atitude da mãe de Rebeca. Vejamos:

- (140) Tiago: Eu acho que esse cara, ele é muito rico, por isso ela vai embora.
 (141) PP: Gente olha só o que o Tiago disse. Você acha que esse grego é muito rico e ela vai embora por causa disso?
 (142) Tiago: Sim.
 (143) Oliver: É rico. Tá vendo não.
 (144) Aprendizes: (S.I.)
 (145) Isabela: Eu discordo, discordo.
 (146) PP: Discorda? Vamos ouvir a versão da Isabela. Ela disse que discorda.
 (147) Isabela: Se ela tava casada e vai querer morar com outra pessoa é porque ela não tinha a atenção do marido.
 (148) PP: Gente, vamos ouvir a versão da Isabela.
 (149) Isabela: Ela foge, porque ela não tinha muito a atenção do marido. O marido saia para o bar beber e quando ele chegava horas depois. Quando ele chegava ela já estava dormindo. Ela não tinha a atenção que ela queria. Isso não quer dizer que ela foi embora porque ele é rico.
 (150) PP: Olha só o que a Isabela vai dizer. Que a mãe da Rebeca não foi embora porque o Nikos é rico não, ela foi embora porque o marido não dava mais atenção a ela. Ia tocar ia beber.
 (151) Pedro: Por isso ela vai abandonar os filhos.
 (152) Tiago: Eu discordo, eu discordo.
 (153) Oliver: Eu discordo.
 (155) PP: É Danilo, você discorda?
 (156) Danilo: Eu discordo.
 (157) Ronaldo: Eu discordo.
 (158) Aprendizes: (S.I.)
 (159) Pedro: Ordem no tribunal.

- (160) PP: Como é Tiago?
 (161) Tiago: Muita gente é assim professora, muita gente.
 (162) PP: Como assim? Gente vamos ouvir. Tiago disse que tem muita gente assim. Como?
 (163) Tiago: Vai viajar pra fora. Tem gente que viaja pra fora e leva ela entendeu e não volta é isso que penso.
 (164) Felipe: Ela se acha feia e tá na sofrência.
 (165) Pedro: Igual ao aeroporto de Parnamirim.

(Conto: *Tchau*, 26/11/14)

Quadro 3: Episódio de discussão de histórias – Fonte: SANTOS, 2016

Neste episódio, verificamos manifestações de coautoria. Uma delas surge na fala de Thiago quando ele diz que o personagem é rico. Essa informação não aparece no texto, mas Thiago a menciona com o objetivo de justificar a atitude da mãe de Rebeca de ir embora. Diante da resposta de Thiago, Isabela se posiciona discordando e aponta um outro motivo para a mãe de Rebeca deixar o lar, ao dizer: “*Se ela estava casada e vai querer morar com outra pessoa é porque ela não tinha a atenção do marido*”.

Isabela, ao mencionar “*Se ela tava casada e vai querer morar com outra pessoa é porque ela não tinha a atenção do marido*”, está no plano do inferencial, isto é, ela levanta a inferência sobre o que move a decisão da mãe, apontando como motivo o fato de o marido não dar atenção à esposa. Ao elaborar essa inferência, Isabela muda o foco da discussão, que inicialmente estava centrada na ideia de Thiago, segundo a qual a mãe de Rebeca é interesseira e vai embora porque o Nikos é rico. A apresentação de pontos de vista diversos que tentam preencher os vazios do texto surge porque:

Os lugares vazios liberam no leitor uma crescente produtividade; esta se expressa no fato de que com cada relação realizada o leitor deve produzir também o código para apreendê-la. Assim, surge com cada relação produzida um contexto de várias possibilidades, pois quando o significado é descoberto, nele ressoam outros significados por ele estimulados. Se, no ponto de vista do leitor, emergem constantemente várias possibilidades de conexão, cada realização individual se insere necessariamente no horizonte dessas ambiguidades. O ponto de vista do leitor oscila sem cessar durante a leitura e atualiza o sentido em diferentes direções, pois as relações uma vez estabelecidas, dificilmente podem ser mantidas (ISER, 1999, p. 167).

Refletindo sobre as intervenções de Thiago e Isabela, considerando o fato de eles terem lido e discutido o texto no mesmo contexto de mediação, observamos que eles estabeleceram perspectivas distintas de construção de sentidos. As respostas dos aprendizes revelam o quanto eles estão imersos no mundo adulto, em situações de convívio que extrapolam as relações entre filhos e pais, incidindo nas relações conjugais que envolvem afetos e desafetos entre marido e esposa. As conexões por eles expressas indicam a efetiva participação deles em problemas conjugais complexos, mas que parecem ser parte constituinte das conversas e trocas familiares. Eles recorrem com espontaneidade ao conteúdo dessas vivências ao expressarem as suas intervenções, mesmo que sejam distintas. Ao aliar as informações sobre o texto fictício com as suas experiências, os aprendizes imaginam outras ações para o enredo da história, outras possibilidades de atuação dos personagens. Desta forma, eles preenchem os vazios articulando texto e vida.

Há no trabalho de coautoria dos aprendizes um entrecruzar dos planos: ficcional e real. Os aprendizes leem a ficção com a vida e trazem a ficção para sua vida; ou seja, os aprendizes entram no texto com a sua vida e voltam para a vida com o texto. Podemos ver isto de forma

clara nas falas de Thiago e Pedro ao mencionarem: “*Vai viajar pra fora. Tem gente que viaja pra fora e leva ela entendeu e não volta é isso que penso*” (THIAGO), “*Igual ao aeroporto de Parnamirim*” (PEDRO). Essas falas demonstram o quanto a vida dos aprendizes foi mobilizada pela ficção – não só para preencher o vazio, mas também para validá-lo – com a ideia de que como isso acontece na vida real, logo, pode acontecer na ficção.

Considerações finais

Os resultados apontam que os aprendizes assumem-se como coautores no preenchimento dos vazios, na medida em que constroem inferências sobre a identidade do personagem, fazendo uso de suas experiências de vida pautadas no mundo adulto, o que permite a apresentação de pontos de vistas diversos sobre o não dito pelo texto.

Ressaltamos, que para mobilizar o envolvimento do leitor de modo que a relação texto-vida seja estabelecida levando-o a desenvolver a capacidade de coautoria, se faz necessário que o mediador de leitura planeje a leitura da obra com antecedência, elegendo perguntas que promovam uma discussão que permita aos ouvintes/leitores se posicionarem sobre a história e estabelecerem essa relação entre texto-vida, que já acontece durante a leitura. Discutir sobre a história lida mobilizando suas memórias resultantes das suas experiências vividas contribui para a formação do leitor proficiente e ativo, que colabora com o texto lido, saindo enriquecido dessa experiência.

Concluimos a partir deste estudo, que recorrer a relação texto-vida na atividade de mediação favorece o preenchimento dos vazios do texto, uma vez que ela mobiliza as experiências de vida do aprendiz levando-o a relacioná-las com o texto lido, permitindo que o aprendiz assuma a função de coautor da obra.

Referências

- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOJUNGA, Lygia. Tchau. In: BOJUNGA, L. *Tchau*. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-39.
- GRAVES, Michel F.; GRAVES, Bonnie. The scaffolded reading experience: a flexible framework for text. *Reading*, v. 29, n. 1, p. 29-34, apr. 1995.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SANTOS, Daliane do Nascimento dos. *Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula*. 2016. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. *In*: LIMA, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 133-187.

Sobre a autora

Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: dalianenascimento@yahoo.com.br.

RELAÇÕES ENTRE TEXTO E VIDA: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E PROJEÇÃO DO LEITOR NA NARRATIVA

RELATIONSHIPS BETWEEN TEXT AND LIFE: THE READER IDENTIFICATION AND PROJECTION PROCESS IN NARRATIVE

RELACIONES ENTRE TEXTO Y VIDA: EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y PROYECCIÓN DEL LECTOR EN NARRATIVO

Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues¹

Resumo: Analisar a repercussão da relação texto-vida para o processo de identificação e projeção do leitor na obra literária. Com a pesquisa qualitativa, vimos que o processo de identificação e projeção durante a leitura do texto se potencializa.

Palavras-chave: Literatura; identificação; texto-vida.

Abstract: To analyze the repercussion of the text-life relationship for the reader's identification and projection process in the literary work. With qualitative research, we saw that the process of identification and projection while reading the text is strengthened.

Keywords: Literary; identification; text-life.

Resumen: Analizar la repercusión de la relación texto-vida para el proceso de identificación y proyección del lector en la obra literaria. Con la investigación cualitativa, vimos que se potencia el proceso de identificación y proyección durante la lectura de un texto.

Palabras clave: Literatura; identificación; texto-vida.

Introdução

O texto literário por possuir uma função estética contribui para a formação de um leitor proficiente e ativo, que colabora com o texto lido preenchendo cenários, produzindo sentidos e atribuindo significado. Esse resultado é possível, em função da leitura de literatura oferecer ao leitor uma experiência estética, que ocorre através de três atividades que atuam de forma simultânea: *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis* (ZILBERMAN, 2009). A *poíesis* se refere a capacidade do leitor ser coautor da obra, em que o não dito pelo texto é imaginado pelo leitor levando-o a preencher cenários; *aisthesis*, se refere ao efeito que a obra produz no ouvinte/leitor, que o permite mudar muitas vezes sua percepção de mundo; já a *katharsis*, representa o processo de identificação do leitor com a obra ou personagem.

Essa experiência estética permite também que o leitor experimente outras vidas através do processo de identificação e projeção na narrativa. Essa experiência estética quando mobilizada a partir de intervenções que estabelecem uma relação texto-vida, pode repercutir no comportamento do leitor e na sua construção de sentidos a partir da leitura do texto.

Entendemos como relação texto-vida, a capacidade de o leitor estabelecer relações com a sua vida e a narrativa de ficção a ponto de viver experiências de vida – de forma simbólica e imaginária, através do exercício de projeção e abstração que a leitura literária permite. Diante disso, buscamos analisar a repercussão da relação texto-vida para o processo de identificação e projeção do leitor na obra literária.

¹ Universidade Estadual do Ceará/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

O trabalho que é resultado de uma pesquisa de mestrado² assume uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), envolvendo protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção. Para a coleta de dados foram realizadas sessões de leitura com 36 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN, a partir das obras de Lygia Bojunga: *A Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2005) e o conto *Tchau* (BOJUNGA, 2008). As sessões foram planejadas e implementadas conforme a experiência de leitura por andaime³ (GRAVES; GRAVES, 1995), que envolve etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, contemplando atividades de discussão oral e em Blog eletrônico.

A relação texto-vida na leitura literária: projetando modelos ficcionais

O texto literário permite ao ouvinte/leitor experimentar outras vidas, sensações, emoções e conflitos vividos pelos personagens. De acordo com Jouve (2002, p. 107), “a leitura é portanto, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (‘desengaja-se’ da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)”. Isso quer dizer que ao passo que o leitor se liberta/desprende da sua vida cotidiana, ele engaja-se na narrativa experimentando a vida ficcional e a partir dessa experiência renova sua percepção de mundo.

Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que o lobo fala; mas, quando o lobo come Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e com orelhas pontudas, mais ou menos como os lobos que encontramos nos bosques de verdade, e achamos muito natural que Chapeuzinho Vermelho se comporte como uma menina e sua mãe como uma adulta preocupada e responsável. Por quê? Porque é isso que acontece no mundo de nossa experiência, um mundo que daqui para frente passaremos a chamar, sem muitos compromissos ontológicos, de *mundo real* (ECO, 1994, p. 83).

Como afirma Umberto Eco (1994), o ouvinte/leitor durante a leitura de uma história aceita o acordo ficcional. Neste acordo, suas crenças sobre ações impossíveis de se realizar na vida real, como a ressurreição da Chapeuzinho Vermelho, são aceitas e esperadas por ele, como um grande triunfo do personagem e desfecho da história. O fato da obra apresentar elementos semelhantes da vida real, também facilita a adesão e projeção do leitor na narrativa. A personagem era apenas uma menina comum que ia visitar a avó e é atacada pelo lobo, que posteriormente consegue se salvar de forma ilesa. A interação entre elementos do mundo factual (menina comum) com o mundo fictício (ressurreição da personagem), em que ações só são possíveis de acontecer na ficção, demonstram como se estabelece o jogo ficcional em que o leitor se envolve.

Para falar sobre os aspectos da ficção projetados pelos aprendizes com o objetivo de resolver problemas da vida real, apresentamos a seguir algumas postagens dos aprendizes após a leitura do livro *A Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2005), referentes ao segundo e ao terceiro capítulo, que têm como títulos: “A bolsa amarela” e o “O galo”.

² SANTOS, Daliane do Nascimento dos. **Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula**. 2016. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

³ Compreende uma série de atividades planejadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular de textos.

Categoria	Postagens no <i>Blog</i>
– Projeção de aspectos da ficção em problemas vividos.	(Pergunta-blog) Você já escondeu suas vontades como a personagem Raquel, que escondeu as dela dentro da bolsa amarela? Por quê? (8) Juliana – sim, eu escondo as minhas vontades porque lá na minha casa tem um bucado de pessoa que mexem na minhas coisa eu tenho que aranja uma bolsa como essa que vai min proteger da minha família. (11) Ariel – eu já esconde as minha vontades porquê na minha casa tem um banto de fofoqueros e eu presizo de uma bosa daquela porque mesu irimão são mu bando de fofoqueiro. (Blog “Nos Bosques da Ficção” – Livro: <i>A Bolsa Amarela</i>, 03/11/14)

Quadro 1: Postagem no Blog sobre o livro *A Bolsa Amarela* – Fonte: Santos, 2016

Observamos nessas postagens que a identificação estética dos aprendizes com a personagem e a experiência vicária vivenciada durante a leitura, levou-os a pensar na possibilidade de fazer uso do objeto fictício em sua vida real. As falas de Juliana e Ariel, não só revelam que eles vivem a mesma situação que a personagem, como também mencionam que necessitam da bolsa (objeto fictício) para ajudar em seus problemas cotidianos semelhantes ao que a personagem vive na narrativa. A esse respeito Eco (1994) menciona que:

Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. O mais comum é o leitor projetar o modelo ficcional na realidade – em outras palavras, o leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais (ECO, 1994, p. 131).

Os aprendizes, ao apontarem o desejo de utilizar o objeto fictício (a bolsa) em suas vidas, relacionam aspectos da narrativa ficcional ou artificial com a narrativa natural. A narrativa artificial é representada pela ficção que finge dizer a verdade sobre o real, enquanto a narrativa natural descreve fatos que ocorreram na realidade (ECO, 1994). Ao retomarmos a fala de Juliana, observamos que quando ela diz “eu escondo as minhas vontades porque lá na minha casa tem um bucado de pessoa que mexem na minhas coisas”, a aprendiz está no plano do real. Porém, quando ela menciona que “eu tenho que arranjar uma bolsa como essa que vai me proteger da minha família” passa para o plano fictício e estabelece uma relação texto-vida ao se projetar na narrativa.

O fato de os aprendizes projetarem um aspecto fictício na realidade nos mostra que Juliana e Ariel tiram vantagem do que o mundo fictício oferece, como a possibilidade de imaginar, de recorrer à bolsa para esconder também as suas vontades como a personagem Raquel. O exercício de projeção realizado pelos aprendizes demonstra que a experiência estética e vicária no mundo ficcional também compõe o seu repertório de experiências de vida, ao qual também podem recorrer. Isso quer dizer, que o leitor experimenta o mundo fabuloso do texto literário e retorna à realidade com algum aprendizado, pois essa experiência:

[...] lhe ensina o que mais necessita saber nesse estágio de desenvolvimento: que não é prejudicial permitir que a fantasia nos domine temporariamente, desde que não permaneçamos permanentemente presos a ela. No final da história, o herói retorna a realidade, uma realidade feliz, mas destituída de magia (BETTELHEIM, 2014, p. 91-92).

Amparados no pronunciamento de Bettelheim (2014), podemos afirmar que Juliana e Ariel vivem uma situação comunicativa equilibrada com o texto, uma vez que vivenciam em seu potencial múltiplo comunicativo e receptivo a partir da identificação e projeção. Deste modo, fazem a travessia do ficcional para o real de forma segura e enriquecedora. Essa atitude dos aprendizes demonstra que a relação texto-vida permite que o processo de identificação do leitor com a obra alcance o seu ápice, instaurando assim a existência de um espaço próprio no qual há o encontro entre ficção e vida. O leitor ao assumir essa postura ativa diante do lido toma o texto para si e o torna parte de sua vida.

A representação do objeto mágico no texto de ficção chama a atenção do leitor, provocando em muitas crianças o desejo de possuí-lo. De possuir a bota do Gato de Botas; o sapatinho de cristal da Cinderela; a varinha de condão da fada; a canastra da Emília, assim como a bolsa amarela da Raquel. Esse último objeto é desejado pelos aprendizes da pesquisa.

Relação texto-vida: a possibilidade de agir na ficção

Neste episódio, apresentamos um trecho da atividade de discussão do livro *A Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2005), em que foi lido o 1º capítulo: As vontades. Para mobilizar a atividade de discussão a professora/pesquisadora propôs a seguinte pergunta: Teve um momento na história que as irmãs da Raquel disseram que ela “nasceu de araque”, que nasceu fora de hora, nasceu quando a mamãe não tinha mais condição de ter filho. Vocês concordam com essa atitude das irmãs da Raquel? Em relação a essa pergunta, destacamos as respostas seguintes:

Episódio de discussão de histórias
(70) PP: E se fosse vocês, o que fariam? (71) Aprendizes: (S.I.) ((Todos falam ao mesmo tempo)). (72) Fernando: Eu ia se vingar. (71) PP: Olha o Fernando disse que ia se vingar. (72) Ariel: Eu ia. (73) Oliver: Se fosse eu, eu ia fugir de casa. (74) AND: Eu ia fugir. ((vários aprendizes falam)) (75) Karen: Eu fugiria pra morar com a minha madrinha. (76) Cristiano: Eu colocava maionese na calsinha dela. ((todos os aprendizes riram)) (Livro: <i>A Bolsa Amarela</i>, 29/10/14)

Quadro 2: Atividade de discussão do livro *A Bolsa Amarela* – Fonte: Santos, 2016.

No episódio em foco, observamos que a relação texto-vida mobilizou os aprendizes a irem além da atividade de se identificar, de se emocionar e de julgar as ações da personagem. A estratégia de relação texto-vida suscitou nos aprendizes, como afirma Petit (2009), potencialidades de ação, que convocam a participação na narrativa através de ações pensadas pelo próprio leitor, em uma dinâmica de interação entre o mundo real e ficcional, entre vida real e fictícia.

Os aprendizes ao expressarem que iriam se vingar, fugir de casa e morar com a madrinha, elaboram estratégias de como reagir a uma situação ruim. Através dessa ação pensada pelos aprendizes, o mundo real e o mundo fictício se encontram como se fossem um só, como se não houvesse diferença entre ficção e realidade, como se a história de ficção que foi contada fosse realmente real. E, por ser considerada real, verossímil, o leitor é habilitado a agir como se o mundo fictício permitisse tal intervenção.

Essa sensação do aprendiz (de poder agir na ficção) demonstra que assinou o acordo ficcional proposto pelo autor e, agora, está disposto a aceitar o que a ficção propõe. Isso nos faz pensar que “ao lermos uma obra de ficção, suspendemos nossa descrença em relação a algumas coisas e não outras [...] dado que as fronteiras entre aquilo em que devemos acreditar e aquilo em que não devemos acreditar são bastante ambíguas” (ECO, 1994, p. 83). Esse sentimento de ambiguidade provoca o aprendiz a pensar em ações a serem realizadas no plano da ficção, mobilizando a sua capacidade de imaginação.

Quando a professora/pesquisadora perguntou aos aprendizes o que fariam se estivessem na mesma situação que a personagem, várias estratégias de ação surgem, quais sejam: fugir, ir para casa de um parente ou até mesmo realizar uma brincadeira como vingança. A relação texto-vida na literatura mobiliza o leitor a pensar sobre ações ficcionais, exercitando a capacidade de antecipação necessária à vida. O exercício de antecipação está presente na relação do homem com o mundo e o auxilia na tomada de decisões, na resolução de problemas e nos processos de criação. O texto literário ao mobilizar esse exercício de forma imaginária permite ao leitor o ensaio de ações futuras. O movimento é uma das características da leitura de literatura, em que o leitor pode mediante a experiência vicária simular o passado e o futuro no presente, isto é, no momento em que o texto é lido.

A literatura através da experiência vicária ensina ao leitor a viver a partir de experiências humanas ficcionalizadas. Eco (1994, p. 16) explicita esse processo ao mencionar que “ao caminhar pelo bosque, posso muito bem utilizar cada experiência e cada descoberta para aprender mais sobre a vida, sobre o passado e o futuro”. Esse exercício de antecipação possibilita um ensaio sobre/para a vida. Implica em formar um repertório de conhecimentos e experiências sobre a vida a partir das provocações ficcionais, mobilizando o leitor a fazer uso desse repertório experiencial em contato com o mundo. Temos, nesse caso, uma formação para a vida oferecida pela narrativa de ficção.

Relação texto-vida: sentimentos e vida em interface

Nas postagens a seguir, extraídas do *blog* “Nos Bosques da Ficção”, iremos analisar os sentimentos expressos pelos aprendizes a partir da leitura do conto *Tchau* de Lygia Bojunga (2008).

Categoria	Postagens no <i>Blog</i>
– Apresentam sentimentos e os relacionam com sua vida	(Pergunta-blog) Imagine que você vive na sua família a mesma situação que a Rebeca viveu, em que a mãe dela vai embora. Como se sentiria? O que faria? Por quê? (16) Isa – eu ficaria muito triste e implorava ate podia perder a voz mais eu escrevia ate onde “nao va” eu fico muito triste quando ela vai ou meu pai. (21) Bianca – Eu ficaria muito triste pq isso foi ela que de cidui.eu ciaria com muita raiva se fosse com migo eu jogaria todas as coisas fora do meu pai eu ã gosto do meu pai. tchau bjs. (32) Isabela – eu ficaria abatida e não ia iria viver sem ela. Iria implorar de juelhos até ela se cansar.porque apesar dela tentar mim deixar eu amaria ela até o fim da minha vida nem que eu morra te AMO MÃE. (36) Ariel – meu pai voi e bora de casa e eu misiti rite de mai pro que eu não podia vase nada (meu pai foi embora de casa e eu fiquei muito triste, demais, porque eu não podia fazer nada) (Blog “Nos Bosques da Ficção” – Conto: <i>Tchau</i>, 26/11/14)

Quadro 3: Postagem no Blog sobre o conto *Tchau* – Fonte: Santos, 2016

Verificamos nessas postagens que o processo de identificação estética dos aprendizes com a narrativa, além de motivar a expressão de sentimentos diante do conflito da personagem, mobilizou-os a relacionar sentimentos e vida reciprocamente, especialmente quando eles se revelam como protagonistas: *“eu ficaria muito triste e implorava ate podia perder a voz mais eu escrevia ate onde ‘não va’ eu fico muito triste quando ela vai ou meu pai”*. Quando Isa escreve em sua postagem que, da mesma forma que a personagem da história, ficaria triste com a partida da mãe, afirma que também se sente triste quando a sua mãe ou o seu pai vão embora, alternando o discurso sobre a história e o discurso sobre a vida. Essa alternância discursiva também é observada na postagem de Bianca, quando a aprendiz ao explicitar a reação que teria se estivesse no papel de Rebeca, protagonista da história, expressa que *“jogaria todas as coisas fora do meu pai eu não gosto do meu pai”*.

A alternância discursiva permitiu que os aprendizes exteriorizassem seus sentimentos e pudessem falar sobre si a partir do texto. De acordo com Petit (2009, p. 104), “a partir de textos ou imagens, a palavra brota de modo espontâneo, os jovens ouvintes demonstram indignação, fazem associações e começam, de modo mais ou menos explícito, a relembrar sua própria vida”. Podemos inferir que é isso que acontece com os aprendizes de nossa pesquisa. Por estarem envolvidos emocionalmente com a narrativa, as postagens deles revelam essa oscilação entre o discurso da história e o discurso da vida. Bettelheim (2014) menciona que a literatura, a exemplo dos contos de fadas, favorece o exercício de exteriorização de sentimentos e pensamentos, uma vez que:

[...] oferecem personagens nas quais ela pode exteriorizar sob formas controláveis aquilo que se passa em sua mente. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ele pode corporificar seus desejos destrutivos numa personagem, obter de outras satisfações almejadas, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí por diante, segundo requeiram as suas necessidades no momento (BETTELHEIM, 2014, p. 95).

A exteriorização de sentimentos mediada pela leitura de contos de fadas, como assevera Bettelheim (2014), é extensiva a outros textos, a exemplo do conto *Tchau* (BOJUNGA, 2008), como revelam os dados de nossa pesquisa. Contudo, para que os aprendizes procedessem a essa exteriorização, foi necessária a provocação feita pela pesquisadora, principalmente ao encaminhar pergunta relacionando texto-vida. A pergunta encaminhada permitiu que os aprendizes não só se sensibilizassem com o drama da personagem, mas também pudessem falar sobre sua relação com os pais. Quando Ariel diz que o pai foi embora e se sentiu triste porque não pode fazer nada, deixa transparecer um sentimento de fracasso, assim como a personagem Rebeca que tenta, mas não consegue convencer a mãe a não ir embora.

Considerações finais

Os dados revelam que a relação texto-vida estabelecida a partir da leitura do texto literário permitiu aos aprendizes projetar modelos ficcionais na realidade. A identificação estética dos aprendizes com a personagem e a experiência vicária vivenciada durante a leitura levou o aprendiz a pensar na possibilidade de usar um objeto fictício na sua vida real; proporcionou agir na ficção, na medida que sugerem ações a serem executadas na história, como também, oportunizou a exteriorização de seus sentimentos através dos personagens, relacionando assim sentimentos, ficção e vida de forma recíproca. Consideramos que o processo de identificação e projeção durante a leitura do texto se potencializa ao passo que mobilizamos a relação entre texto e vida, durante a apreciação da história, sendo ela feita em forma de comentário ou em uma atividade de discussão. Deste modo, reforçamos o cuidado que o mediador de leitura deve

ter na seleção, planejamento, leitura e mediação da história. Suas escolhas fazem diferença no envolvimento do leitor com a obra lida e influência na sua experiência estética, uma vez que o texto literário não pode ser lido ou mediado como um texto de função utilitária.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. A. Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOJUNGA, Lygia. Tchau. In: BOJUNGA, L. *Tchau*. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-39.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. H. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GRAVES, Michel F.; Graves, Bonnie. The scaffolded reading experience: a flexible framework for text. *Reading*, v. 29, n. 1, p. 29-34. apr.1995.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Daliane do Nascimento dos. *Educação e literatura*: a relação texto-vida na sala de aula. 2016. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre a autora

Daliane Nascimento dos Santos Rodrigues. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: dalianenascimento@yahoo.com.br.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7: O BIG BROTHER

A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ASSESSMENT OF EXTENSION IN CNE/CES RESOLUTION Nº 7: BIG BROTHER

UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA EVALUACIÓN EXTENSIONISTA EN LA RESOLUCIÓN CNE/CES Nº 7: EL HERMANO MAYOR

Andrea Bier Serafim¹
Marcia Aparecida Mascia²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os discursos da resolução CNE/CES nº 7 tendo como fio condutor a noção de governamentalidade. A metodologia utilizada foi a da análise do discurso e os resultados de análise demonstram que há uma forte mudança na racionalidade quanto à questão da vigilância do professor.

Palavras-chave: Análise do discurso; Michel Foucault; extensão.

Abstract: This article aims to analyze the discourses of the resolution CNE/CES nº 7 having as a guiding principle the notions of governmentality. The methodology used was the discourse analysis, and it is concluded that there is a strong change in rationality regarding the issue of teacher surveillance.

Keywords: Discursive analysis; Michel Foucault; extension.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los discursos de la resolución CNE/CES nº 7 teniendo como guía la noción de gubernamentalidad. La metodología utilizada fue el análisis del discurso y los resultados del análisis demuestran que hay un fuerte cambio de racionalidad en cuanto al tema de la vigilancia docente.

Palabras clave: Um análisis discursivo; Michel Foucault; extensión

Introdução

A proposta de extensão universitária indica um trabalho de relacionamento entre a universidade e a comunidade capaz de traçar um conhecimento mútuo, no qual a sociedade leva o saber popular aos acadêmicos e estes compartilham o saber científico. No entanto, esse ambiente de difusão do saber, que deveria ser a bandeira da extensão é, em geral, deformado em atividades assistenciais, realizadas para complementar o aprendizado dos universitários (FREIRE, 1969).

Para que se possa discutir sobre a curricularização da extensão, tendo como enfoque a avaliação presente na resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018, é preciso entender o que é a extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na

¹ FAE Centro Universitário.

² Universidade São Francisco.

sociedade, a oportunidade de elaboração, das práxis de um conhecimento acadêmico (FORPROEX, 2012, p. 08).

Na Resolução CNE/CES nº 7, o conceito de curricularização da extensão é apresentado no artigo três com destaque na questão da integração da matriz curricular.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 01).

De acordo com Serva (2020) e Sousa (2010), a extensão tem suas raízes em modelos europeus, primordialmente a Universidade Francesa, na qual a pesquisa se desenvolvia fora dos muros da universidade e a principal preocupação era o ensino especializado para cada profissão, sendo inspiração para a universidade brasileira. Ainda no século XIX a concepção da educação começa a mudar e as universidades se preocupam com a prestação de serviço para a comunidade, sendo nesse contexto que a extensão como atividade da universidade surge. A Universidade Inglesa começa a atender as demandas sociais criando cursos de educação continuada. A universidade nas Américas foi uma cópia dos modelos europeus.

O Manifesto de Córdoba, na Argentina em 1918, conforme apresenta Neto Jose (2011), foi a inspiração para as primeiras ações extensionistas, trata-se de movimento estudantil contra o modelo vigente de universidade, muita interferência do clero, o desprezo às línguas, à matemática, à física, entre outros, não atendendo às expectativas latino-americanas. O teor do manifesto gira em torno dos seguintes temas: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo. O destaque para esse projeto é a extensão da universidade para fora dos muros. “Esse Manifesto torna-se um marco porque será a partir dele que a Universidade Latino-americana vai buscar (porque é cobrada) maior compromisso social” (SOUSA, 2010, p. 15).

No Brasil, a extensão universitária também tem sua história muito relacionada ao movimento estudantil, pois, na década de 30, o movimento dos estudantes desenvolveu atividades práticas e específicas para a integração com a sociedade, eles atuavam no cenário político e social (SOUSA, 2010). No decreto nº 19851, de 1931, conhecido como o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, apresenta-se a extensão no artigo 109 com o seguinte objetivo: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artísticos, litterarios e scientificos, em benefício do aperfeiçoamento individual e colectivo.” (grafia original) Ressalta-se ainda no artigo primeiro que a “extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas” (BRASIL, 1931, p. 33).

De 1931 até 1963 muitas ações foram realizadas pelos estudantes, porém o movimento estudantil foi muitas vezes usado como massa de manobra para atender aos desejos do Estado. Após o golpe de 64 no Brasil, as instituições de ensino passaram a ter um papel secundário engajados com os propósitos da política militar. A lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, promoveu a reforma universitária, porém, o caráter assistencialista ainda permaneceu e o movimento estudantil perdeu sua força (SOUSA, 2010).

Para Sousa (2010), até 1980 há um período de grande atuação da extensão com o Estado, e após então há uma mudança de forma que haverá diálogo com dois sujeitos, o Estado e as Universidades, o quadro a seguir representa essa situação:

I Período: da Colônia até o Golpe Militar	II Período: do Golpe de 1964 até a abertura política	III Período: da abertura política até os nossos dias
*Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (1931)	Projeto Rondon Campus Avançados	Integração com as IES

Quadro 1: Periodização da Interlocução com o Estado – Fonte: Sousa (2010, p. 56)

A extensão universitária tem sua importância ressaltada quando na Constituição Federal Brasileira de 1988, aparece no art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 76).

Embora a extensão tenha sido ressaltada na constituição de 1988 ainda faltava um espaço de debate maior sobre seu papel efetivo, então começam a se reunir os pró-reitores das universidades públicas e surge o Forproex³ que terá grande importância na consolidação da extensão dentro do tripé do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

No Plano Nacional de educação de 2001 a 2010 começa a ser debatida a curricularização da extensão de forma bastante tímida e no Plano seguinte de 2014-2024 (o plano demorou 4 anos para ser aprovado, por isso o prazo ficou com 4 anos a mais) ganha espaço para que realmente seja efetivada dentro da matriz curricular, conforme texto destacado na meta 12.7 que apresenta: “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 11).

Para Rios e Caputo (2019), no ano do centenário do Movimento de Córdoba, a universidade deixa de ser apenas uma produtora de conhecimento e forma sujeitos críticos, questionadores do mundo e que podem transformá-lo. Isso se dá em função da resolução CNE/CES nº 7, que apresenta a extensão como lugar de destaque:

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (BRASIL, 2018, p. 01)

Quando se fala em avaliação nas atividades de extensão, a resolução é bastante taxativa de como devem ser os registros:

³ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia.

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação. (BRASIL, 2018, p. 04)

Após essa breve introdução apresentamos o objetivo geral desse artigo que tem como proposta analisar os discursos na resolução CNE/CES nº 7 tendo como fio condutor a noção de governamentalidade a partir das práticas discursivas. A resolução CNE/CES nº 7 promove alteração na alocação das atividades de extensão nos currículos universitários e em especial a avaliação que deve ser feita dessas atividades, logo faz-se necessária a compreensão dessa alteração na legislação no momento contemporâneo, o que se fará, neste artigo, a partir do referencial teórico da análise do discurso e dos estudos foucaultianos.

Referencial teórico

Nessa seção abordaremos a governamentalidade que é um tema que permeia todas as ações relacionadas à resolução em análise, trata das formas de como o poder está presente em deliberações, sejam elas relacionadas à educação ou outras áreas, nesse caso especificamente uma resolução que trará mudanças nas formas de agir de docentes e discentes atrelado à racionalidade neoliberal.

Para tratar o tema da governamentalidade, Foucault (2008) faz um grande estudo sobre o surgimento do governo pela história, destaca que não se governam territórios e sim pessoas que vivem em comunidades e precisam do trabalho para a sua sobrevivência. Até os séculos XIV e XV, o poder pastoral era responsável pelo governo das almas, nos séculos XVI e XVII, o estado regula a população e a partir do século 18, começa-se a discutir a formação dos dispositivos de segurança, estatísticas como doenças, nascimentos, mortes para conduzir as condutas. Foucault apresenta o conceito de governamentalidade:

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Pode-se dizer que a governamentalidade é o esforço de criar sujeitos governáveis por meio de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas (LEMKE, 2000).

Para Peters (2011, p. 213), a noção de governamentalidade foucaultiana é aquela “na qual o poder é compreendido em seu sentido mais amplo como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas”.

Já Fimyar (2009, p. 41) ressalta:

uma introdução dos significados da governamentalidade significa reiterar que a nova governamentalidade (liberal) compreende o surgimento de novas formas de racionalidade sobre o exercício de governo (no nível do Estado e no nível do eu) nas sociedades ocidentais organizadas em torno de modalidades interligadas de poder: o poder pastoral do Estado (soberania), o surgimento do poder disciplinar e o poder sobre a vida (biopoder), que é limitado com a crítica (o poder da liberdade) e, ao mesmo tempo, a racionalidade do governo (liberalismo). O jogo dessas modalidades de poder, por sua vez, é internalizado pelos sujeitos na forma do governo do eu.

Outro aspecto a considerar é o poder disciplinar que, ao invés de retirar e se apropriar de um 'produto humano', tem como função maior adestrar ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor desse produto (FOUCAULT, 1987).

A partir de Vigiar e Punir, Foucault apresenta as práticas disciplinares e de vigilância destacando o panoptismo. Essa técnica, além de simples é econômica, precisa de poucos para fiscalizar. O dispositivo panóptico se baseia em três elementos arquitetônicos: espaço fechado, dividido em celas e com uma torre central (VEIGA-NETO, 2011).

A vigilância em si não interessa, o que interessa é que o vigiado esteja permanentemente achando que está sendo vigiado. Além da invisibilidade e da posição central, ninguém escapa da vigilância, todos os detalhes são notados, não há descanso e é individualizada, pois segmenta. São poucos que vigiam muitos.

Outro aspecto a considerar é a questão da docilização dos corpos.

Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (VEIGA-NETO, 2011, p. 64).

De acordo com Gallo (2004), Foucault rompe definitivamente com a concepção clássica do poder como *topoi*; não se pode concebê-lo como materializado num determinado lugar ou em lugares específicos, mas diluído pelo tecido social. É a “onipresença” do poder. Todo o controle exercido nos quartéis, hospitais e escolas bem como as inspeções vem contribuir para o controle dos indivíduos. Os métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são chamados de disciplinas (FOUCAULT, 1987).

Quando se fala governamentalidade no momento contemporâneo, não tem como não falar do neoliberalismo que, para Dardot e Laval (2016, p. 17), “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Por sua vez, para Veiga-Neto e Saraiva:

O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa

maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo (2009, p. 189).

A estratégia neoliberal consiste em criar o maior número possível de situações de mercado, a mercadorização de escola e hospital, a obrigação de escolher para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como realidade. A autogestão aparece de forma indelével, não há um controle externo, são os próprios profissionais que sabem da necessidade do cumprimento de suas atividades e principalmente da questão da empregabilidade. É o próprio trabalhador quem define suas metas, ele se torna “instrumento de si” (DARDOT; LAVAL, 2016)

O neoliberalismo remete a uma falsa liberdade, pois o que está posto é que o sujeito precisa estar em consonância com o mercado, precisa gerir sua vida como fosse uma empresa, o controle não vem de fora e sim do próprio indivíduo.

“Em outras palavras, a estratégia neoliberal consistia e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 243). Laval (2019) alerta para a crescente pressão pela introdução de mecanismos de mercado, sempre em busca da eficiência. A instituição escolar precisa produzir ofertas que visem às demandas dos consumidores. Ressalta a questão de que cada vez mais as competências necessárias para o mercado sejam desenvolvidas na escola. “A principal *competência*, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alcançada pela exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (LAVAL, 2019, p. 41).

O neoliberalismo e a avaliação no processo de curricularização da extensão estão muito próximos e estão como pano de fundo para a governamentalidade apresentada no discurso da resolução. Para o processo de análise da resolução vamos utilizar a análise do discurso como será vista a seguir.

De acordo com Ferreira (2005), a análise do discurso (AD) visa combater o excesso de formalismo linguístico, buscando desautomatizar a relação com a linguagem, abre um campo dentro da própria linguística. Fernandes (2005, p. 14) ressalta que na AD, “O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção”. Para Orlandi:

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra forma discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. A dificuldade está em que não há um contato inaugural com o discurso (ou discursos), com o material que é nosso objeto de análise. Isto porque ele não se dá como algo já discernido e posto. Em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista (2015, p. 61).

A análise do discurso busca apresentar o que está por trás do texto, o que ele quer dizer, quais as implicações disso. Para a autora: “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2015, p. 15).

Discussão e resultados

A seguir, serão apresentados alguns excertos da resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, em especial no que se refere à avaliação das atividades de extensão curricularizadas do Ministério da Educação e posterior discussão:

Excerto 1: Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudiantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. (BRASIL, 2018, p. 02, grifos nossos).

Embora o propósito deste artigo seja destacar a avaliação nas atividades curricularizadas, faz-se necessário discutir a curricularização da extensão, como um todo. Por que curricularizar a extensão nas universidades, já que até então as atividades eram feitas a parte do currículo, de forma voluntária por professores e alunos, sem avaliação formal? A extensão complementava de forma prática o ensino e a pesquisa, porém não formalizada. Essa curricularização é uma forma de controle, de docilização dos professores. Na esteira do pensamento foucaultiano, pode-se dizer que o controle se dá no modelo utilizado pela universidade, nesse caso a inserção da extensão dentro do currículo obriga a uma nova forma de docilização dos docentes e discentes, o que é um tipo de governamentalidade. Os professores ficarão vigiados por todo o processo de avaliação, como se vê a seguir:

Excerto 2: Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais. (BRASIL, 2018, p. 03, grifos nossos).

Qualquer tipo de atividade desenvolvida é interessante que haja avaliação do que está sendo realizado e que envolva as demais áreas do tripé ensino, pesquisa e extensão, porém, a partir do próximo artigo começam a ser colocados os parâmetros que devem ser seguidos nessa avaliação. No texto há uma grande insistência no atendimento ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Qual o motivo dessa insistência? A universidade precisa tomar o lugar do estado e fazer atividades com a comunidade que garantam atendimento à saúde, ao conhecimento, à tecnologia, entre outras necessidades, além da questão do assistencialismo, a universidade fará essa prestação de serviços à comunidade.

Outro aspecto a ressaltar é a questão da autoavaliação, como sendo uma forma de atingir os objetivos neoliberais de produtividade por meio de indicadores, cabe destacar que os professores já têm claro quais objetivos que tem que ser atingidos e como eles devem fazê-lo, caracterizando assim o controle, e principalmente a vigilância internalizada. Não é necessário que alguém vigie o professor, ele mesmo faz esse trabalho de cobrança, pois isso já está internalizado. Para Foucault (1987, p. 166). “Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. Não há necessidade de vigilância externa, o próprio professor faz a sua vigilância na produção de suas atividades, garantindo assim o processo de autoavaliação.

No próximo excerto, a autoavaliação apresenta-se em destaque.

Excerto 3: Art. 11 *A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:*

I – a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II – a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

III – a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.

Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão. (BRASIL, 2018, p. 03, grifos nossos).

A palavra autoavaliação aparece três vezes repetida no texto, nos dois últimos excertos o que de acordo com Ernest-Pereira (2009) é uma forma de garantir a estabilização de determinado fato, mantendo a relevância dos termos repetidos, destaca a relevância dos saberes da formação discursiva. (inserido)

No excerto do artigo 12 percebe-se que a governamentalidade está presente a partir do momento que a extensão se torna tema fundamental em diversos documentos institucionais fazendo com que ela seja regulamentada e seja cumprida em todos os artigos destacados nessa resolução, são as instituições governando os corpos.

Vejamos o Art. 12:

Excerto 4: Art. 12 *A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:*

II – a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior.

(BRASIL, 2018, p. 3, grifos nossos).

A articulação entre extensão, ensino e pesquisa já foi tratada na Constituição Federal de 1988, devida a sua importância para a aprendizagem, o que não foi definido era que isso seria obrigatório dentro dos currículos, essa questão do tripé tem se repetido em demasia no documento, o que suscita que pode estar havendo uma inversão, na qual a extensão passaria a atender ao mercado e o ensino e a pesquisa teriam que acompanhar essa mudança.

Ainda no artigo 12 temos o parágrafo a seguir: *“Parágrafo único. Aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.”* (BRASIL, 2018, p. 03, grifos nossos).

Mais uma vez o texto apresenta a questão da docilização dos corpos, destacando que o discente pode escolher atividades apenas mantidas pela instituição e respeitando os pré-requisitos, nesse sentido cabe destacar “As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 1987, p. 174).

O efeito de sentido veiculado pelo parágrafo acima, retirado da Resolução, é, na verdade, que aos alunos ainda não é permitido realizar qualquer tipo de atividade, visto que as mesmas precisam seguir regras de pré-requisitos definidas pela universidade. Quais seriam esses pré-

requisitos para realizar atividades de extensão? Seriam essas atividades aquelas que garantirão o desenvolvimento de ações que deveriam ser feitas pelo governo e que agora passam a ser feitas pelas universidades? Vejamos o Art. 13:

Excerto 5: Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I – a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II – o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III – a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superior, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV – as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;

V – a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução.

(BRASIL, 2018, p. 03-04, grifos nossos).

A concepção da extensão já está vinculada à concepção do ensino, definida pela instituição, por que agora é necessário que a extensão tenha suas bases pré-definidas no PDI? Questionamos que essa avaliação estará à mercê de avaliadores que podem restringir quais atividades podem ser feitas e isso vir a prejudicar a aprendizagem dos alunos ou ainda obrigar que determinadas atividades sejam realizadas mesmo que não haja interesse, ou formação, de docentes e discentes.

Por sua vez, o planejamento já definido no PDI, conforme excerto acima, dificulta as atividades inovadoras desenvolvidas pelos professores, pois, certamente haverá um rol de atividades a serem realizadas em cada curso e os professores terão que se adaptar.

Em relação à creditação da extensão estará em vigilância constante do que pode ou não ser creditado e ainda qual o valor ou horas desta creditação? Terão profissionais na instituição para fazer essa validação e o que eles sabem desse trabalho do professor? E quais competências que estão sendo desenvolvidas pelo aluno? Além disso qual seria o tempo destinado a essas avaliações?

Trata-se da mercantilização do ensino por meio de indicadores, a teoria neoliberal sendo usada nas instituições de ensino, os docentes e discentes tendo indicadores de “qualidade” a serem cumpridos. Bianchetti e Sguissardi (2017) apresentam o termo Commoditycidade, termo esse que reitera a questão da educação superior como uma commodity e como tal precisa atingir indicadores considerados necessários para o sucesso, de onde, commodity e universidade dá o termo “commoditycidade”. Vejamos ainda o excerto a seguir:

Excerto 6: Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

(BRASIL, 2018, p. 04, grifos nossos).

O excerto anterior nos leva aos seguintes questionamentos: os PPPs terão que “valorar” as atividades de extensão, então algumas valerão mais e outras menos, e a avaliação como acontecerá, serão avaliadas como “participou ou não participou”? Esta é uma medida justa? O

que terá maior valor, às atividades que levam à reflexão ou as que levam à empregabilidade? O assistencialismo será validado também?

A seguir, apresentamos o Art. 15: *“As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados”* (BRASIL, 2018, p. 04, grifos nossos).

Todo esse trabalho de registro será feito pelo professor, ele terá trabalho dobrado nesse caso, pois, além das notas, faz-se necessário o registro específico. O professor terá uma carga muito maior de trabalho do que a atual e com certeza isso não será feito da mesma forma que antes.

Trazemos mais um trecho do documento: *“Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio”* (BRASIL, 2018, p. 04, grifos nossos).

A questão do registro é bastante ressaltada em todo o documento, nesse parágrafo em especial é apresentado o assentamento e registro, por se tratar de palavras similares, com certeza, trata-se de um reforço para essa atividade. Trata-se de uma supervisão constante, a qual pode funcionar como um grande BIG Brother, aquele que tudo vê e em especial ainda fica registrado para que se possa ter controle de quais atividades estão sendo desenvolvidas.

E, para finalizar, apresentamos o Art. 16: *As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo”* (BRASIL, 2018, p. 04, grifos nossos).

Além de todo o registro das atividades nos documentos da universidade, todas as atividades extensionistas deverão constar do diploma ou do histórico, isso não fica claro, porém, o aluno que se interessar em fazer atividades diversas do seu curso ficará “marcado” em seus documentos. Seguindo a questão neoliberal, quanto mais atividades que permitam o seu empreendedorismo melhor para ele e para a sociedade.

A curricularização da extensão leva a pensar no aluno que estamos formando, mas em especial ao trabalho do docente que ficará responsável por toda essa “normatização” da validação das notas e atividades.

A governamentalidade descrita por Foucault está aqui representada na resolução que muda a racionalidade quanto às atividades extensionistas. A universidade passa a suprir atividades que eram do governo, acreditando que está cumprindo seu papel acadêmico, mas principalmente preparando para o mercado de trabalho. O texto da resolução conduz claramente para o processo de governamentalidade e principalmente a questão do Big Brother, de forma que tudo que é realizado na universidade passa a ser registrado e avaliado.

Considerações finais

O destaque da extensão a partir da resolução CNE/CES nº 7 é bastante claro, porém, ao mesmo tempo a questão da avaliação com minúcias de registro, como apresentado neste artigo, leva-nos a postulá-la como um Big Brother, uma vigilância e controle constante, evidenciada nos detalhes da resolução.

Em relação à avaliação da curricularização da extensão, há uma forte mudança na racionalidade, são muitas as questões de anotações, avaliações, indicadores que passam a ser necessários em atividades que até então eram feitas de forma voluntária por professores interessados no tema. Quando se pensa que o professor está cada vez mais sobrecarregado com as tarefas diárias e precisa avaliar de forma individual, fazer registros, ter as suas atividades avaliadas por outra pessoa e que isso é normal, estamos atendendo à racionalidade neoliberal, pois, cada vez mais vive-se para

o trabalho. A análise do desempenho relacionada aos padrões de qualidade, muitas vezes exigidos pelas universidades, são padrões impostos, pois cada vez mais os professores precisam ter uma alta produtividade, bem como as atividades de seus alunos devem seguir o modelo exigido pelo mercado, sempre é preciso ser melhor e estar trabalhando o tempo todo, afinal são esses os fatores fundamentais para a manutenção do emprego. E complementarmente a universidade realiza atividades extensionistas que anteriormente eram realizadas pelo Estado.

A presente análise deixa claro que o aluno que precisamos formar deverá estar apto a desenvolver atividades voltadas para o mercado e em especial que consigam atender as necessidades da comunidade como um todo, pois essas serão desenvolvidas ao longo de seu curso e ainda ficarão registradas no seu histórico escolar.

Ressalta-se que a governamentalidade está presente em todo o texto da resolução nº 7, pois trata-se de uma condução de docentes e discentes para atender uma racionalidade neoliberal na qual o Estado passa incumbências que até então eram suas para as universidades. Trata-se de uma legislação que precisa ser cumprida em todas as suas exigências e isso só se dará se todos docentes e discentes desenvolverem atividades de extensão dentro de sua matriz curricular, ou seja desenvolvendo atividades para além dos muros da universidade.

O governo, na figura do MEC, é o grande Big Brother que tudo quer ver e principalmente quer deixar que professores e alunos saibam que de alguma forma estão sendo vigiados, como ressaltava Foucault quando apresenta o panóptico, muitas vezes nem há vigilância externa, mas sim as próprias pessoas acreditam que estão sendo vigiadas, no caso dos professores pode ser por meio de sua produtividade, seus projetos ou pelo registro das atividades de extensão realizadas e os alunos por suas notas e pelas atividades registradas em seu histórico escolar.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, Brasília: Edições Câmara 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Nova razão do mundo: ensaio sobre a nova sociedade neoliberal*. Trad. M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 4., 2009. *Anais 1969-2009: memória e história na/da análise do discurso*. Porto Alegre, 2009, p. 1-6. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS: Instituto de Letras, 2005.

FERNANDES, Claudemar Alvez. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago. 2009..

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus. maio 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FOUCAULT Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. E. Brandão São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jul. 2004.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, Thomas. *Foucault, governmentality and critique*. In: RETHINKING MARXISM CONFERENCE, 2000. University of Amherst – MA, sep. 2000, p. 21-24. <http://thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault%2C%20Governmentality%2C%20and%20Critique%20IV-2.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

NETO JOSE, Alves de. A reforma universitária de Córdoba (2018): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*. n. 3, p. 62-70, jun./2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. S. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 211-219.

RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina. A extensão universitária e o seu potencial transformador: balanços de uma ação extensionista no estado da Bahia, Brasil. In: RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina. *Extensão universitária na América Latina: conceitos, experiências e perspectivas*. Salvador: UFBA, 2019. p. 371-383.

SERVA, Fernanda Mesquita. *A extensão universitária e sua curricularização*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. SARAIVA, Karla. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Sobre as autoras

Andrea Bier Serafim. Administradora, Mestre pela UFPR e doutoranda pela USF, coordenadora do núcleo de extensão e docente da FAE – Centro Universitário.

E-mail: andrea.serafim@fae.edu.

Marcia Aparecida Mascia. Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Doutorado-Sanduiche pela Universidade de Wisconsin-Madison. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e Graduada em Letras pela UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atuando na linha de Educação, Sociedade e Processos Formativos, da Universidade São Francisco, Itatiba.

E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br.

O QUE EM GERAL SE DIZ DE CRIANÇAS E DE JOVENS LEITORES? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE REPRESENTAÇÕES DA LEITURA E DOS LEITORES NA ATUALIDADE

WHAT IS GENERALLY SAID ABOUT CHILDREN AND YOUNG READERS? A DISCURSIVE ANALYSIS OF REPRESENTATIONS OF READING AND READERS TODAY

¿QUÉ SE SUELE DECIR DE LOS NIÑOS Y JÓVENES LECTORES? UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LAS REPRESENTACIONES DE LA LECTURA Y LOS LECTORES DE LA ACTUALIDAD

Andrei Cezar da Silva¹

Jéssica de Oliveira²

Resumo: Este artigo, objetiva tratar da análise de representações de crianças e jovens na condição de leitores, tanto no que diz respeito àquelas que são feitas acerca deles, quanto àquelas que eles próprios compartilham sobre si. Para isso, nos apoiaremos em duas fontes: adaptações de obras clássicas destinadas ao público infantil e juvenil, publicadas sob a forma de livro impresso; e declarações de jovens leitores publicadas virtualmente em uma rede social dedicada ao tema da leitura. Em nossa análise nos apoiamos em princípios da Análise do Discurso francesa e na História Cultural da leitura, principalmente nas considerações de Roger Chartier.

Palavras-chave: Discurso sobre a leitura; leitura infantil e juvenil; história cultural.

Abstract: This article aims to analyze the representations of children and young people as readers, both in terms of what is done about them and what they share about themselves. To do so, we will rely on two sources: adaptations of classic works aimed at children and young people, published in the form of printed books; and statements of young readers published virtually on a social network dedicated to the theme of reading. Our analysis is based on the principles of French Discourse Analysis and the Cultural History of reading, especially in Roger Chartier's considerations.

Keywords: Discourse on reading; reading to children and young people; cultural history.

Resumen: Este artículo pretende abordar el análisis de las representaciones de los niños y jóvenes como lectores acerca de que está dicho sobre ellos y también de las representaciones que ellos mismos comparten sobre sí mismos. Para eso, nos apoyaremos en dos fuentes: adaptaciones de obras clásicas dirigidas a niños y jóvenes, publicadas en forma de libro impreso; y declaraciones de jóvenes lectores publicadas virtualmente en una red social dedicada al tema de la lectura. En nuestro análisis nos apoyamos en principios del Análisis del Discurso Francés y en la Historia Cultural de la lectura, principalmente en las consideraciones de Roger Chartier.

Palabras clave: Discurso sobre la lectura; lectura infantil y juvenil; historia cultural.

Introdução

Com base em estudos dedicados à leitura, à sua história, e especialmente apoiados em princípios da Análise do Discurso francesa e da História Cultural, nas considerações de Roger Chartier, tal como têm sido desenvolvidos pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos da Leitura (Lire), nos propomos, neste artigo, depreender discursos sobre a leitura e

¹ Universidade Federal de São Carlos.

² Universidade Federal de São Carlos.

representações dos leitores a partir da análise de dois objetos culturais diferentes: primeiramente nos valeremos de adaptações infantis do clássico *Dom Quixote* e, em um segundo momento, de postagens de jovens leitores na rede SKOOB.

A análise desses dois objetos distintos – das adaptações literárias, como produtos culturais legítimos de nosso tempo, e como parte das produções que constituem o campo literário e das postagens em redes sociais, onde os leitores de uma determinada faixa-etária, e de um mesmo tempo, se expressam em relação ao tema da leitura, dos livros, de seus hábitos e desejos relacionados a esse objeto cultural – pode indiciar discursos sobre a leitura e sobre os leitores de um determinado segmento. Esses indícios nos interessam na medida em que seu papel é duplo: eles tanto demonstram quanto determinam o que em geral se pode e se deve dizer sobre essa prática, como também impactam sobre os modos de exercê-la.

A razão de nos interessarmos por essas representações dos leitores e de suas práticas de leitura reside no fato de que ainda conhecemos insuficientemente, como sociedade, o impacto dos discursos sobre o modo como concebemos a leitura, reproduzimos os consensos e mitos a seu respeito, reproduzimos as estigmatizações dos sujeitos cujas práticas não coincidem com aquelas do leitor idealizado. Se esses discursos sobre a leitura servem de argumento para a reprodução de hierarquias, se fazem, sem dúvida, ainda necessários estudos sistemáticos e específicos que lancem luz sobre esse tema geral e que permitam constituir um painel mais fidedigno de nossa imagem e de nossas práticas efetivas e possíveis como leitores.

Representações do leitor infantil em adaptações do clássico *Dom Quixote* – da seleção de narrativas

A análise de adaptações literárias, como produtos culturais legítimos de nosso tempo, e como parte das produções que constituem o campo literário (suas obras, atores, espaços de circulação, formas de julgamento e promoção etc.), pode lançar luz sobre os discursos sobre a leitura e sobre os leitores de um determinado segmento, discursos que circulam e que determinam o que em geral se pode e se deve dizer sobre essa prática, assim como delimitam os modos adequados de exercê-la³.

Sua análise nos permite depreender indícios sobre o perfil leitor daqueles para quem essas adaptações foram produzidas, tendo em vista aspectos da imagem mais consensual e compartilhada pelos atores responsáveis por sua produção (editores, escritores, ilustradores, adaptadores etc.), os quais, por meio da adoção de certos procedimentos técnicos, inscrevem na materialidade dessas adaptações aquilo que creem ser as competências, os interesses, as maneiras de ler dos sujeitos de um dado segmento leitor, de um dado público, de uma dada faixa-etária.

Assim, em função de quem se pressupõe compor o público leitor de uma dada produção literária, nela se pode encontrar esboçadas suas qualidades ou fraquezas, efetivas ou imaginárias, as quais podem ser depreendidas a partir da análise de certas estratégias editoriais e de escrita empregadas no processo de adaptação.

Com vistas a analisar algumas representações discursivas do leitor infantil que se podem identificar em adaptações do clássico *Dom Quixote de La Mancha*, apresentamos uma análise preliminar e comparativa de duas edições adaptadas, uma nacional e outra galega, ambas lançadas no ano de 2005, quando das comemorações do IV Centenário de publicação da obra e voltadas para o público infantil. Essa delimitação se deve em função das diferenças nas estratégias empregadas e nos modos de representação dos leitores presentes nos textos das adaptações publicadas em português ou em relação às adaptações estrangeiras que circulam junto ao público infantil da Espanha, mais precisamente da Galícia. A saber, nos deteremos na

³ Cf., acerca desse princípio da Análise do discurso, Pêcheux (1995) e Foucault (1999).

análise de *Don Quixote e Breogán*⁴, de Anxo Fariña, da editora A Nossa Terra⁵; e *O Cavaleiro do Sonho*, de Ana Maria Machado e Candido Portinari, da editora Mercuryo Jovem.

Na adaptação brasileira, *O Cavaleiro do Sonho: as aventuras e desventuras de Dom Quixote de la Mancha*, Ana Maria Machado e Candido Portinari (2005) optam por selecionar e sintetizar alguns capítulos da obra original, com preferência pelos episódios em geral mais conhecidos, justamente por seu caráter mais extraordinário, mais cômico, mais fantástico. Nessa edição adaptada por Machado e Portinari, o leitor não encontrará subdivisões da narrativa em capítulos, tal como no original. A adaptadora optou por construir uma única narrativa, mais breve e corrida, sem subdivisões. As subdivisões ficam a cargo das ilustrações. Com letras grandes e com várias ilustrações, que ocupam, ao todo, aproximadamente 16 das 50 páginas da obra adaptada, é uma versão feita para se ler com os olhos e os ouvidos, pelo público infantil.

De todas as aventuras e desventuras do *cavaleiro da triste figura*, a autora brasileira opta pela narração da primeira aventura vivida por *Quixote* e que se passa no início de sua jornada, em uma estalagem, quando ele ainda não havia sido armado cavaleiro. Ela também seleciona, em sua versão, a clássica e muito provavelmente mais conhecida passagem da obra, na qual o cavaleiro luta com moinhos de vento, crendo ser eles *trinta ou mais desaforados gigantes*. Por fim, a autora retoma a passagem na qual *Quixote* confunde uma bacia de barbeiro com o elmo de Mambrino.

Além de bastante conhecidos esses episódios, eles são emblemáticos quanto à caracterização da personagem que, em sua loucura – edulcorada nesta adaptação dada sua referência ao sonho – se imagina cavaleiro e empreende as mais variadas peripécias dignas das aventuras de cavalaria, à época, gênero de grande apelo popular junto ao público contemporâneo da primeira edição da obra original, não apenas retomado como também crítica e artisticamente subvertido por Cervantes.

Na coleção⁶ *Don Quixote e Breogán*, seu escritor e ilustrador Anxo Fariña (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f) também adota o mesmo procedimento de Ana Maria Machado e Portinari ao optar por não apresentar a adaptação dividida em capítulos. Dos 126 capítulos da obra original, a edição galega opta por seis deles, relativamente aqueles mais conhecidos, e os apresenta sob a forma de seis livros autônomos, cada um equivalendo à narrativa de um capítulo ou à síntese e mescla de dois ou mais capítulos. Os livros da coleção, produzidos a partir de narrativas selecionadas da obra original por Fariña se intitulam: *A aventura dos muíños*, *O dragón voador*, *Dulcinea a nena cabaleira*, *O exército de ovellas*, *O león durmiñón* e *A pousada encantada*.

Essa decisão editorial é relativamente inovadora ao ser adotada para a adaptação. Ela consiste em uma prática característica de produções atuais destinadas ao público infantil e jovem, relativa à seriação de narrativas e à produção de obras para coleção.

O pesquisador Ceccantini (2011) ao relatar o sucesso da saga *Harry Potter* junto ao público infantil e juvenil lembra importância destas escolhas editoriais no momento da publicação de um livro, como o da divisão em séries, em volumes e o agrupamento em coleções. A decisão editorial e comercial de transformar uma obra em série, encurtando o texto de modo a termos alguns volumes que devem ser lidos na ordem visualizada quando da publicação, é

⁴ Breogán é um personagem mítico celta, conquistador de terras e fundador da cidade espanhola A Coruña, onde há uma torre e um monumento em sua homenagem. Para mais informações ver em: <http://www.torredeherculesacoruna.com/index.php?s=91&l=pt>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

⁵ Uma análise sobre esta mesma coleção, na qual fizemos uma comparação a respeito das ilustrações entre a adaptação de Ana Maria Machado e Portinari pode ser encontrada em: CURCINO, L.; OLIVEIRA, J.; RODRÍGUEZ, M. N. *Dom Quixote e sua saga editorial: uma análise comparada de adaptações galegas e brasileiras para o público infantil*. *Fragmentum*, [S. l.], n. 57, 2021. DOI: 10.5902/2179219463727. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63727>. Acesso em: 21 jan. 2022.

⁶ Seus livros, numerados de 1 a 6, são vendidos separadamente nos sebos ou livrarias. Atualmente é difícil adquiri-los, pois a editora *A Nosa Terra* encerrou suas atividades, conforme relatamos anteriormente. Os exemplares, no entanto, são facilmente encontrados nas bibliotecas públicas da Galícia.

vista de modo frequente em obras que não se destinam apenas para leitores infantis e juvenis, mas também para adultos. A saga e a trilogia conquistam muitos leitores e frequentemente estão nas listas dos *best-sellers* das livrarias.

Sem querer entrar aqui na discussão sobre os méritos literários de Harry Potter, que com certeza existem (ainda que aceitar essa ideia não signifique necessariamente supervalorizar a obra), vale chamar a atenção para o fato de que, no caso brasileiro, o fenômeno Harry Potter interessa bastante aos mediadores de leitura, isto é, pais, professores, bibliotecários, editores, livreiros, animadores culturais etc., na medida em que, levadas em conta as altas tiragens que o livro alcançou também em nosso país, foram jogados por terra alguns mitos que têm balizado a produção e a leitura da literatura infantil nacional nos últimos tempos [...] (CECCANTINI, 2011, p. 118).

A escolha das narrativas para comporem a coleção seriada norteou-se, assim como no caso da adaptação brasileira, pela adoção dos capítulos nos quais as aventuras vividas pela personagem do cavaleiro são mais populares, mais extraordinárias e emblemáticas de sua desrazão, de maior apelo à imaginação com suas peripécias alucinantes, entre comédia e tragédia, desse anti-herói que sofre, mas cujo infortúnio é traduzido de forma a fazer rir, e com isso humanizar em sentido profundo, nos termos de Antonio Candido (2011), garantindo o direito à ficção, ao sonho, e com eles antecipando ou preparando os leitores para os enfrentamentos que cada um encontrará em sua vida fora dos livros.

Em nossas análises, vemos que a edição brasileira, em suas 50 páginas, sem divisão de capítulos, mas plena de intervalos garantidos pelas ilustrações de página inteira ou de meia página, pressupõe dois trajetos de representação de leitura/leitor, um em que se pode decodificar o verbal e este é ratificado e representado em uma síntese imagética da ilustração; outro em que apenas se pode decodificar exclusiva e prioritariamente o imagético, e que este, em seu encadeamento página a página, autoriza uma leitura-vislumbre, uma leitura-panorâmica e visual, propiciada pelas sucessivas ilustrações, de forma autônoma da decodificação do verbal.

O primeiro trajeto pressupõe um leitor capaz de decodificar o verbal ou aquele de um leitor responsável pela mediação da leitura para quem ainda não sabe ler, e que atuaria como leitor que ouve o verbal e que decodifica as imagens: lê-se a história e depois se observa a ilustração que a representa. O segundo trajeto é previsto para o leitor que, não dominando a técnica de decodificação do verbal, ainda assim desfruta do gesto de folhear as páginas e de aceder ao conteúdo das narrativas por sua versão ilustrada.

A adaptação galega, com suas divisões em livros de uma série, que compõem uma coleção, também seleciona as passagens narrativas mais plenas de aventuras e mais plásticas, do ponto de vista da reconstrução de imagens mentais. Essas imagens mentais são traduzidas e sintetizadas sob a forma das ilustrações, amplas, quantitativamente mais representativas, constituindo uma narrativa híbrida, mais econômica do ponto de vista verbal e mais exuberante na exploração da linguagem imagética, em uma simbiose que garante o devido desfecho de cada aventura, valorizada em cada livro da coleção adaptada.

Essa forma de seleção e exposição das narrativas na edição galega garante a autonomia de cada livro, tanto do ponto de vista formal, de começo, meio e fim de cada uma das narrativas, quanto do ponto de vista de sua ordem cronológica, já que nenhuma das narrativas de cada livro da coleção precisa ser lida segundo a ordem com que foram apresentadas na sequência dos capítulos da obra original, aqui adaptada.

As duas adaptações analisadas, no que se refere à supressão da divisão em capítulos, tal como no original, e de sua síntese, pressupõem uma leitura que possa ser feita em um único

folêgo, com histórias relativamente independentes que possam ser lidas pelos leitores iniciantes ou ouvidas e vistas por aqueles que ainda não sabem decodificar o verbal, em sua autonomia de narrativa com começo, meio e fim.

Representações orgulhosas do leitor juvenil na rede social SKOOB – práticas leitoras vorazes extensivas e/ou intensivas.

A prática da leitura é motivo de orgulho. Ler certos livros, certos autores, estabelecer uma relação inclusive afetiva com os livros também. Ter lido determinadas obras antes de todos, igualmente. O orgulho sedimenta a legitimidade de nossa pertença a redes de sociabilidade como aquela própria de certas *comunidades leitoras*⁷. Tal como verificamos nas contribuições teóricas fornecidas pela História cultural da leitura, de acordo com Chartier (1998, p. 16): “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”.

Esse sentimento de pertença é fundamental em nossa formação identitária, especialmente quando somos jovens. Nos sentirmos parte de um grupo maior, sólido, de uma comunidade potente, variada e acolhedora, mas lastreada e seletiva, que dispõe de uma história ativa e de um valor simbólico altamente positivo, é algo fundamentalmente empoderante. Por isso, a sociabilidade leitora entre jovens encontrou espaço importante nas redes sociais hoje. E com estas uma forma de ostentar essa existência como leitor e de partilhar um sentimento comum: o de orgulho de ser leitor.

Desse modo, a alusão a certas emoções responde a protocolos discursivos específicos: não é qualquer emoção que se enuncia quando se fala da leitura ou de si como leitor e não é de qualquer modo que se o faz. Por essa razão, com vistas a discutir e analisar certos dizeres orgulhosos manifestos por jovens brasileiros sobre si, enquanto leitores, e sobre a prática que exercem, pelas categorias *Leitor voraz e intensivo* e *Leitor voraz e extensivo*, sistematizamos dizeres sobre os jovens brasileiros leitores, com base na identificação de certas “representações” compartilhadas por esses leitores, relativas ao “orgulho” em relação a essa prática, publicizados na rede SKOOB que, segundo seu próprio slogan, trata-se da “maior rede social do Brasil criada especialmente para quem ama ler” e teria interesse em compartilhar “experiências literárias”. Nela, a ênfase recai na leitura de livros, e sob o rótulo “literários” deve-se compreender aqueles cuja leitura é realizada espontaneamente, por prazer, seja para entretenimento ou formação, compreendendo obras destinadas a vários segmentos editoriais (clássicos universais ou nacionais, cânones escolares, best-sellers internacionais ou locais, lançamentos etc.).

Membros dessa rede social podem postar comentários sobre as obras lidas ou aquelas que desejam ainda ler; estabelecer interlocução com outros jovens leitores em função de suas predileções de leitura; e interagir com autores contemporâneos que também participam dessa plataforma virtual. Em seus comentários de “críticos amadores” e “fãs” encontram-se diversas referências à prática da leitura, de modo geral, e ao modo como cada um dos membros a empreende em sua rotina⁸. Esses comentários constituem, portanto, fontes importantes de enunciados de jovens leitores que falam da leitura, que falam da leitura que realizam de certos livros, que manifestam sua opinião, fazem avaliações, indiciando assim o que leem, porque

⁷ De acordo com Chartier (1998, p. 13), “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”, por essa razão, uma dada comunidade de leitores (espiritual, intelectual, profissional etc.) é a que se delinea pelo estudo de suas “redes de práticas e as (suas) regras de leituras próprias”, uma vez que “há contrastes [...] entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada **comunidade de leitores**, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação” (grifos nossos).

⁸ A respeito dessa dupla posição a partir da qual enunciam os membros dessa rede social, como críticos amadores e como fãs, cf. Andretta & Curcino (2012).

leem, quanto leem, o modo como leem, o modo como se identificam com as formas de prestígio relativas a essa prática, enfim, o modo como expressam suas apreciações acerca da leitura, de si como leitores e do comportamento leitor de outros participantes dessa rede.

Entre as formas de enunciar sobre a leitura, tanto no que dizem esses “influenciadores” que se dirigem aos jovens leitores por meio de seus *sites*, *blogs* e em redes sociais, bem como no que dizem os jovens que enunciam(se) como leitores por meio de suas contas e comentários na rede SKOOB, observa-se a recorrência a indireta da emoção do ‘orgulho’, ou seja, de um certo estado sentimental, que é evocado por esses sujeitos ao manifestarem-se sobre a leitura e como leitores. O apelo à “emoção”, de modo geral, é uma das formas clássicas de argumentar, já contemplada pelos pensadores da Antiguidade, em especial por aqueles que se dedicaram à Retórica.

Ao longo da história, e por vezes tratada como a antípoda da “razão”, a emoção, como forma de argumentar e de agir sobre um auditório ou um interlocutor, foi concebida segundo diferentes perspectivas e com distintos objetivos. Nesse sentido, a partir da perspectiva discursiva, a menção a dados estados afetivos por parte do sujeito em relação a uma prática específica merece atenção na medida em que, uma vez enunciados, produzem certos *efeitos de sentido*, compõem e reforçam repertórios do que é enunciável sobre uma prática e do modo mais apropriado para referi-la. O recurso a uma emoção na formulação de um enunciado sobre a leitura, assim como se dá na formulação de todo e qualquer enunciado, é regido em conformidade com uma dada *formação discursiva* segundo a qual todos nós enunciamos balizando-nos pelo que é normalmente dito sobre uma prática, institucionalmente validado a seu respeito, e por isso aceitável, crível e considerado como dizer verdadeiro e legítimo, num determinado tempo e espaço.

A enunciação de emoções mais convenientes de serem expressas quando se é (ou não se é) leitor compõem o conjunto do que se diz sobre essa prática e, por isso, atua sobre o modo como a exercemos. Isso não significa que podemos afirmar o que os sujeitos sentem, o modo como experenciam uma dada emoção. O que nos interessa é o modo como esse sentimento de ‘orgulho’ em relação à prática de leitura é declarado, direta ou indiretamente, o modo como é evocado, sob que formas e produzindo (ou visando produzir) que *efeitos de sentido*.

Quanto à categorização supramencionada ‘Leitor voraz e intensivo / Leitor voraz e extensivo’⁹; motivados por suas regularidades discursivas, ela diz a respeito a enunciados nos quais se afirma orgulhosamente sua condição leitora, seja ao se referir à voracidade na leitura de um mesmo texto, várias vezes; seja ao se referir à voracidade na leitura de vários textos, simultaneamente.

Uma das regularidades quanto ao modo de enunciar (-se) nas declarações postadas nessa rede social de leitores é a que visa demonstrar o gosto espontâneo e naturalizado pela leitura, muitas vezes precoce, e a sua realização constante e frequente. Para ser leitor de verdade, e orgulhoso dessa condição, é preciso ler sempre, ler muito, volumes e volumes, páginas e mais páginas, e fazê-lo em um tempo relativamente curto, ou seja, de modo voraz, intensivo ou extensivo. Os enunciados característicos dessa representação como ‘leitor voraz’ atualizam duas formas legitimadas de se ler, que prevaleceram, cada uma a seu tempo, em momentos históricos distintos, e que hoje perduram, ambas, como práticas reconhecidas e prestigiosas, a saber, a da **leitura intensiva** e a da **leitura extensiva**¹⁰. Observamos, em alguns enunciados a ênfase em um ou em outro modo de ler, de ser leitor. No entanto, em função do traço hiperbólico que caracteriza a enunciação de jovens, em redes sociais, muitas vezes nos deparamos com enunciados que articulam essas duas formas de ler, de se dizer leitor, de se revelar o orgulho de ser leitor.

⁹ Cf. Silva e Curcino 2020.

¹⁰ Essas expressões foram utilizadas pela primeira vez pelo historiador alemão Rolf Engelsing, ao estudar a história da leitura em seu país. Cf. Galvão (c2021). Embora tenhamos nos apropriado dessas categorias, ressalta-se de que em nosso estudo correspondem a tempo e circunstâncias muito distintos.

O enunciado selecionado como representante da leitura intensiva, e mais precisamente indiciado nas passagens que indicamos em negrito a seguir, exemplifica o que em geral se apresenta na categoria dos ‘Leitores Vorazes’. O que dizem e o modo como enunciam reiteram essa forma de ler altamente valorizada entre leitores jovens, especialmente identificados como fãs de uma obra. Eles leem de modo intensivo, ou seja, repetidas vezes um mesmo texto, ou seja uma mesma obra, título e autor, seja sequencialmente, seja em momentos diferentes ao longo da vida. Por vezes, apesar das referências às obras, neste exemplo (Enunciado 1), recobrirem vários títulos de uma mesma série, o que se observa é a ostentação da representação do leitor que lê muito e sempre e que lê várias vezes um mesmo título, ou seja, que os lê intensivamente, segundo a lógica da leitura intensiva¹¹.

Enunciado 1¹²

Uma sensação estranha. Ok, “A Criança Amaldiçoada” não é uma das melhores historias de Harry Potter? “A Criança Amaldiçoada” não é uma das melhores historias de Harry Potter. Mas convenhamos, como vocês se sentiriam em retornar a um dos seus universos favoritos, ao primeiro universo que você visitou em um livro? Vamos por partes. **Eu li esse livro pela primeira vez no nono ano (estou no terceiro do ensino médio), já tinha lido toda a série de Harry Potter três vezes, então eu já conhecia bastante do universo e gostava muito.** Então vem JK com o novo livro de Harry Potter. E é uma decepção. A história não é lá muito boa, parece mais uma fan-fic, mas até que é divertida. (...), mas você se diverte lendo ele. Creio que **não foi a toa que li esse livro em um dia.** Passam os anos, não compro ele, mas um dia vejo na Amazon que a edição em capa dura está de promoção. Compro e **decido reler**, pra ver se era tão ruim quanto me lembrava. E a sensação é diferente. Foi estranho porque, quando terminei, eu senti uma sensação boa no peito, como se eu sentisse uma saudade daquele mundo, daqueles personagens, de toda aquela história (**mesmo já tendo lido os sete livros 3 vezes**). Foi mágico, simplesmente fantástico. Até chorei um pouco, mesmo ainda achando a história meio fraca, mas foi incrível, e **a vontade de reler Harry Potter pela quarta vez só aumentou mais.** [18/03/2020]

Os indícios que atestam a prática exercida conforme sua atualização discursiva, idealizada de ser leitor, estão mobilizados desde a enunciação do caráter relativamente precoce da leitura, ao mencionar ter lido no nono ano do Ensino Fundamental II, até a frequência em suas reincidências, retornos à leitura de uma mesma gama de textos de uma série internacionalmente conhecida, ao enunciar ter lido por três vezes e ainda considerar a quarta leitura. Além desses modos prototípicos da leitura intensiva, ressalta-se a voracidade declarada pela leitura do livro com mais de 350 páginas em um único dia.

Outra representação de leitor altamente positiva e muito frequente nos dados de que dispomos neste artigo é aquela que se pauta na mesma ‘voracidade’ leitora, muito embora, essa voracidade seja representada sob a forma da leitura simultânea de vários e diferentes títulos, autores e gêneros, afirmando a prática leitora extensiva¹³. Essa prática extensiva se expressa particularmente sob a

¹¹ A leitura intensiva se caracteriza pelo ato de ler várias vezes o mesmo texto, sucessivas vezes, ainda que em diferentes momentos. Em alguns cenários isso foi relacionado à leitura mais lenta, mais reflexiva de um mesmo texto. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva>. Acesso em: outubro de 2021.

¹² Sobre ‘Harry Potter e a Criança Amaldiçoada’ (2016) Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhhas/601538/edicao:601697/mpage:26>. Acesso: 26/10/2020.

¹³ A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de se ler, simultaneamente ou sequencialmente, um número variado de obras, títulos e autores, simultaneamente ou sequencialmente. Em alguns casos isso foi relacionado à leitura

forma da leitura de vários títulos de um mesmo autor, de uma mesma obra, e isso às vezes simultaneamente, quando se está diante de uma produção contemporânea que tem se caracterizado pela oferta em série, em vários volumes, que se leem em sequência ou simultaneamente.

Enunciado 2¹⁴

Harry Potter, que saudade! Harry Potter novo???? Eu não sei vocês mas quando soube dessa notícia eu fiquei muuuuuito feliz! Não foi Harry Potter que me despertou para a leitura, **já era leitora voraz muito antes disso, mas foram esses livros que modificaram muito os meus hábitos**. Pela primeira vez eu fiquei realmente ansiosa esperando lançamentos, e **tentando encontrar toda e qualquer notícia que falasse sobre os próximos livros por internet. Até então, escolhia meus livros aleatoriamente**, sem nenhuma pressa, mas Harry Potter mudou inclusive meu ritmo de leitura, **já que a gente queria ler logo** pra ficar por dentro de tudo que rolava. Então, para mim, Harry Potter é amor eterno. Acho que esse livro me deu aquela sensação boa sabe, de quando a gente quer saber o que houve com algum amigo querido que não vemos a muito tempo. Matou um pouquinho a saudade, e ficou um gostinho de quero mais. [19/02/2019]

Embora não estejamos diante de um exemplo prototípico do que poderíamos chamar de leitura extensiva, relativa ao consumo simultâneo de vários livros e autores, eventualmente de gêneros distintos, a especificidade desse tipo de produção cultural relativa à saga de Harry Potter, sob a forma de uma série, implica na multiplicação de títulos e com eles de textos que se referem a esses títulos, de filmes, de jogos, de fanfics, configurando um universo amplo de oferta de textos variados, em relação aos quais leitores, como o responsável por este enunciado aqui selecionado, indiciam essa simultaneidade entre o modo de ler intensivo e extensivo, no consumo dessa obra. O enunciador diz que ‘já lia muito antes’ de se tornar leitor intensivo de Harry Potter, e que ‘escolhia aleatoriamente’, os títulos que lia, hábito que se modificou profundamente, conforme afirma, quando então seu centro de interesse se torna essa saga e os textos que gravitam em seu entorno.

Não sem razão, essas formas regulares de enunciação atualizadas por esses leitores jovens que se inscrevem em uma comunidade leitora relativamente definida, quanto à faixa-etária e geracional, são seus interesses culturais relacionados à leitura e a linguagem de que se valem nas formas de expressão de si como leitores. Essas referências que atestam sua voracidade no consumo da leitura das obras referidas são, sem dúvida alguma, um modo orgulhoso de se apresentar como leitor, de apresentar o modo como leem e releem os títulos em questão.

Embora sejam declarações individuais, essas postagens de rede social SKOOB inscrevem-se em um enunciável comum sobre a prática da leitura e, mais especificamente, sobre essa prática exercida por uma dada comunidade de leitores, que se forma pela escolha de livros, pelas formas como se relacionam com esses livros, pelo modo como falam de suas leituras e de si como leitores.

Nos casos expostos, observamos ser comum a expressão do ‘orgulho’ por meio da atualização da representação de que ser leitor é ler muito e sempre, seja a mesma obra, repetidamente, sejam várias obras distintas, simultânea e sequencialmente, ainda que estas componham a mesma série de livros de uma mesma narrativa e toda uma gama de textos sobre essa série.

mais rápida, mais acelerada, com vistas ao consumo de muitos textos. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva>. Acesso em: junho de 2021.

¹⁴ Sobre ‘Harry Potter e a Criança Amaldiçoada’ (2016) Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/601538/edicao:601697/mpage:31>. Acesso em: 02/11/2020.

Dos protocolos de leitura da adaptação literária às formas de se enunciar como leitor: o que podemos concluir?

No que se refere ao primeiro subitem desse artigo, com a análise das adaptações vimos que na adaptação brasileira é possível depreender duas representações de trajetos de leitura: o primeiro pressupõe um leitor capaz de decodificar o verbal ou aquele de um leitor responsável pela mediação da leitura para quem ainda não sabe ler, e que atuaria como leitor que ouve o verbal e que decodifica as imagens: lê-se a história e depois se observa a ilustração que a representa. O segundo trajeto é previsto para o leitor que, não dominando a técnica de decodificação do verbal, ainda assim desfruta do gesto de folhear as páginas e de aceder ao conteúdo das narrativas por sua versão ilustrada. Em comparação com as adaptações galegas, a partir da forma de seleção e exposição das narrativas podemos depreender uma autonomia de leitura de cada livro, já que nenhuma das narrativas de cada livro da coleção precisa ser lida segundo a ordem com que foram apresentadas na sequência dos capítulos da obra original, aqui adaptada.

Em relação ao segundo subitem, como observamos, as formas de enunciação do ‘orgulho’ leitor juvenil respondem a certos protocolos mais amplos sobre a prática da leitura, responsáveis por uma série de comportamentos (engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros) historicamente validados, hegemônicos sobre a condição leitora. Dentre os resultados que apresentamos aqui, observamos, entre outras, que entre as formas de expressão do ‘orgulho’ relacionado à leitura, uma delas diz respeito à atualização da representação de que ser leitor é ler muito e sempre, seja a mesma obra, repetidamente, sejam várias obras distintas, simultânea e sequencialmente. Para fins didáticos, categorizamos os enunciados discutidos acerca de dizeres sobre os jovens leitores no Brasil, regidos por essa representação, sob os títulos de ‘leitor voraz/ leitura intensiva’ e ‘leitor voraz/ leitura extensiva’. A discussão suscitada neste trabalho, lança luz sobre esses ‘mecanismos’ discursivos que engendram nossas relações com as práticas, em especial, a leitura, entre os quais participam a expressão de certas emoções como o orgulho, enunciado pelo público juvenil em nosso país.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CECCANTINI, J. L. *Literatura infantil: a narrativa*. 2011. p. 117-137. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40360>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UnB, 1998.

FARIÑA, A. *A aventura dos muiños*. A Nosa Terra, 2005a. (Don Quixote e Breogán).

FARIÑA, A. *O dragón voador*. A Nosa Terra, 2005b. (Don Quixote e Breogán).

FARIÑA, A. *Dulcinea a nena cabaleira*. A Nosa Terra, 2005c. (Don Quixote e Breogán).

FARIÑA, A. *O exército de ovellas*. A Nosa Terra, 2005d. (Don Quixote e Breogán).

FARIÑA, A. *O león durmiñón*. A Nosa Terra, 2005e. (Don Quixote e Breogán).

FARIÑA, A. *A pousada encantada*. A Nosa Terra, 2005f. (Don Quixote e Breogán).

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

MACHADO, A. M; PORTINARI, C. *O cavaleiro do sonho*: as aventuras e desventuras de Dom Quixote de la Mancha. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SILVA, A. C.; CURCINO, L. Jovens, leitores e orgulhosos: discursos sobre a leitura na rede SKOOB. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – SPLIN, 14., 2020. *Anais...* UFSCar, 2021. p. 19-28.

Sobre os autores

Andrei Cezar da Silva. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística/ PPGL da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na ênfase Linguagem e Discurso, sob orientação da Profa. Dra. Luzmara Curcino. É graduado (2019) em Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) também pela UFSCar, com período sanduíche (2018-2019) na Universidade de Aveiro (UA), em Aveiro – Portugal, pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI Portugal) da CAPES. Desde 2016, é membro-pesquisador do grupo LIRE – Laboratório de estudos da leitura; cujas pesquisas versam sobre as representações acerca da leitura e do(a) leitor(a) brasileiro(a), valendo-se dos princípios teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa e da História Cultural da Leitura. Atuou (2014-2018) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFSCar, subsidiado pela CAPES, desenvolvendo atividades na área de Língua Portuguesa para o ensino regular. Possui experiência como professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em níveis de ensino e faixa-etária distintos, nos segmentos público e privado.
E-mail: andrei.cezar29@gmail.com.

Jéssica de Oliveira. Graduada em Letras (Licenciatura Plena em Português e Espanhol) pela Universidade Federal de São Carlos (2014), mestre (2017) na área de Linguística pela mesma instituição. Participa como pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos das Representações do leitor brasileiro contemporâneo (LIRE) desde 2012, o qual é coordenado pela Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira. Atualmente desenvolve a pesquisa de doutorado "D. Quixote no Brasil: um século de adaptações da obra de Cervantes para crianças e jovens".
E-mail: jessicaoliv@gmail.com.

O OLHAR DO PEDAGOGO PARA A ESCOLA E SUA CULTURA

THE PEDAGOGUE'S VIEW OF THE SCHOOL AND ITS CULTURE

LA VISIÓN DEL PEDAGOGO DE LA ESCUELA Y SU CULTURA

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva¹

Ana Lúcia de Araújo Claro²

Evelise Maria Labatut Portilho³

Resumo: Esse trabalho é parte integrante de um projeto de pesquisa denominado Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo e objetiva, por meio desse artigo, apresentar os elementos da cultura escolar identificados por 16 pedagogos da educação básica a partir do olhar desses profissionais para a escola em que atuam. A pesquisa, de abordagem fenomenológica hermenêutica, utilizou como instrumentos de pesquisa o protocolo de observação de um encontro do programa de formação continuada e uma tarefa on-line. A descrição e a interpretação dos dados destacaram, dentre os elementos da cultura escolar, o reconhecimento da escola como espaço de leitura, aprendizagem, trocas de experiências, conflitos e comunicação.

Palavras-chave: Cultura escolar; pedagogo; formação continuada.

Abstract: This work is an integrant part of a research project called Learning and Knowledge in the Professional Identity of the Pedagogue and aims, through this article, to present the elements of school culture identified by 16 pedagogues of basic education from the perspective of these professionals for the school in that act. The research, of hermeneutic phenomenological approach, used as research instruments the observation protocol of a meeting of the continuing education program and an online task. The description and interpretation of the data highlighted, among the elements of school culture, the recognition of the school as a space for reading, learning, exchanging experiences, conflicts and communication.

Keywords: School culture; school pedagogue; continuing education.

Resumen: Este trabajo es parte integral de un proyecto de investigación denominado Aprendizaje y Conocimiento en la Identidad Profesional del Pedagogo y tiene como objetivo, a través de este artículo, presentar los elementos de la cultura escolar identificados por 16 pedagogos de la educación básica desde la perspectiva de estos profesionales para la escuela en ese acto. La investigación, del enfoque fenomenológico hermenéutico, utilizó como instrumentos de investigación el protocolo de observación de una reunión del programa de educación continua y una tarea en línea. La descripción e interpretación de los datos destacó, entre los elementos de la cultura escolar, el reconocimiento de la escuela como un espacio de lectura, aprendizaje, intercambio de experiencias, conflictos y comunicación.

Palabras clave: Cultura escolar; pedagogo; educación continua.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Introdução

O artigo tem origem no projeto de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, vinculado à linha de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR. Essa pesquisa reconhece que os estudos de diferentes autores (BONAFÉ, 2015; JANZ, 2015; MACHADO, 2015; LINS, 2016; HADDAD, 2016) indicam que este profissional acumula atribuições, muitas vezes não condizentes a função, tais como suprir a ausência de professores, realizar assistência social e atividades burocráticas.

Percebeu-se, portanto, a necessidade de contribuir, por meio de um programa de formação continuada, para a potencialização da identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar onde está inserido, como já evidenciados nas pesquisas de Real (2019), Oresten (2020), Batista (2019), Miliorini (2020), Brojato (2021) e Autor (2021) que consideram o pedagogo como o profissional que articula, organiza ações visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa necessidade, 08 encontros de formação continuada foram desenvolvidos e esse artigo privilegia um deles intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo” e as atividades realizadas durante e após esse encontro, denominadas: disparador, apresentação teórica, roda de conversa e apresentação de uma tarefa *on-line*. Contou com a participação de 16 pedagogos da educação básica de diferentes níveis e escolas da rede pública e privada do município de Curitiba e Região Metropolitana do Paraná/Brasil.

Ao concordar com Nóvoa (1995) que a cultura escolar não é algo que se impõe ao ambiente, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe, a pesquisa se propôs a identificar os elementos da cultura escolar expressos no ambiente educativo onde atua o pedagogo considerando a observação realizada em um dos encontros de formação. Pretende-se, portanto, apresentar os elementos da cultura escolar identificados pelo pedagogo a partir do seu olhar para a escola em que atua.

A metodologia de pesquisa de abordagem fenomenológica e hermenêutica partiu em busca ao objeto investigado, a cultura escolar, valendo-se das descrições e interpretações do protocolo de observação do encontro com os pedagogos e da tarefa *on-line* realizada pelos 16 pedagogos.

A organização desse artigo se constitui da seguinte maneira: na primeira seção, apresenta-se a introdução, contendo a delimitação do objeto de pesquisa, o objetivo, a justificativa para a escolha do tema, a apresentação da metodologia, os sujeitos envolvidos e a indicação da organização do artigo.

Na segunda seção, “A escola e sua cultura manifestada em um ambiente educativo”, apresenta-se as contribuições de autores/as que tratam dessa temática, a fim de oportunizar fundamentação teórica que subsidiem reflexões acerca do objeto de pesquisa.

Na terceira seção, discorre-se sobre a metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados.

Na quarta seção, apresenta-se a descrição e a interpretação dos dados de pesquisa acerca do objetivo estabelecido para este estudo.

Nas considerações finais, delineadas a partir do problema e do objetivo traçado, considerando os instrumentos metodológicos utilizados, evidencia-se uma reflexão pertinente às percepções das pedagogas acerca dos elementos culturais das suas escolas.

A escola e sua cultura manifestada em um ambiente educativo

A escola como campo de expressão e produção humana, receptora e formadora de cultura, produtora de práticas pedagógicas e dos significados construídos pelos sujeitos que nela atuam

possui uma comunicação específica que reflete sua trajetória, seja na maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar de acordo com o momento histórico em que vivem ou viveram. As experiências pessoais e profissionais tomam forma em memórias e heranças culturais, em concepções de formação, em conhecimentos, estratégias pedagógicas, representando assim, sentidos e significados sobre o papel da escola, alunos e profissionais da educação e, portanto, “reconhece-se nela a existência de um lugar com uma cultura própria, vista de uma maneira muito particular e com uma prática social singular” (SILVA; PORTILHO, 2021, p. 3).

Entende-se que a cultura compõe o conteúdo essencial da educação, considerando que é nela que a cultura se perpetua e se organiza, é algo que perdura e ao mesmo tempo se renova, conforme Viñao Frago (2001) pontua.

De acordo com Nóvoa (1995), as culturas escolares por mais que estejam integradas num contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhe são próprias e que exprimem valores e crenças que os membros da organização partilham por meio do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar. Considera-se, portanto, que as experiências vivenciadas, as escolhas, as necessidades e a formação dos pedagogos são reflexos da sua cultura e da cultura da escola em um movimento dialético, que se chocam e se modificam continuamente (SILVA, 2021).

Viñao Frago (1995) considera a escola como lugar de uma cultura específica, pois, a partir das práticas do cotidiano, produzem a aprendizagem formal, conferindo a este espaço um lugar para aprender, sendo essa sua finalidade específica. A cultura escolar é conceituada pelo autor como:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências⁴ (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29).

Na visão do autor (2001) as normas são homogêneas, mas os sujeitos são diferentes na prática de uma escola para outra. O autor valoriza a singularidade da relação entre os sujeitos, considerando que não existem escolas iguais, pois as reformas não dependem apenas da legalidade, mas também do professor e dos sujeitos que nela atuam.

É por meio da troca, do compartilhamento das estratégias didáticas, das formas de organização dos saberes e espaços que a cultura escolar da instituição se delineia. Nesse sentido, a cultura e o espaço escolar se interligam, de modo que os profissionais que ali atuam passam a cultivar suas crenças, valores, normas e regras que são articuladas conforme as partilhas vão acontecendo. Dessa forma, institui-se uma cultura escolar específica, representada por um contexto construído a partir dos diferentes sujeitos que ali interagem. Como exemplo, podemos citar uma escola que organiza sua formação docente somente na semana pedagógica estabelecida por órgãos superiores uma vez por ano, essa prática se perpetua por anos e as pessoas que ali interagem adotam esse modo de fazer como próprio daquela instituição e revelam, portanto, a cultura escolar daquele ambiente.

⁴ conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradições, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan.

Segundo Nóvoa (1995) o espaço escolar é concebido como um processo configurado por possíveis dimensões, tanto visíveis como invisíveis. Portanto, sua construção está atrelada a presença das pessoas, configurando-se em uma nova função, a de espaço como “lugar”. Assim, a possibilidade do espaço se tornar “lugar” se alicerça ou constitui-se pela vida, pelo fluir da vida. Por isso, corrobora com a busca por componentes humanos ali contidos.

A partir disso, o mesmo autor prenuncia a possibilidade de um espaço não ser assim concebido, caso se apresente como um projeto totalitário, em que todos os tempos e espaços sejam impostos. Entretanto, sabe-se que há a possibilidade de este espaço adquirir ou tomar sua posição de “lugar”. Portanto, o espaço é aquele que pode ser transformado, qualificado. Por outro lado, desconsidera-se, ainda, a possibilidade de um lugar ser “neutro”, pois este irá expressar as relações ali estabelecidas.

Numa aproximação ao conceito de espaço a partir da abordagem de Tuan (2013), pode-se considerar que este tem significado a partir das experiências pessoais cotidianas em íntima relação entre pessoa, espaço e tempo. Por essas bases, o autor observa: “um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva” (TUAN, 2013, p. 29). Considerando como característica própria da espécie humana produzir símbolos concebidos por meio de experiências, um lugar pode ser tomado como apaixonante, bom ou ruim, dependendo como as relações são estabelecidas e apreendidas na prática vivida. Para o autor, o conceito de espaço está relacionado com o de lugar, um não pode ser definido sem o outro e é por meio das experiências que o espaço se transforma em lugar, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.

A partir disso, aproxima-se o conceito de ambiente educativo e apoia-se no conceito de espaço de Forneiro (1998) para diferenciar ele e ambiente pois considera este como algo que vai além da dimensão estrutural do espaço como elemento físico e, portanto, visível concretamente, mas considera os aspectos relacionais, funcionais e temporais que estão ali implicados. Conforme a citação:

Embora todos os elementos que compõe o ambiente [...] possam existir independentemente, cada um por si, o ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não existe uma existência material como o espaço físico. O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de maneira diferente (FORNEIRO, 1998, p. 235).

A escola em si é uma instituição social permeada por objetivos e metas, empregando e reelaborando todo o conhecimento que é socialmente produzido.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais destinados para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Portanto, a dimensão funcional acaba caracterizando os espaços e suas utilizações, sendo o ambiente de sala de aula muito mais do que um simples lugar onde encontramos materiais didáticos, pois o ambiente acrescenta significados para a experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse para as atividades de aprendizagem. Necessariamente, o espaço contribui de maneira positiva ou negativa para a interação e aprendizagem escolar. O

ambiente por si vincula a educação escolar e como ela ocorre no seu espaço; a educação é vista como um ato social de mudanças e avanços.

Os elementos que compõem um determinado ambiente revelam a concepção de ambiente educativo, inicialmente mencionado nos Indicadores de Qualidade na Educação (MEC, 2004), como um espaço de aprendizagem e vivência de valores, no qual as pessoas se socializam e convivem pela diversidade humana, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Barbosa, Farah e Carlberg (2007) conceituam o ambiente educativo como o local onde o processo de aprendizagem acontece, um espaço com a finalidade de promover a aprendizagem. Portanto, o conceito de ambiente educativo neste artigo envolve possibilidades que permitem aprendizagens diferenciadas, representação própria, e ainda, constantes transformações.

Também Ritchhart (2015) sugere que a organização da mobília da sala de aula, como a dos murais da escola podem indicar a maneira como o grupo reflete e interage em um ambiente educativo. O autor considera que é preciso pensar nas mensagens que o ambiente comunica e como as necessidades e facilidades podem ajudar a construir um ambiente melhor que dê suporte para a aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes o espaço restringe novas aprendizagens e devem ser provocativos e criativos, na intenção de mudar o modo de ver a vida e a concepção de uma escola que se movimenta de dentro para fora. Portanto, as aprendizagens podem ser facilitadas em um ambiente, se ele supre as necessidades de comunicação, discussão, compartilhamento e se oportuniza o envolvimento entre os aprendizes ou se trata-se somente de um ambiente criado para os aprendizes cumprirem tarefas.

Caminho metodológico

A metodologia de abordagem fenomenológica e hermenêutica partiu em busca ao objeto investigado valendo-se das descrições e interpretações retiradas do programa de formação continuada desenvolvido em 8 encontros com 16 pedagogos da educação básica de diferentes níveis e escolas da rede pública e privada do município de Curitiba e Região Metropolitana do Paraná/Brasil, ocorreu no ano de 2018 em uma universidade da cidade de Curitiba-PR. A seleção dos profissionais aconteceu por meio da indicação de cada pesquisador, tendo como critério a atuação em escolas da região e licenciados em Pedagogia.

Dos temas trabalhados nos 8 encontros, esse artigo privilegiou o quarto encontro intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo” que integra esse projeto e que têm em seu escopo o estudo do ambiente educativo e da cultura escolar. Esse encontro objetivou promover uma ampliação do olhar do pedagogo a fim de provocá-lo a pensar sobre o meio ambiente como lugar onde se aprende e foi constituído de 4 momentos: disparador, estudo teórico, roda de conversa e apresentação de uma tarefa.

No primeiro momento intitulado disparador os pedagogos foram convidados a fazer um desenho a partir da consigna “onde é que você aprende?”. No segundo momento, foram apresentados os conceitos de cultura escolar e de ambiente educativo com o auxílio de imagens de ambientes educativos escolares e não escolares ao redor do mundo. A cada imagem projetada foi indagado: qual ou quais elementos neste ambiente educativo revelam a cultura escolar?

A palavra consigna refere-se a tarefa, instrução ou orientação que podem ser verbais ou escritas, ocupam o lugar de intervenção operativa, no sentido de que criam situações, promovem a comunicação e levam os aprendentes e ensinantes ao constante exercício da autonomia individual e grupal (BARBOSA; CARLBERG, 2014).

Como terceiro momento, a roda de conversa foi proposta a partir da seguinte consigna: *“A partir das informações e imagens apresentadas, o grupo tem como tarefa compartilhar*

suas experiências em seus ambientes educativos escolares, identificando neles os elementos que revelam a cultura escolar”.

Na finalização do encontro foi pedido uma tarefa *on-line* em que os pedagogos deveriam fotografar ambientes da escola onde trabalham (SUTTON-BROWN, 2015) e escrever abaixo de cada foto respondendo a seguinte pergunta: O que este ambiente nos conta ou nos revela?

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 70) a observação pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade. A observação é, segundo a autora, “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

Como observadores em relação direta com os sujeitos da pesquisa, os pesquisadores participam do seu “cenário cultural” em que se encontram inseridos, porém com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa sendo parte do contexto em observação, podendo modificá-lo e nele interferir. Considerando que como observadores os pesquisadores são parte integrante do contexto, estes devem manter-se distante para compreender o sentido dos acontecimentos. Como elucida Lüdke (1986, p. 26): “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Por meio de um protocolo de observação de Temática e Dinâmica, instrumento construído pelo grupo de pesquisa, os pesquisadores fizeram o registro escrito da temática (o que é verbalizado) e da dinâmica (descrição corporal ou movimentos) dos pesquisados. Por meio desse protocolo pretendeu-se absorver os três modos de ser do fenômeno como ele se apresenta a partir da mente (manifestada por meio do que é dito), do corpo (manifestado por meio da linguagem corporal) e do mundo exterior (PICHON-RIVIÈRE, 1986). Para o registro em protocolo de observação contou-se com o apoio de dois ou mais pesquisadores que ao final do registro aproximaram a tarefa realizada aos dados observados.

O registro por meio do protocolo de observação é um dos principais instrumentos de trabalho para que os pesquisadores escrevam todas as informações que chamem atenção. Como tarefa *on-line*, recorrendo a fotografia e registro, os pedagogos representaram seus olhares sobre a expressão da cultura no ambiente educativo. Com esse protocolo de observação e a tarefa *on-line*, os dados foram agrupados, descritos e interpretados procurando responder ao objetivo desse artigo.

Descrição e interpretação dos resultados

Na roda de conversa do encontro intitulado “A expressão da cultura no ambiente educativo” os pedagogos foram convidados a discutir e reelaborar o tema apresentado, a partir da sua prática no cotidiano da escola e refletissem sobre ela. Algumas falas dos pedagogos assim se apresentam:

O próprio sinal, aquela sirene!

Na EJA é uma queixa dos professores que os alunos não gostam de Arte e Educação Física. Eles não têm essa cultura de ter uma aula diferente.

Nossos encontros de formação são reproduções da lógica que a gente critica nos alunos.

Eu vejo que existe uma cultura da gente pesquisar sobre os mesmos temas.

Ao invés de cadeiras individuais, eu coloco cadeiras coletivas. Para mim, o ambiente escancara, eu acho que o ambiente acaba sendo muito revelador.

Cultura é tudo aquilo que faz parte da vida da pessoa, do ambiente. Você planeja, à medida que você vai avançando surgem elementos para você modificar. Na era digital o aluno quer utilizar o celular. Ele (o professor) não

circula, ele não media. Se o professor sair do seu pedestal e começar a circular a coisa muda.

Quando eu vi “Caminho Suave”, dá um carinho muito grande. Por meio dela aprendi a ler, tem alguma coisa de positivo!

O momento da roda de conversa parece dividir o grupo: ora reconhece que há mudanças nas normas e práticas, na organização do tempo, do espaço e dos discursos, ora reconhece permanências desses elementos da cultura escolar.

As permanências foram reveladas por meio das falas sobre a sirene para marcar o tempo escolar; a disposição das cadeiras em sala de aula para caracterizar o espaço escolar; e ao considerar que o aluno adulto não gosta de ter uma aula diferente e que os encontros de formação são reproduções do que já foi feito ou que as pesquisas são feitas sobre os mesmos temas.

As mudanças foram reveladas quando o pedagogo se refere ao ambiente como algo além do espaço físico e que envolve o movimento do aluno; quando o professor planeja as aulas e faz alterações à medida que surgem novos elementos; quando fica feliz ao recordar a imagem de um livro antigo, que foi utilizado em sua alfabetização, mas hoje já não é mais usado.

A fala de uma pedagoga “*Você faz alguns movimentos e faz retrocessos. Eu vejo que é desafiador*” resume a ideia contraditória entre avanços e retrocessos, pois o grupo de pedagogos entra em conflito com as diferentes posições e usa o “desafio” como ideia central para enfrentar essas situações conflituosas. Pode-se entender, portanto, que os sujeitos produzem, no interior da escola, modos de pensar e de fazer que interferem nas estratégias e práticas utilizadas para efetivar as finalidades da instituição escolar (VIÑAO FRAGO, 2001). Ou seja, a escola é esse espaço em que os protagonistas do ato educativo são seres humanos que “agem, interagem, expressam sentimentos e ideias, e este ambiente reúne pessoa com o objetivo de promover a aprendizagem de todos que a compõem” (PORTILHO; PAROLIN; BARBOSA, 2021, p. 03).

Como tarefa *on-line* os pedagogos deveriam fotografar ambientes da escola onde trabalham e responder por escrito abaixo de cada foto “O que este ambiente nos conta ou nos revela?” conforme os seguintes exemplos:



Figura 1: Fotografia do bloco das salas de aula de um Colégio do Estado do Paraná

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

E a pedagoga escreve:

A fotografia, anexa, apresenta o bloco das salas de aula do Colégio Estadual e revela a esperança, a expectativa e a transformação da sociedade para um mundo melhor. A sala de aula é o ambiente em que ocorre a mudança do pensamento, das atitudes e da visão de mundo. A sala de aula é o local onde o conhecimento, seja ele, da História, das Ciências ou das Tecnologias, é trabalhado e absorvido pelos educandos modificando a sua forma de ver o mundo.

Percebeu-se dicotomia entre a imagem escolhida e o que o pedagogo escreveu sobre ela, pois, a imagem apresenta a estrutura das salas de aula com janelas altas, portas com grades, salas ladeadas por corredores murados, escadas, pisos e telhados e o texto sugere que o conhecimento é trabalhado somente em sala de aula e que nela espera-se que ocorra mudança de pensamento e aprendizado, porém o contexto externo parece distante, expresso em palavras como esperança, expectativa e transformação, como um sonho a ser alcançado.

Outro exemplo é a foto tirada pela pedagoga do pátio da escola.



Figura 2: Fotografia da área de convivência escolar de um Colégio do Estado do Paraná

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Pátio coberto, com piso, murado, com mesas e cadeiras e vários alunos conversando e lanchando. A pedagoga escreve: “*Este ambiente revela a integração dos alunos após a escola ter oferecido mesas e cadeiras para as refeições e lanches*”. Nesta tarefa percebe-se que o ambiente foi preparado com a intenção de acolher, houve intervenção do espaço para convívio, pois um ambiente móvel promove diferentes disposições, diferentes modos de organização.

Para Viñao Frago e Escolano (1998), a organização dos ambientes da escola deve permitir que este ofereça possibilidades mais do que limites e, portanto, vê a escola como um lugar que educa, uma construção cultural, um espaço que comunica, conforme a figura 3 revela:

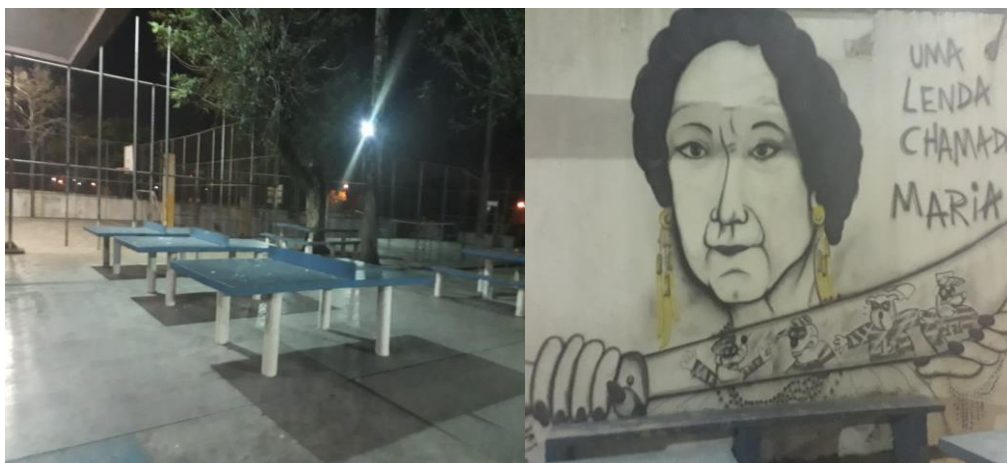


Figura 3: Fotografia de um ambiente educativo de um Colégio do Estado do Paraná
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A escola é considerada também como um lugar de diferentes aprendizagens permeada de valores, crenças, ritos que vai tecendo a cultura escolar, como se observa no texto da pedagoga ao descrever a razão da escolha da foto para caracterizar o ambiente educativo:

Acredito que a escola é um espaço educativo em todos os ambientes. Assim, postei essa área de convivência em nosso Colégio, onde há mesas de tênis de mesa e espaço para leitura abaixo das árvores. Como a cultura está imersa em nossas escolas postei a lenda de nossa primeira diretora Dona Maria do Facão (PEDAGOGA).

A partir dessa tarefa *on-line* pode-se observar que os ambientes educativos em que os pedagogos atuam encontram-se permeados por muros, paredes e tijolos, ambientes aparentemente gelados, em que a cultura do cimento se destaca. Percebeu-se que as paredes são limpas, há cuidado com a manutenção e limpeza o que nos leva a supor que o conhecimento ocorre somente dentro do espaço da sala de aula, sem elementos que promovam a autonomia para fora dela. As janelas das escolas são altas o que impede as pessoas de olhar para fora ou para dentro das salas de aula.

Nesse sentido, nota-se que conceber a escola com um lugar de aprendizagens, implica compreender que ela ocorre na “interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido” (BARBOSA; FARAH; CARLBERG, 2007, p. 37), ou seja, em um ambiente educativo que tem um espaço cuja finalidade reside em promover a aprendizagem.

Considerações sobre o olhar do pedagogo para a escola e sua cultura

Vivemos num mundo globalizado, em constante transformação, portanto, nosso ambiente educacional não pode ser visto como algo fixo pois há necessidade de conceber esses espaços como lugares de construção e reconstrução de saberes, de experiências e sentidos, pois a escola como bem explicitam Viñao Frago e Escolano (1998) é um fluir de vida.

Assim sendo, é nesse espaço/tempo que retomamos ao encontro de formação continuada o qual significou um momento de aprendizagem do grupo, quando os pedagogos refletiram sobre os temas abordados e demonstraram abertura para o diálogo. Compreenderam que a “solução” não vem de fora, mas é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e que é necessário romper com alguns aspectos culturais que parecem cristalizados.

Em relação aos elementos da cultura escolar por meio da ótica dos pedagogos destacam-se o reconhecimento da escola como espaço de incentivo à leitura e de integração a partir das práticas cotidianas. Trata-se de um ambiente permeado pelas relações que se estabelecem no espaço escolar propiciando uma aprendizagem significativa, de maneira informal e formal. É também um espaço de aprendizagem, trocas de experiências, conflitos e comunicação às famílias sobre o trabalho realizado, assim, o entrelaçamento dos sujeitos protagonistas acontece por meio dos costumes, das práticas, dos ritos que fazem parte da cultura escolar.

Os dados evidenciaram que os pedagogos identificaram que o ambiente educativo vai além do aspecto físico e que as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços podem contribuir e influenciar com o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecem que a escola em que atuam é reveladora de mudanças e permanências que protagonizam a cultura escolar e que ela é espaço de acolhimento, aprendizagem, conflitos e retorno aos pais sobre a proposta pedagógica ali desenvolvida.

Referências

BATISTA, G. P. *O fazer e o saber de professores de educação física escolar dentro de um programa de formação continuada*. 2019. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

BARBOSA, L. M. S.; FARAH, S.; CARLBERG, S. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 33-42, jan./abr. 2007.

BARBOSA, L. M. S.; CARLBERG, S. *O que são consignas?* Contribuições para o fazer pedagógico/psicopedagógico. Curitiba, Editora Intersaberes, 2014.

BONAFÉ, E. M. *O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações*. 2015, 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

BROJATO, H. C. *Metacognição e formação continuada de pedagogos escolares*. 2021. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HADDAD, C. R. *Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e PIBIC – possibilidades de superação*. 2016. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

JANZ, L. A. T. *Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos*. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná 2015.

LINS, J. B. *O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional*. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco CE, Programa de Pós-graduação em Educação 2016.

- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, V. A. T. *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas de educação infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo*. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2015.
- MEC. INEP. UNICEF. *Indicadores de qualidade na educação*. Ação Educativa: São Paulo, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.
- MILIORINI, L. K. *A mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada*. 2020. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- ORESTEN, D. F. A. *O pedagogo escolar em formação continuada: um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem*. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H.; BARBOSA, L. M. S. Formação continuada de pedagogos escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24333>. Acesso em: 24 set. 2021.
- 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.
- RITCHHART, R. *Creating cultures of thinking*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, EUA, 2015.
- SILVA, C. S. R. *A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da COVID-19*. 2021. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- SILVA, C. S. R. ; PORTILHO, E. M. L. A cultura escolar e o ambiente educativo em diferentes contextos – Brasil e Estados Unidos. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, n. 26, v. 1, p. 01-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7541>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SUTTON-BROWN, C. A. Photovoice: a methodological guide. *Photography and Culture*, v. 7, n. 2, p. 169-185, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>. Acesso em: 24 mai. 2021.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. L. Oliveira, Londrina: Edue, 2013.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, n. 0. p. 63-82, 1995.

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 as autoras

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, da PUCPR e do Grupo de Pesquisa: Inovações tecnológicas na educação básica e formação docente, do UNINTER/ Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: clausers@gmail.com.

Ana Lúcia de Araújo Claro. Doutoranda em Educação (PUCPR), 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.

Evelise Maria Labatut Portilho. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Porto (Portugal); Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Psicopedagogia, Pedagoga. Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente.
E-mail: eveliseportilho@gmail.com.

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS, JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: ESCUTANDO A VOZ DOCENTE

ARGUMENTATION IN THE EDUCATION OF PEOPLE, JOUTH, ADULTS AND ELDERLY: LISTENING TO THE TEACHING VOICE

ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS, JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS: ESCUCHANDO LA VOZ DOCENTE

Haíla Ivanilda da Silva¹

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel²

Resumo: Neste trabalho discute-se o olhar de uma docente da EJAI sobre a argumentação no âmbito do debate regrado. Aplica-se entrevista semiestruturada e analisa-se a sua fala de modo qualitativo. Mostra-se resultados reveladores da necessidade de um aprofundamento na temática e na formação docente.

Palavras-chave: Argumentação; alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; voz docente.

Abstract: This paper discusses the view of a professor at EJAI on argumentation in the context of regulated debate. A semi-structured interview is applied and their speech is analyzed in a qualitative way. Results reveal the need for a deeper understanding of the theme and teacher training.

Keywords: Argumentation; literacy for Young, Adult and Elderly People; teaching voice.

Resumen: Este artículo analiza la visión de un profesor de la EJAI sobre la argumentación en el contexto del debate regulado. Se aplica una entrevista semiestructurada y se analiza su discurso de forma cualitativa. Los resultados revelan la necesidad de una comprensión más profunda del tema.

Palabras clave: Argumentación; alfabetización para Jóvenes, Adultos y Ancianos; enseñanza de la voz.

Introdução

Qual a compreensão do/a professor/a atuante na alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI) a respeito do trato com a argumentação no âmbito do gênero textual? Como ele/a analisa um conjunto de atividades voltadas para o ensino da argumentação? Neste artigo, nossa discussão se voltará para o trato com a argumentação no âmbito da prática pedagógica de uma professora atuante no primeiro segmento da EJAI. De modo específico, investigamos a compreensão da docente a respeito dessa ordem tipológica, e discutimos acerca das estratégias para o seu tratamento didático. Através deste estudo, buscamos ressaltar a importância de se pensar o ensino da argumentação na modalidade em questão, bem como considerar as especificidades, as necessidades e as vozes da docente.

O ensino da argumentação é uma das prescrições marcantes na agenda dos documentos que norteiam a educação brasileira (BRASIL, 1998, 2018; RIBEIRO, 2001), devendo ocorrer em todos os anos e modalidades. Dada essa compreensão, ensinar a argumentação implica na didatização dos variados gêneros textuais agrupados na ordem do argumentar, sejam eles escritos ou de domínio tipicamente falado (oralidade), conforme defendem os pressupostos

¹ Universidade de Pernambuco.

² Universidade de Pernambuco.

teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo-ISD (BRONCKART, 2007) e da Didática das Línguas genebrinas (SHCNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nessa direção, os gêneros argumentativos estão para professores/as e alunos/as como importantes auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Focar o ensino da argumentação a partir do estudo dos gêneros possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de competências que, em geral, não são apreendidas no cotidiano, por não fazerem parte das instâncias privadas de produção e por demandarem um maior grau de planejamento no uso da fala ou da escrita. (BRASIL, 1998).

A EJAI, ao longo do tempo, sofre um processo de escassez de políticas públicas de qualidade que sanem a dívida social caracterizadora dessa modalidade, e que tem se perpetuado com o passar dos anos. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas são espaços propícios para tornar essas discussões atuais e contribuir para que essa dívida seja lembrada e cobrada do poder público. Pensar a prática pedagógica do/a educador/a de EJAI, a produção de materiais didáticos de qualidade que atendam a essa modalidade é sinônimo de resistência, é dar voz e vez a jovens, adultos e idosos vitimados por uma sociedade que não propicia equidade social para todos.

Nessa direção, convidamos uma professora (Margarida/codínome) atuante na segunda fase da EJAI, de uma escola pública de uma cidade da Mata Norte de Pernambuco, para juntas pensarmos a respeito deste objeto de trabalho. Ela aceitou voluntariamente a, em um contexto de entrevista semiestrutura (BONI; QUARESMA, 2005), partilhar a sua compreensão acerca do ensino da argumentação na EJAI, a partir da análise de um conjunto de atividades que orientam a produção de um debate regrado. As atividades estavam dispostas na coleção de livro didático (LD) “É Bom Aprender” (SOUZA *et al.*, 2013) destinada a segunda fase da EJAI.

A experiência se deu no período de agosto a dezembro de 2018. Realizamos um trabalho de acompanhamento a docente através de atividades de observação participante, entrevista semiestruturada e escrita de diário de campo (MINAYO, 1994). Na vivência da observação participante objetivamos constatar através da prática de Margarida momentos em que ela evidenciasse sistematicamente a argumentação.

A entrevista semiestruturada ocorreu em apenas um dia, em aproximadamente 4/quatro horas, durante o período noturno, tendo em vista ter sido realizada no horário de trabalho da docente, na escola, mais precisamente, na sala dos professores, local escolhido pela docente, tendo em vista o silêncio propício para a sua reflexão e para que os áudios fossem gravados com maior qualidade. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente. Utilizamos a gravação em áudio, por considerarmos, aportadas em Bortoni-Ricardo (2008), que esta técnica se configura como um meio apropriado para coleta de dados, tendo em vista que permiti ao pesquisador/a revisitar as informações, tirar dúvidas e refinar a teoria que está sendo construída.

Devemos destacar que, antes de realizarmos a entrevista com a docente, entregamos a ela, com antecedência, a atividade (junto com o livro) que seria analisada. Nosso objetivo era que a professora pudesse observar o tratamento didático com a argumentação. Não houve de nossa parte exigências quanto aos elementos argumentativos que deveriam ou não ser analisados por ela, visto que nosso objetivo era deixar que a professora realizasse sua análise com a menor interferência possível, pois assim poderíamos entender qual a sua compreensão acerca do ensino da argumentação.

Enfatizamos ainda que fez parte do processo de coleta de dados o nosso compromisso ético com a docente, no sentido de preservar a sua identidade, bem como de entregarmos uma cópia da transcrição de suas falas a fim de que o sujeito pudesse lê-las e revisá-las antes de serem divulgadas. Com esse acordo, deixamos a docente livre para ocultar ou acrescentar as informações que desejasse. Além disso, mantivemos o nosso compromisso de guardar de forma sigilosa as cópias das gravações após a finalização da pesquisa. Destacamos que não houve alteração nos materiais após a revisão e o consentimento da docente para a divulgação.

A partir da imersão nos dados, mapeamos os seguintes focos analíticos destacados na fala da docente: i) compreensão docente a respeito do ensino da argumentação no âmbito do gênero textual; ii) estratégias didáticas para o ensino da argumentação ii.i) tema; ii.ii) papéis sociais que compõem o gênero; ii.iii) controle do tempo de fala de cada debatedor e respeito aos turnos conversacionais; ii.iv) divisão dos/as alunos/as ante aos pontos de vista; ii.v) pesquisa sobre o tema; e ii.vi) avaliação. Os dados gerados foram tratados com base em uma perspectiva qualitativa, a partir do emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016, p. 42).

Sendo assim, organizamos este trabalho, inicialmente situando a argumentação e o seu ensino, posteriormente detalharemos a análise do material e, por fim, erguemos algumas considerações.

Argumentação e ensino

Em nossas ações diárias utilizamos argumentos para defender nossas opiniões e/ou interesses, para persuadir nossos interlocutores, para justificar/expressar nossos pontos de vista em relação à determinada opinião (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2011). Assim, a argumentação se constitui como ato linguístico fundamental, uma vez que a todo e qualquer discurso subjaz um posicionamento e as dimensões ideológicas do sujeito (KOCH, 2011).

Na escola, o conteúdo está presente nos currículos que norteiam todas as etapas e modalidades da educação básica, inclusive a EJA. Os documentos norteadores da educação brasileira orientam que o ensino da argumentação em sala de aula deve ser capaz de contribuir para o/a aluno/a à: i) “Posicionar-se em relação a diferentes temas tratados.”; ii) “Identificar a posição do outro em relação a diferentes temas tratados.”; iii) “Defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações.”; iv) “Reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam.”; v) “Fazer intervenções coerentes com os temas tratados.” (RIBEIRO, 2001, p. 65-66).

Nesse contexto, a base do ensino da argumentação ancorasse nas respostas às necessidades de efetiva participação dos/as aprendizes nas múltiplas atividades de uso da linguagem, que fazem parte do contexto social em que os/as educandos estão inseridos. E como ensinar a argumentação? Qual deve ser o ponto de partida? Em resposta a esse questionamento, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) orienta que esse ensino deve ocorrer a partir da didatização dos variados gêneros textuais argumentativos, tendo em vista que são ferramentas que podem auxiliar professores/as e alunos/as no processo de ensino e aprendizagem.

Os gêneros são imprescindíveis na comunicação verbal (BAKTIN, 2011). Segundo Bronckart (2007), eles são os mecanismos essenciais para a socialização humana e inserção nas práticas comunicativas. Nesse sentido, a interação humana é mediada pela linguagem e os gêneros são a base para a possibilidade de negociação, de representação, do agir comunicativo. Para Bakhtin (2011, p. 285) “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – autonomia –, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”.

Aportadas na perspectiva desses autores, tomamos a argumentação a partir da arquitetura textual do debate regrado. Schneuwly e Dolz (2004, p. 72) conceituam o debate regrado como

Um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72).

O debate regrado pertence originalmente a esfera pública formal, e é recorrente, principalmente, dos meios midiáticos e escolar/acadêmico. No debate regrado, o/os debatedor/es objetiva/m a “exposição de razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2009, p. 94). Em outras palavras, trata-se de uma “interação que reúne, pelo menos, três pessoas, principalmente, nos contextos jornalísticos e escolar/acadêmico, para tratar de um assunto que permita uma divergência de opiniões” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 177).

Do ponto de vista da estrutura, o debate regrado conta com os seguintes papéis sociais: i) debatedor/a, que defende diferentes opiniões ou opiniões opostas a partir de múltiplos argumentos; ii) moderador/a, cuja função é organizar a realização do debate, exercendo tarefas como cumprimentar os participantes, apresentar os debatedores, expor o tema, mediar a relação entre debatedores e plateia (se for o caso); iii) auditório/plateia, que ouvem os argumentos expostos pelos debatedores, podendo ou não questioná-los, o que irá depender das regras pré-estabelecidas, que determinarão, entre outros aspectos, a participação ou não do auditório e como se dará essa participação (RIBEIRO, 2009).

No que se refere à dinâmica de realização do debate, os seguintes comportamentos devem ser considerados: i) regulação ou dinâmica das trocas: escuta do outro, organização do discurso e posicionamentos ii) justificação: sustentação do posicionamento utilizando argumentos; iii) refutação: réplica, contestação. A depender do nível do debate, há também a utilização de réplicas e trélicas, geradores de um debate mais completo e com um nível mais alto no campo da informatividade.

Além dos aspectos mencionados, outros aspectos também contribuem para atribuir maior formalidade ao debate regrado, são eles: aspectos extralinguísticos; aspectos paralinguísticos; e aspectos cinésicos. Todos esses aspectos possuem uma estreita relação com os aspectos linguísticos relacionados à produção verbal em si, sendo, portanto, inseparáveis, pois o uso do conjunto é que produz a significação ao texto (CAVALCANTE; MELO, 2006).

É importante enfatizarmos que, se faz relevante que a didatização do debate regrado ocorra mediante o aprofundamento de todos esses aspectos, anteriormente mencionados. Conforme Oliveira (2016), a didatização de gêneros formais/públicos, como o debate regrado, necessita da atenção desses aspectos linguísticos, pois, do contrário, corre-se o risco de se perder a atenção do auditório ou até mesmo, a credibilidade no debatedor. Portanto, num trabalho didático com o debate regrado, é preciso instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, nas interações com seus pares, as determinações sociais dessa situação de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo. Nesse contexto, as intervenções sistemáticas do/a professor/a desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o gênero textual.

Essa costura teórica embasa a análise dos dados aqui tratados, e que serão apresentados a seguir.

Argumentação, EJAI, voz docente: análise dos dados

Nesta seção de análise mostraremos, inicialmente, como se organizou a proposta do livro analisada por Margarida.

A atividade, inserida na unidade 4 (quatro), no volume 2 da obra “É Bom Aprender”, organizada por Souza *et al.* (2013), é iniciada com a etapa de planejamento, em que os/as alunos/as são convidados a desenvolverem um debate sobre a “Proibição no Brasil do trabalho para menores de 16 anos de idade”. Para isso, são apresentados três pontos de vista diferenciados sobre a mesma temática: i) a favor da proibição; ii) contrário à proibição; e iii) intermediário à proibição.

Ainda na etapa de planejamento, apresenta diferentes papéis sociais vivenciados pelos sujeitos na construção do debate: moderador, plateia, debatedores/as. Em seguida, apresenta o conceito do gênero: o debate é “uma discussão em que são apresentados argumentos geralmente

contrários sobre determinado assunto”, em que os participantes “são chamados de debatedores. A pessoa encarregada de organizar o debate [...] é chamada de moderador. Aqueles que assistem ao debate são chamados de público” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Adiante, orienta para que a plateia não só assista à realização do gênero, mas participe “enviando ao moderador, por escrito, perguntas aos debatedores no decorrer da discussão” (SOUZA et al., 2013, p. 80).

Na continuação, a obra sugere que os/as alunos/as consultem informações em outras fontes, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre a temática a ser debatida “seria interessante que antes do dia marcado, todos pesquiassem o assunto” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Posteriormente, convida-os/as a organizarem um debate com os colegas e professores a partir do seguinte questionamento: “A lei deve permitir que pessoas com menos de 16 anos trabalhem? Por quê” (SOUZA et al., 2013, p. 80). Por fim, recomenda a avaliação da atividade pelo grupo-sala: “Foi bom o desempenho de todos os participantes do debate? Na minha vez de participar, soube ouvir e respeitar a opinião dos meus colegas, mesmo não concordando com ela?” (SOUZA et al., 2013, p. 80).

Diante da proposta, observamos que Margarida inicia sua reflexão sobre o tema “Proibição no Brasil do trabalho para menores de 16 anos de idade” (SOUZA et al., 2013, p. 79-80). Para a docente,

[...] essa questão do trabalho infantil, que a gente sabe que, infelizmente, existe no Brasil. Então, na medida em que o autor, ele propõe essa discussão aqui, então tá dentro do, como é que a gente pode dizer, da realidade do aluno da EJA. Enquanto em outros livros, muitas vezes, a gente vê que não tá dentro, têm alguns assuntos que não tão dentro do, da realidade deles.

Podemos destacar dois aspectos na fala da docente: 1) compreensão de que o tema está em sintonia com a realidade de seus(suas) alunos/as; 2) crítica a livros que ignoram as experiências dos sujeitos da EJA.

Neste movimento, embora a professora não deixe explícito que está enxergando a pertinência do tema para o gênero debate regrado, pois seu foco parece voltado para a relevância do conteúdo temático, ela demonstra compreender a estreita relação entre a discussão proposta e a sua vinculação com as histórias de vida dos/as alunos/as. Histórias essas marcadas por evasão escolar na infância, ausência de escolas próximas a sua residência etc.

Embora o tema escolhido pela obra possa trazer memórias que remetem a negação de direitos aos alunos/as da EJA, pela sua natureza polêmica, ele pode ser entendido como gerador para a vivência do gênero debate regrado. A partir dele pode-se resgatar os conhecimentos prévios dos alunos/as e contribuir para a ampliação da visão dos/as educandos em relação a temas sociais, como, por exemplo, o trabalho, as garantias legais, seu ser e estar no mundo, (FREIRE, 2014), bem como, para questões relacionadas as especificidades do gênero textual.

Notemos também que ao mencionar a respeito do tratamento da temática e a sua relevância para o seu grupo-sala, Margarida chama a atenção para o papel do LD como recurso que necessita estar em sintonia com as demandas do seu público-alvo. Para a docente, a obra em questão está em sintonia com questões sociais, como ressalta Bezerra (2002),

Há uma tendência em estruturar-se as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público ao qual se destinam os livros [...] e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos [...]. essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), o que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade (BEZERRA, 2002, p. 40).

No processo de escuta da docente, observamos a sua atenção para as teses apresentadas pela coleção. Segundo Ducrot (1990), a tese é um princípio interno à própria língua e está ligada a um ponto de vista assumido pelos produtores do texto. Em outras palavras, uma espécie de sentença principal da argumentação, visto que em torno dela é que circulam as evidências ou formas de persuasão que comprovam a sua veracidade ou conquistem a nossa adesão ao que está sendo dito.

As teses apresentadas pela obra explicitam três pontos de vista distintos, como podemos ver a seguir: i) “Se um jovem começa a trabalhar antes dos 16 anos, deixa de ter as vivências próprias dessa idade e prejudica seus estudos. Com isso, perde a chance de conseguir boas oportunidades de emprego futuramente.” ii) “Trabalhar desde muito jovem é importante para que a pessoa adquira conhecimentos que a ajudarão na profissão que terá no futuro.” iii) “Trabalhar antes dos 16 anos deve ser permitido pela lei, desde que o jovem tenha pelo menos 14 anos, que continue a estudar e não realize trabalho que coloque em risco a sua saúde física e mental.” (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

Ao refletir sobre as teses, a professora deixa claro a compreensão de que elas poderiam ajudar os/as alunos/as a tomarem diferentes posicionamentos ante ao que lhes estava posto, para reafirmá-la ou negá-la. Frente a essa questão, a docente se coloca:

Eu acho que ele [o livro didático], nesse sentido aí, ele quis é, fazer com que o aluno, ele, como é que eu posso dizer? Ele se coloque no lugar desses jovens, não é? Pra que ele veja aí qual a melhor atitude nesse sentido. Eu acho que foi a questão de um, a palavra fugiu... como se ele quisesse assim, cutucar os alunos, entendeu?

Margarida demonstra compreender que a intenção da atividade é a de provocar nos/as alunos/as a tomada de um posicionamento em relação ao tema. A sua fala realça a afirmação de Lima e Leal (2014), ao defenderem que um tratamento didático com o texto argumentativo em sala de aula demanda um tema polêmico, opiniões divergentes no sentido de conduzir a estruturação dos argumentos que se efetivarão e subsidiarão o confronto de ideias, de modo a construir concepções e realidades. Mesmo reconhecendo a relevância e a potência das teses apresentadas pela obra, a professora acredita que para a exploração do tema do debate com seus alunos/as, não seria necessário apresentar os três pontos de vista.

[...] se fosse pra usar esse tema aí, seria mais viável deixar livre, do que eu dá aquela parte lá pra eles terem que defender. Eu acho que ficaria melhor eles ficarem livre. Eu poderia até dá o tema, né? Esse tema aí proposto, mas eles iriam falar livremente. Eu acho que ficaria melhor. Porque assim, cada turma tem a sua especificidade, na minha, eu acho, pelo menos, eu acho que seria mais viável dá o tema e deixar em aberto. Poderia ser, até no momento, a gente, é, introduzir, logo aquilo lá, mas assim, seria mais, eu acho mais viável se eles ficassem livres.

No fragmento acima, a docente parece desconsiderar a importância de debater o tema estruturado nas teses divergentes. Embora realce que “cada turma tem a sua especificidade, na minha, eu acho, pelo menos, eu acho que seria mais viável dá o tema e deixar em aberto”, parece haver um afastamento da natureza do gênero debate regrado, que demanda um tema polêmico gerador de posições controversas, sobre as quais possam se refletir para a formação de opiniões. Esse movimento pode favorecer o desenvolvimento de “novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72).

Além de se posicionar sobre as diferentes posições apresentadas pela obra para o desenvolvimento do debate regrado, a docente tece reflexões a respeito dos diferentes papéis

sociais exercidos pelos interlocutores/as em um debate. Sua fala advém a partir do olhar para o fragmento disposto no livro que diz:

As pessoas que participam de um debate são chamadas de debatedores. A pessoa encarregada de manter a organização durante o debate, controlando o tempo de fala de cada debatedor, não deixando mais de uma pessoa falar ao mesmo tempo, entre outras funções, é chamada de moderador. Aqueles que assistem ao debate compõem o público. O público pode participar enviando diretamente ao moderador, por escrito, perguntas aos debatedores no decorrer das discussões (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

No tocante aos papéis sociais, Margarida emite a seguinte opinião:

[...] eu poderia mudar alguma coisa... deixa eu ver... no caso, pra eu expor isso aí em sala, como era que eu faria, não é isso? [...] Pra eles saberem esses nomes [debatedores, moderador e público] exatos aí? Acho que não. Pra não confundir a cabeça deles. [...] eles podem não saber exatamente os nomes científicos, mas eles sabem exatamente que existem aquelas pessoas, responsável pra tal coisa.

Inicialmente, percebemos certa resistência por parte da docente em identificar os diferentes papéis sociais que os sujeitos desempenham na vivência do gênero (debatedores, moderador e público). Na compreensão dela, mobilizar as classificações poderia confundir seus alunos/as. Por outro lado, a docente reconhece que os alunos/as, embora sem conhecer tais papéis, tenham a compreensão de como cada um deles é exercido pelos/as sujeitos na realização do debate. Com essa postura, Margarida parece nos revelar certa resistência em tratar, de modo mais formal, a estrutura do gênero (RIBEIRO, 2009).

Prosseguindo com a sua fala, a professora defende a ideia de trazer a memória dos/as alunos/as o modelo de debate apresentado na televisão

[...] como eles acompanham muito essas questões em televisão, então assim, eles sabem que têm as pessoas que fazem a pergunta, que, no caso, é os moderadores, têm os que respondem, e ainda têm aqueles que ficam assistindo. É porque é tão, tal que assim, como eles acompanham mais jornal do que eu, quando eu tenho assim, quando era no tempo de política, eles chegavam falando dos debates que eles assistiam.

Vemos no fragmento acima certa preocupação em observar o debate regrado a partir de uma situação mais próxima aquela vivenciada no cotidiano em que o gênero se apresenta para o/a aluno/a, como, por exemplo, no debate político apresentado em emissoras de televisão. Sabemos que embora o debate político, que ocorre na TV, por exemplo, possa ilustrar as características gerais do debate, Schneuwly e Dolz (2004) alerta-nos sobre as limitações do modelo. Para os autores, muitas vezes, esse tipo de debate não se pauta pelo uso da argumentação com base em informações verdadeiras, mas pela presença de meias verdades. Em seu conteúdo, por vezes, a intenção não é a de convencer o público a respeito de alguma coisa, mas tão somente de ridicularizar o/a outro/a.

Dessa forma, tornar o debate regrado objeto de ensino tendo como base o debate televisivo pode não ser a melhor escolha para a didatização do gênero, uma vez que pode dificultar o acesso ao aprendizado possível em relação ao seu processo de didatização, que vai desde o respeito à fala e a opinião do outro, até estratégias mais complexas de argumentação.

Assim, embora o debate político/televisivo possa ser levado em consideração ao se trabalhar com o gênero debate, devemos considerar as limitações apontadas pelos autores.

Outro ponto a ser discutido na fala de Margarida diz respeito à importância da contextualização e do reconhecimento dos papéis sociais em um debate. Ao favorecer aos/as alunos/as essa visão de utilização da fala pública, o docente contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de realizar as múltiplas práticas de linguagem enquanto cidadãos (BRASIL, 1998). Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da competência discursiva e linguística do educando.

Em seguida, observamos as considerações da docente em relação ao controle do tempo de fala de cada debatedor e o respeito aos turnos conversacionais. De acordo com a professora, seus(suas) alunos/as compreendem a função dessas regras no debate regrado. Para ela, no contexto da vivência do gênero,

[...] eles vão ver o desenrolar, né, e na medida que a gente tá em sala de aula, trabalhando esse gênero, eles vão ter que saber que, na hora que um tiver falando, eles têm que se calar pra escutar, pra ver se eles estão de acordo, para que chegar na hora deles, eles também poderem falar. Então, assim, vão saber que tudo tem sua hora e sua regra.

Notemos que a professora parece compreender que a questão das regras para organização dos turnos conversacionais, aquelas que precisam existir para a garantia de um bom debate regrado, podem ser aprendidas pelos/as alunos/as no fluxo das atividades. Entretanto, sua fala parece revelar que não necessitaria de momentos específicos de reflexão sobre as regras.

Em se tratando dessas regras sociais, Ribeiro (2009) afirma que, existem comportamentos que devem fazer parte de qualquer debate, visto que a dinâmica de funcionamento desse gênero se dá em torno da: i) regulação ou dinâmica das trocas: escuta do outro, organização do discurso e posicionamentos; ii) justificação: sustentação do posicionamento utilizando argumentos; iii) refutação: réplica, contestação. São condutas que precisam, portanto, ser previamente acordadas com os participantes do gênero, estabelecidas pelo/a mediador/a, que deverá se responsabilizar, também, pela manutenção delas ao longo da ação. Frente a esse conjunto de regras ensináveis, parece não haver uma atenção especial por parte da docente.

A professora segue a análise da proposta e discute a recomendação do livro para que os/as alunos/as pesquisem em diferentes fontes e ampliem a construção do debate regrado. Para Margarida, o movimento sugerido pela obra pode contribuir para que cada aluno/a possa “construir as opiniões deles”.

A docente continua:

Porque, até então, eles vão ter que saber algumas informações importantes pra poder eles defenderem o ponto de vista deles. Mas, assim, no caso dos meus, se for pra fazer assim uma pesquisa em livros, em alguma coisa, eles não vão conseguir. Porque, assim, [...] a turma é uma turma de segunda fase, mas é uma turma que a gente tem vários níveis dentro da mesma turma.

Como sinaliza o fragmento, a docente deixa transparecer a importância da pesquisa como um momento de preparação/busca de aprofundar os conhecimentos a respeito do tema e do ponto de vista que será defendido. Contudo, destaca a dificuldade de seus alunos/as consultarem livros e outros materiais em virtude de parte do grupo não ter o domínio da escrita e da leitura, uma vez que, não estão alfabetizados.

Podemos acentuar, a partir do que a docente revela, um cenário de denúncia de desigualdades históricas, que se relacionam a negação das garantias de acesso a alfabetização, direito assegurado pelo Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014). Como relata Margarida, a sua turma é multisseriada, configuração que, além dos desafios naturais da heterogeneidade, agrega sujeitos que já dominam o sistema alfabético de escrita e aqueles que estão em processo de alfabetização. Este cenário desafia a docente a ter que pensar em estratégias que envolvam todos/as os alunos/as no ato da pesquisa em suportes escritos, respeitando a forma em que cada um/a ampliará seus conhecimentos em relação ao tema.

Ao prosseguir, a docente observa acerca de uma das questões finais propostas pela obra, que se refere a atividade que endereça um conjunto de perguntas orientadas para a avaliação da performance dos/as participantes. São elas: “Foi bom o desempenho de todos os participantes do debate? Na minha vez de participar, soube ouvir e respeitar a opinião dos meus colegas, mesmo não concordando com elas?” (SOUZA *et al.*, 2013, p. 80).

Ao observar a proposta, Margarida faz as seguintes colocações: “*Eu acho que todo professor, na medida que ele faz um debate, uma atividade argumentativa como a gente tá discutindo aqui, ele sempre ver esses dois pontos aqui que foram propostos, a participação deles e se eles souberam respeitar a opinião dos colegas*”.

A fala da professora está em consonância com algumas habilidades que precisam ser adquiridas pelos alunos/as no processo de sistematização da argumentação, e que, portanto, devem fazer parte do processo de avaliação, dentre elas, o respeito as opiniões divergentes (RIBEIRO, 2001). Brandão, Leal e Nascimento (2011, p. 148) dizem que “a argumentação se dá a partir do momento em que é provável a emergência de opiniões controversas sobre um determinado tema”. As autoras consideram que a argumentação também pode ser desenvolvida a partir de situações cuja finalidade é orientar um determinado comportamento ou convencer o outro a respeito da valorização de uma atitude específica, ante situações coletivas de construção de uma ideia, resolução de problemas, deliberação sobre algo etc.

Ainda sobre a atividade de avaliação proposta pela obra, a professora prossegue:

Eu acho que, assim, independente do assunto que é discutido na roda de conversa, é importante que se faça essa avaliação. Isso é importante dentro desse tipo de atividade, a gente fazer essas observações. Porque, até então, se você tá preparando um jovem, um adulto para a vida, é importante que, na medida que você esteja trabalhando com ele, você veja esses pontos, não é, e possa orientá-los para que eles se sintam seguros lá fora.

Nesse fragmento, a docente parece utilizar o termo “roda de conversa” como sinônimo para “debate”. Porém, como sabemos, esse é um equívoco conceitual, por que a roda de conversa “apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico” (MELO; CRUZ, 2014, p. 31). Essa técnica didática abre espaços para que os sujeitos envolvidos no processo educativo (professor/as e alunos/as) estabeleçam um espaço de diálogos e interação no contexto escolar, expandindo suas percepções sobre si e sobre o outro, em um movimento de singularidade e compreensão sobre a voz do outro em seu espaço de tempo.

O debate regrado, por sua vez, é uma “interação que reúne, pelo menos, três pessoas, principalmente, nos contextos jornalísticos e escolar/acadêmico, para tratar de um assunto que permita uma divergência de opiniões” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 177). Portanto, não se assemelha a estratégia metodológica acima descrita, pois se caracteriza como um gênero textual oral formal público.

No mais, concordamos com a docente quando afirma que os pontos mencionados e avaliados pela atividade contribuem para que os aprendizes se sintam mais seguros com o uso da língua em contexto extraescolar, visto que trata de uma proposta didática que possibilita a aprendizagem de habilidades que não se limitam aos usos escolares, mas que ampliam as competências necessárias à fala em múltiplas práticas sociais.

Considerações finais

Ao final desse texto, o que podemos destacar como principais contribuições para se pensar a respeito da compreensão docente acerca da argumentação no âmbito do gênero textual, bem como a respeito da sua análise ao conjunto de estratégias disponibilizadas pela atividade do LD?

Em primeiro lugar, realçamos a necessidade de se escutar o/a professor/a. Este/esta profissional não pode estar separado de um movimento de pesquisa que ponha em relevo os saberes que ele/a adquiriu em sua formação e em sua prática, para operar com estratégias didáticas ofertadas pelos livros didáticos, dentre outros materiais que adentram a sala de aula.

Em um segundo lugar, acreditamos que ao criar o ambiente propício de compartilhamento, geramos espaços de percepção de possíveis limites e possibilidades da proposta didática, bem como, do olhar empregado pelo/a professor/a no processo de análise. No trabalho, por exemplo, revelou que a análise docente apresentou lacunas de ordem conceitual, terminológica e metodológica sobre com a argumentação e o gênero debate regrado. Cenário inquietante, mas revelador da necessidade de um aprofundamento maior na formação docente.

Nessa direção, compreendemos que este trabalho apresenta, como desdobramento, evidências da necessidade urgente de olharmos mais atentamente para os currículos formativos dos professores/as, bem como para os cursos de formação continuada, no sentido de explorem questões relativas ao trabalho com a argumentação, apresentada como conteúdo didático, cujas capacidades de linguagem desenvolvidas no ambiente escolar não se limitam a escola, mas visam expandir a competência comunicativa dos sujeitos para as diferentes instâncias de uso da língua.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. M.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 47-66.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan.-jul. 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Aprendendo a argumentar: o ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; LEAL, T. F. (Org.). *Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 147-178.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Ministérios da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/MEC. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extesao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 181-198.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUCROT, O. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F. M.; LEAL, T. F. A argumentação na escola: uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem. In: LIMA, A.; PESSOA, A. C. (Org.). *Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. p. 65-88.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, P. T. C. *Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral*. Nazaré da Mata: CMN/UPE, 2016. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, 2016.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. O gênero debate no ensino de português: uma investigação sobre o livro didático em sala de aula. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 01, p. 175-195, 2020.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). *Educação para jovens e adultos – ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento*. Brasília: MEC; Ação Educativa, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, C. G. *et al.* *É bom aprender: educação de jovens e adultos – anos iniciais do ensino fundamental – edição renovada*. São Paulo: FTD, 2013. (Coleção é bom aprender).

Sobre as autoras

Haíla Ivanilda da Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela referida instituição. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Pernambuco. Membro do Grupo de Estudo em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: hailasilva@live.com.

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora Permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/UPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Coordenadora do Grupo de Estudos em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

E-mail: debora.amorim@upe.br.

O MEMORIAL DESCRITIVO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: RECURSOS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

THE DESCRIPTIVE MEMORIAL IN THE CIVIL ENGINEERING COURSE: RESOURCES FOR TEACHING READING AND WRITING IN HIGHER EDUCATION

EL MEMORIAL DESCRIPTIVO EN EL CURSO DE INGENIERÍA CIVIL: RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marcelo da Silva¹
Juliana Bacan Zani²
Luzia Bueno³

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar um procedimento para análise do gênero textual Memorial Descritivo, texto muito utilizado na Engenharia Civil e que se faz necessário conhecê-lo para melhor ensinar e produzi-lo. O procedimento para a análise do texto partiu de uma pesquisa de mestrado que visou melhorar o nível de leitura e escrita de estudantes de um curso de Engenharia Civil. Para isso, buscou-se identificar as características do gênero Memorial Descritivo, baseando-se no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2009, 2008, 2006). Neste trabalho apresentaremos os resultados da análise de três memoriais descritivos fornecidos por um profissional engenheiro, que serviram de base como gênero textual de referência.

Palavras-chave: Gênero textual; memorial descritivo; modelo para análise de textos.

Abstract: The objective of this article is to present a procedure for the analysis of the textual genre Descriptive Memorial, a text very used in Civil Engineering and that was necessary to create it, to understand and produce it. Or procedure for the analysis of the text part of a research of the master who saw the reading and writing level of students of a Civil Engineering course. For this, it seeks to identify the characteristics of the Descriptive Memorial genre, based on the model of analysis of texts of Sociodiscursive Interactionism – ISD (BRONCKART, 2009, 2008, 2006). In this work we will present the results of the analysis of three descriptive memoirs provided by a professional engineer, which will serve as a basis as a textual reference genre.

Keywords: Textual genre; descriptive memorial; model for text analysis.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un procedimiento para analizar el género textual Descriptive Memorial, un texto muy utilizado en la Ingeniería Civil y que es necesario conocerlo, para poder enseñarlo y producirlo mejor. El procedimiento de análisis del texto provino de una investigación de maestría que tuvo como objetivo mejorar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes de un curso de Ingeniería Civil. Para ello, se buscó identificar las características del género Memorial Descritivo, con base en el modelo de análisis de texto del Interaccionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2009, 2008, 2006). En este trabajo, presentaremos los resultados del análisis de tres memoriales descriptivos proporcionados por un ingeniero profesional, que sirvieron de base como género textual de referencia.

Palabras clave: Género textual; memorial descriptivo; modelo para análisis de texto.

¹ Universidade São Francisco – USF.

² Universidade São Francisco – USF.

³ Universidade São Francisco – USF.

Introdução

Dentre os diversos gêneros textuais presentes na esfera de atuação do engenheiro civil, temos os memoriais descritivos, utilizados em sua maioria para a descrição de processos, etapas, das definições dos materiais a serem utilizados durante uma construção, entre outros. Assim, o memorial descritivo é uma das formas de comunicação entre o engenheiro civil e os demais engenheiros, arquitetos etc. pessoas responsáveis pelos diferentes ambientes de circulação deste documento, cuja finalidade é a de informar as características de uma determinada obra, serviço e ou local.

Neste artigo, apresentaremos o memorial descritivo de terreno como gênero textual, objeto de estudo de sua construção, partindo da necessidade de ensiná-lo para os estudantes de engenharia civil, cujos estudos geralmente são mais focados nos cálculos matemáticos e nos fenômenos físicos, deixando de lado a produção do texto.

Visando superar essa lacuna e propiciar um instrumento que possa auxiliar o trabalho do professor de engenharia a ensinar seus alunos a lerem e escreverem melhor, realizamos uma pesquisa de mestrado, cujos resultados apresentaremos sinteticamente nas demais seções.

Este artigo está organizado em quatro seções, apresentando primeiro, o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em segundo os procedimentos metodológicos, terceiro, as características do Memorial Descritivo a partir de uma análise no quadro do ISD e em quarto, as considerações.

O modelo de análise do ISD

Assumindo como um prolongamento dos estudos do Interacionismo Social, principalmente sobre as pesquisas de Vigotski (1985) considerado como importante pressuposto na interação e ou socialização para o desenvolvimento humano, temos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme Bronckart (2009, 2008, 2006) que defende a importância da linguagem no desenvolvimento humano, sobretudo o papel dos textos enquanto participantes ativos na construção de modelos de agir. Partindo desse princípio, o ISD propõe que na educação formal ocorra o ensino de textos e de gêneros textuais a fim de que os estudantes saibam agir nas diferentes situações comunicativas de que participam.

Nesse modelo de análise, busca-se verificar o contexto de produção em que um texto foi produzido e as características de sua arquitetura textual, no nível de sua infraestrutura textual, ou seja, sua organização textual; no nível de sua linguagem, isto é, quanto aos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexões) e os mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

Assim, para o estudo da infraestrutura textual, deverão ser considerados: o plano global do texto, a sequência global que eventualmente o organize, além dos tipos de discurso e das sequências. Ao analisar os mecanismos de coesão nominal, torna-se fundamental a identificação dos componentes que delimitam a área a ser descrita postos no texto e de que modo vão sendo construídas as representações sobre eles no desenvolvimento da progressão temática, segundo Bronckart (2009).

Os mecanismos de conexão serão analisados levando em consideração o papel fundamental nos planos de textos tanto na fase de sequências quanto nos tipos de discursos, tendo a importância de organizar as partes do texto quanto a tempo e espaço.

Quanto à análise dos mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (2009), verificaremos os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um número grande de unidades linguísticas, como as marcas de pessoa, de lugar, de espaço, de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, subjetivos ou adjetivos.

Ainda de acordo com Bronckart (2009, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações

formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Dessa forma, existe a explicitação de graus de verdade, de necessidade ou avaliação subjetiva com a qual a instância enunciativa assume este conteúdo no texto, sobre a proposição enunciada.

Os resultados dessa análise permitem a elaboração de um modelo didático de gênero, o qual pode fornecer as pistas para que os professores possam elaborar materiais didáticos mais adequados para que os alunos consigam apropriar-se de um dado gênero. Com um trabalho didático apropriado, conforme Schneuwly e Dolz (2004), Dolz e Gagnon (2015), os alunos podem desenvolver capacidades de linguagem que os ajudarão a agir nas diferentes situações comunicativas de que venham a participar.

De acordo com esses autores, as capacidades de linguagem são:

- Capacidade de ação: saber mobilizar as características do contexto de produção e, assim, escolher o gênero adequado para tratar de um dado conteúdo temático;
- Capacidade discursiva: saber organizar a infraestrutura do texto e escolher a uma atitude enunciativa de implicar-se ou não;
- Capacidade linguístico-discursiva: saber selecionar e empregar os recursos linguísticos adequado aos gêneros empregados;
- Capacidade multimodal e multissemiótica: saber selecionar diferentes signos e articulá-los coerentemente na construção do texto, conforme o gênero.

Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, foram analisados cinco memoriais descritivos. Sendo dois modelos de memorial descritivo que estão disponíveis na internet e os outros três memoriais, que foram elaborados por um profissional da área de engenharia que trabalha na área de topografia e elabora memoriais há quase 40 anos, desde a sua formação como técnico em agrimensura.

A necessidade de analisar o memorial descritivo escrito por um profissional surgiu devido a poucos modelos disponíveis na internet e a pouca literatura que contemple informações sobre como elaborar um memorial descritivo de terrenos, por ter particularidades que dependem de informações cartográficas, não encontramos nenhum material aprofundado contendo as especificações básicas. O que está disponível são modelos prontos de memoriais, muitos contendo apenas o texto ilustrativo, sem ter um mapa cartográfico, ou uma planta perimétrica, para que possa ser feita a leitura do texto complementado pelo mapa.

A partir do quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e o modelo de análise proposto por Bronckart (2009), foram analisados os memoriais descritivos, considerando a situação de produção, a infraestrutura textual (plano global do conteúdo temático, implicações do autor e tipos de sequência), os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, conforme o quadro abaixo que serviu de guia orientador.

Níveis de análise, conforme Bronckart (2009)		Características do gênero textual analisado
Contexto de Produção (Capacidade de ação)	Enunciador	
	Destinatário	
	Objetivo	
	Lugar social	
	Suporte	
Arquitetura Interna	Infraestrutura Textual (Capacidade Discursiva)	Forma / Apresentação do texto
		Plano Global
		Tipos de discursos presentes
		Tipos de sequências
	Mecanismos de Textualização (Capacidade Linguístico-Discursiva)	Coesão nominal
		Coesão verbal
		Conexão
	Mecanismos Enunciativos (Capacidade Linguístico-Discursiva)	Modalizadores
		Vozes
		Outras características

Quadro 1: Levantamento das características do Memorial Descritivo – Fonte: Os autores

As características do memorial descritivo

A partir das práticas sociais, o engenheiro civil, estará constantemente se comunicando por meio de textos, tanto orais quanto escritos, pois há a necessidade de ter o pleno entendimento de todo o processo desenvolvido nas mais diversas áreas de atuação profissional. Sendo assim, a importância do ensino dos gêneros textuais utilizados na engenharia civil, é imprescindível. O gênero textual Memorial Descritivo, presente em processos de registro em Cartório de Registro de Imóveis, documento em que consta a propriedade e as características de um terreno. Existem diversos outros tipos de memoriais descritivos, tais como memorial de cálculo, memorial de construção, memorial de instalação, memorial de execução de pavimentos, entre outros tantos. Assim, limitamos nosso trabalho com o memorial descritivo para fins de registro do imóvel em Cartório de Registro, por entender que as características deste gênero são pouco trabalhadas, durante a graduação.

A construção do memorial descritivo de um terreno, inicia-se com o levantamento topográfico deste terreno, o qual será o objeto final de descrição de suas divisas e confrontações. A partir deste levantamento, com os dados proveniente dos cálculos topográficos, é possível descrever o terreno, partindo de um ponto, percorrendo todo o seu entorno, para novamente chegar ao ponto de partida e finalizar o processo de descrição. Para isso, é necessário a utilização de uma planta topográfica com as indicações dos vértices, assim como dos confrontantes da área.

A partir destes dados, é possível a construção de um memorial descritivo, que irá ser incorporado a matrícula do terreno. A matrícula é um documento de fé pública, onde consta as diversas informações do terreno. Somente o Cartório de Registro de Imóveis tem o poder de emitir, extinguir, dividir, enfim, juntar os dados gerais do terreno, que constam no memorial descritivo, com os dados de propriedade do terreno e assim, registrar em uma matrícula.

Dada a importância do memorial descritivo, para a abertura e ou desdobramento de uma matrícula, este documento deve ser realizado considerando as características de um terreno, como as medidas de distância linear, angulares e a área. Há a necessidade ainda da obtenção dos dados dos confrontantes, ou seja, dos proprietários das áreas limítrofes a área em questão. Além das informações dos acessos à área, principalmente a que irão divisar com a área, sendo estradas, ruas, ou mesmo as divisas que são pelo limite de um córrego, rio ou por uma represa. Para a obtenção dos dados do terreno, deve-se ser realizado um levantamento topográfico, seguindo as normas constantes na NBR 13.133 (ABNT, 1994), onde consta os métodos e processos de medições angulares (horizontais e verticais), utilizando equipamento adequado, a fim de obter as coordenadas topográficas.

Ao analisarmos os exemplares do memorial descritivo, verificamos que eles contêm uma parte verbal e outra não-verbal, com um mapa cartográfico, entretanto neste artigo apresentaremos apenas os aspectos verbais do texto. Seguindo o modelo de análise do ISD, conforme quadro 1, verificamos as características seguintes:

O contexto de produção

Na situação de produção, o enunciador é o produtor do memorial descritivo, ou seja, o engenheiro civil ou cartográfico, contratado pelo proprietário do terreno para a elaboração do documento, e seu destinatário serão o próprio proprietário do terreno, as pessoas responsáveis pela aprovação do projeto na prefeitura e o oficial do cartório de Registro de Imóveis. O Memorial Descritivo irá refletir todo o ambiente e a espacialidade do levantamento feito, sendo descritas em detalhes todas as interferências, levando em consideração suas confrontações e, principalmente, as medidas.

O memorial descritivo é parte da documentação necessária para a aprovação de projetos em órgãos públicos que irão legitimar o que está sendo solicitado no processo. São diversos os processos que necessitam do memorial descritivo de terreno, portanto, o memorial é peça importante em um processo, pois tem como objetivo descrever um terreno/área, com seus detalhes, a fim de demonstrar claramente suas demarcações e limites, e de registrar oficialmente a área descrita.

Desta forma, o enunciador que assume um papel de técnico/especialista e que, na esfera social administrativa (prefeituras e cartórios), irá legitimar o seu texto, o Memorial Descritivo, seguindo as normas técnicas e dos conselhos de engenharia. O memorial descritivo tem como suporte de circulação o próprio processo administrativo, que poderá ser impresso ou digital.

Infraestrutura textual

Em relação à forma de apresentação do texto, ela se dá em formato corrido, com detalhes dos vértices, incluindo coordenadas dos pontos de partida e de chegada. As etapas que são constituídas no mapa marcam a organização geral do texto, ou seja, sua planificação, a qual é constituída por algumas fases: a) Identificação do proprietário e local do terreno; b) Descrição da área com as medidas lineares e angulares dos segmentos de reta; c) Dados do engenheiro.

Logo, a organização do texto é de forma corrida, não existindo parágrafos. A quantidade de linhas é determinada pelos elementos a serem descritos, não tendo um padrão mínimo. Tudo irá depender da área a ser descrita, baseando-se no mapa cartográfico que sempre é apresentado como anexo do texto.

O tipo de discurso recorrente é teórico, no qual o enunciador se coloca em uma relação distante do receptor. Durante nossa análise, toda a construção do texto seguiu a forma descritiva, sempre com a preocupação de informar e apresentar todo o perímetro do terreno referido, evidenciando a não aproximação e ou interação do enunciador de forma explícita com o seu destinatário.

Nos excertos a seguir podemos perceber que o autor se distancia do texto, não se notando a presença de sua fala quanto aos indicadores de dêiticos ou temporais. Portanto, nestes textos aparece o discurso teórico e todos os verbos estão no presente. Outra característica são a existência de indicadores espaciais, como, por exemplo, rua e propriedade.

Texto 1: Da estaca 1, em um azimuth verdadeiro de 13° 40' 30'' a 97,62 m, limitando-se com a propriedade de Valdir de Melo, chega-se à estaca 2.

Texto 2: O lote é murado em toda sua extensão e sua área total é 1.187,45 m² (um mil cento e oitenta e sete metros quadrados e quarenta e cinco décimos quadrados). No lote existem 4 (quatro) imóveis, sendo que o imóvel I, de madeira, com área de 120 m² (cento e vinte metros quadrados) e forma irregular, localiza-se a 31,00 m (trinta e um metros) da frente do lote na rua Marquês das Oliveiras, possuindo 9,00 m (nove metros) de frente por 13,0 m (treze metros) no seu lado esquerdo.

Texto 3: Seu perímetro tem início no marco nº 1, localizado a margem de uma Estrada Municipal e até o marco nº 3 *confronta* com as propriedades de José Alves Longo e Manoel Stefani, com os seguintes rumos e distâncias: 51°28'00"SW – 95,69m e 77°35'55"SE – 19,12m;

Texto 4: Seu perímetro *tem* início no marco nº 0, com coordenadas E 412.518,373m e N. 7.427.076,892m e encontram-se representadas no Sistema UTM, referenciadas ao Meridiano Central 45° WGr, localizado a margem da

Estrada Municipal Bezerra de Menezes e a divisa do Condomínio Residencial Rincon D’La Victória;

Texto 5: Inicia-se a descrição deste perímetro no vértice BXB-M-0088, de coordenadas N 7.463.307,074m e E 331.661,905m situado junto a divisa das propriedades de VOLKERT PFAFF, posseiro e TERESA MONTEIRO OTONDO, posseira, deste segue até o vértice BXB-M-0091 confrontando com a propriedade de TERESA MONTEIRO OTONDO, posseira, com os seguintes azimutes, distâncias e coordenadas: 96°52’50” – 40,98m, até o vértice BXB-M-0089, de coordenadas N 7.463.302,165m e E 331.702,591m⁴.

Toda a construção do texto é feita de forma descritiva, sempre com a preocupação de informar e descrever todo o perímetro. Fica evidente que não existe nenhum discurso de aproximação e/ou de interação com o leitor, deixando claro o distanciamento entre o produtor enunciador e o destinatário do texto.

Mecanismos de textualização

Os termos utilizados para a coesão nominal apresentam forte emprego de pronomes demonstrativos (nesta, desta) e maior complexidade vocabular (vértices, coordenadas, etc.). Para a retomada do objeto descrito, “área ou lote”; “segmento ou perímetro”, faz-se a repetição da palavra que nomeia o objeto, acompanhada ou não de pronomes possessivos (seu, sua) ou de pronomes demonstrativos (nesta, desta), tais como podemos observar nos excertos a seguir:

Texto 1: Partindo-se da estaca 0=PP em um azimuth verdadeiro de 87°41’06” a 110,54m chega-se na estaca 1, limitando-se com a propriedade de Nelson dos Santos. Da estaca 1, em um azimuth verdadeiro de 13° 40’ 30” a 97,62 m, limitando-se com a propriedade de Valdir de Melo, chega-se à estaca 2. Da estaca 2, em um azimuth verdadeiro de 274° 04’ 12” a 162,30 m, limitando-se com a propriedade de Valdir de Melo, chega-se à estaca 3. Da estaca 3, a 114,40 m, em um azimuth verdadeiro de 165° 38’ 54”, limitando-se com a propriedade de Wilson de Oliveira, retorna-se à estaca 0=PP, totalizando para a área desta propriedade 13.994,40 m2.

Texto 2: O lote é murado em toda sua extensão e sua área total é 1.187,45 m2 (um mil cento e oitenta e sete metros quadrados e quarenta e cinco decímetros quadrados).

Texto 3: Seu perímetro tem início no marco nº 1, localizado a margem de uma Estrada Municipal e até o marco nº 3 confronta com as propriedades de José Alves Longo e Manoel Stefani, com os seguintes rumos e distâncias: 51°28’00”SW – 95,69m e 77°35’55”SE – 19,12m; [...] **deste**, deflete a esquerda e segue por um rumo de 50°27’17”NW, ...

Texto 4: Seu perímetro tem início no marco nº 0, com coordenadas E 412.518,373m e N. 7.427.076,892m e encontram-se representadas no Sistema UTM, referenciadas ao Meridiano Central 45° WGr, localizado a margem da Estrada Municipal Bezerra de Menezes e a divisa do Condomínio Residencial

⁴ Grifos nossos.

Rincon D’La Victória; **deste** segue *confrontando* com a referida estrada até o marco nº 9, ...

Texto 5: Inicia-se a descrição **deste** perímetro no vértice BXB-M-0088, de coordenadas N 7.463.307,074m e E 331.661,905m situado junto a divisa das propriedades de VOLKERT PFAFF, posseiro e TERESA MONTEIRO OTONDO, posseira, **deste** segue até o vértice BXB-M-0091 *confrontando* com a propriedade de TERESA MONTEIRO OTONDO, posseira, com os seguintes azimutes, distâncias e coordenadas: 96°52'50" – 40,98m, até o vértice BXB-M-0089, de coordenadas N 7.463.302,165m e E 331.702,591m⁵.

Considerando a coesão verbal, temos a predominância dos verbos no presente, tais como: “tem”, “confronta”, “encontra”, “inicia”, “segue”, e de verbos no particípio irregular, como: “localizado”, “representadas”, “referenciadas”, “situado”, “confrontado”. A conexão é feita por conjunções, na grande maioria pela conjunção “e”, e a pontuação, como uso de vírgulas, ponto-e-vírgulas, travessões, que irão fazer a ligação entre as frases.

Mecanismos enunciativos

Neste aspecto, durante a análise não encontramos as marcas de modalizações, tendo em vista, que o enunciador, neste caso o engenheiro responsável pelo levantamento topográfico do terreno, descreve uma situação mais próxima possível da realidade encontrada no local, não havendo a possibilidade do uso de modalizadores com o intuito de provocar quaisquer efeitos no leitor.

Todavia, a voz que encontramos nos textos é a do enunciador descrevendo uma situação que ele demonstra com a maior clareza, tornando o documento confiável, para assim refletir as vozes que estão embasando todo o seu trabalho, que é a voz da engenharia, com todos os elementos carregados e transmitidos nos documentos; além de, implicitamente, a voz da Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 13.133 (ABNT, 1994), que trata da execução de levantamentos topográficos, que define todos os procedimentos para a execução de um levantamento topográfico e os documentos gerados a partir deste, incluindo os relatórios técnicos; e a voz do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) e a do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), que são conselhos reguladores da profissão do engenheiro, responsáveis pela conduta ético-profissional, que irão julgar se houve idoneidade em caso de erros graves.

Todas essas vozes são representadas no texto pela voz do enunciador, que não irá provocar efeito no leitor através de modalizações, mas com a certeza de que o documento produzido terá uma importância para todos em todas as esferas que irão participar do processo a que se destina o documento.

Considerações finais

As análises dos exemplares de textos concretos mostram uma complexidade que não é encontrada nos modelos apresentados em manuais para os cursos de engenharia. A compreensão dessas características, a partir de um trabalho em sala de aula, pode levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem muito importantes para seu agir, não só como engenheiros, mas como cidadãos mais críticos que percebem a importância da linguagem na construção das relações sociais.

⁵ Grifos nossos.

Com o Modelo Didático do Gênero, o docente poderá escolher as dimensões a serem ensinadas a partir das necessidades de seus estudantes, de tal maneira que ficará mais propício o processo de ensino/aprendizagem. O docente não necessita de um aprofundamento nos estudos linguísticos para uma compreensão do modelo, portanto, o modelo proposto facilitará e irá otimizar o trabalho docente e a compreensão na forma de ensinar.

Com base neste trabalho e com as experiências do autor/pesquisador, o quadro de análise, proposto por Bronckart, pode e deve ser trabalhado com todos os gêneros de textos que a engenharia civil tem. Assim, entendemos que a contribuição da linguagem na formação profissional dar-se-á não somente na construção de um gênero de texto específico, mas na inserção do profissional na sociedade e como indivíduo atuante em sua profissão.

Referências

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas – ABNT NBR 13133: Execução de levantamento topográfico. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. A. R. Machado. São Paulo, Educ, 2009.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad.: A. R. Machado e M. L. M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo e G. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Trad. F. Sève. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1985.

Sobre autor e autoras

Marcelo da Silva. Professor e Coordenador do curso de Engenharia Civil da Universidade São Francisco (USF). É mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Atualmente é aluno especial de doutoramento sob a supervisão da prof.^a Luzia Bueno. Membro do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Análise de Gêneros Textuais) e ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino).

E-mail: engemarcelosilva2012@gmail.com.

Juliana Bacan Zani. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade São Francisco (1997), Pedagogia pela Faculdade Politécnica Sumaré (2010). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco (2000) e Educação Infantil pela Faculdade Anhanguera de Valinhos (2010). Mestrado em

Educação pela Universidade São Francisco (2013). Doutorado sanduíche na Universidade de Genebra, sob a orientação do professor Joaquim Dolz, financiado pela CAPES. Membro do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Análise de Gêneros Textuais) e ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino). Professora e assessora da coordenação do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco.

E-mail: juliana.bacan@usf.edu.br.

Luzia Bueno. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco na cidade de Itatiba-SP. Bolsista produtividade do CNPQ. É doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, líder do grupo ALTER-LEGE e vice-líder do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Aprendizagem, Gêneros textuais e Ensino). Membro do Comitê de Ética. Desenvolve pesquisas na linha de educação, linguagens e processos interativos com foco principal nas relações linguagem e gêneros textuais, linguagem e ensino de língua materna e linguagem e trabalho. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1991), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1994), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002), fez um estágio de doutorado em Ciências da Educação – Université de Genève (2006), sob a orientação do professor Jean-Paul Bronckart, realizou estudos de pós-doutoramento sobre Letramento na Unicamp, sob a supervisão da profa. Angela Kleiman. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de gêneros textuais, letramento, leitura e escrita, linguagem e trabalho do professor.

E-mail: luzia.bueno@usf.edu.br.

A LITERATURA COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

LITERATURE AS AN ELEMENT OF TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL EDUCATION

LA LITERATURA COMO ELEMENTO DE LA FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ÉTNICO-RACIAL

Rosangela Maria Silva¹

Resumo: O presente artigo explicitará as principais considerações realizadas na dissertação de mestrado intitulada “Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial” apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da professora doutora Dislane Zerbinatti Moraes. A pesquisa discutiu literatura e formação humana, considerando os aspectos que envolvem a obrigatoriedade dos estudos de cultura africana e afro-brasileira na escola, sob a perspectiva da Lei 10.639 de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 2008. Os objetivos da pesquisa encontram-se relacionados ao contexto de realização da lei, suas condições de elaboração dentro da escola e retomada de seus sentidos de aplicabilidade. A pesquisa caracterizou-se por ser qualitativa com aspectos que a inserem dentre os estudos etnográficos e propôs um estudo de caso que envolveu os sujeitos de pesquisa, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo. O referencial teórico foi constituído por autores que estudam e problematizam as questões étnico-raciais relacionadas ao negro e discutem o uso da Literatura no desenvolvimento do processo de humanização do indivíduo. Dessa forma, pudemos explicitar em nossas considerações finais que resignificar o uso da literatura na escola compreende direcioná-lo na condição de proporcionar conhecimento e transformação no indivíduo a partir de uma experiência significativa.

Palavras-chave: Relações étnicas; literatura; práticas escolares.

Abstract: This article will explain the main considerations made in the master's dissertation entitled “Resignifying the use of literature for ethnic-racial education” presented to the Faculty of Education of the University of São Paulo under the supervision of Professor Dr. Dislane Zerbinatti Moraes. The research discussed literature and human formation, considering the aspects that involve the obligation of studies of African and Afro-Brazilian culture in schools, under the perspective of Law 10.639 of 2003, amended by Law 11.645 of 2008. The research objectives are found related to the context in which the law was carried out, its conditions of elaboration within the school and the resumption of its sense of applicability. The research was characterized for being qualitative with aspects that insert it among the ethnographic studies and proposed a case study that involved the research subjects, students from the 7th year of Elementary School of a municipal school in the city of São Paulo. The theoretical framework consisted of authors who study and discuss ethnic-racial issues related to black people and discuss the use of Literature in the development of the individual's humanization process. In this way, we were able to make explicit in our final considerations that giving new meaning to the use of literature at school includes directing it in the condition of providing knowledge and transformation in the individual based on a significant experience.

Keywords: Ethnic relations; literature; school practices.

¹ Universidade de São Paulo.

Resumen: Este artículo explicará las principales consideraciones realizadas en la tesis de maestría titulada “Resignificación del uso de la literatura para la educación étnico-racial” presentada a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo bajo la dirección de la profesora Dra. Dislane Zerbinatti Moraes. La investigación discutió la literatura y la formación humana, considerando los aspectos que involucran la obligación de los estudios de la cultura africana y afrobrasileña en las escuelas, bajo la perspectiva de la Ley 10.639 de 2003, modificada por la Ley 11.645 de 2008. Los objetivos de la investigación se encuentran relacionados con el contexto en el que se llevó a cabo la ley, sus condiciones de elaboración dentro de la escuela y la reanudación de su sentido de aplicabilidad. La investigación se caracterizó por ser cualitativa con aspectos que la insertan entre los estudios etnográficos y propuso un estudio de caso que involucró a los sujetos de investigación, estudiantes del 7º año de la Escuela Primaria de una escuela municipal de la ciudad de São Paulo. El marco teórico consistió en autores que estudian y discuten temas étnico-raciales relacionados con los negros y discuten el uso de la literatura en el desarrollo del proceso de humanización del individuo. De esta forma, pudimos hacer explícito en nuestras consideraciones finales que dar un nuevo significado al uso de la literatura en la escuela pasa por orientarla en la condición de brindar conocimiento y transformación en el individuo a partir de una experiencia significativa.

Palabras clave: Relaciones étnicas; literatura; prácticas escolares.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo expor os principais aspectos apresentados na dissertação de mestrado intitulada “Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial” apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 25 de setembro de 2018 na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, sob orientação da professora Dislane Zerbinatti Moraes.

O estudo procurou discutir e propor a reflexão em torno dos aspectos que envolvem a obrigatoriedade dos estudos de cultura africana e afro-brasileira na escola, após mais de uma década de consolidação da Lei 10.639 de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 2008, considerando a relação entre literatura e formação do indivíduo. Dessa forma, a pesquisa procurou dimensionar as possibilidades da inserção na escola das temáticas de africanidades, principalmente às diretamente relacionadas à construção ou resignificação do processo de consolidação de uma identidade negra e de uma educação para as relações étnico-raciais comprometida com o combate ao racismo e preconceito racial.

Os objetivos da pesquisa encontram-se relacionados ao contexto de realização da Lei 10.639 (11.645), suas condições de elaboração dentro da escola e retomada de seus sentidos de aplicabilidade, sendo assim explicitados: descrever as circunstâncias e desafios do trabalho com as questões étnico-raciais na escola, analisar as experiências da Lei por meio de proposta de intervenção que se constituiu em corpus de análise deste estudo, além de explicitar de que forma a literatura pode contribuir na prática de professores e na formação dos educandos, como instrumento instigador e formador acerca da problematização das questões que envolvem o negro no Brasil.

Uma das preocupações da pesquisa foi compreender e escutar o que os alunos podem expressar e aprender sobre questões-étnicas raciais através do texto literário para além das aulas de Literatura, ou seja, quais as possibilidades para que o texto literário possa ser elemento de formação em todas as disciplinas do currículo, ao se pensar em uma educação formativa, para além dos muros da escola.

O estudo justifica-se, diante da relevância da sua temática geral e por tomar como permanente a reflexão sobre educação e formação social do sujeito, a partir da análise das práticas desenvolvidas na escola. O uso da Literatura é compreendido como uma possibilidade de problematizar as questões étnico-raciais, o que contribuirá para que o indivíduo amplie seu

repertório estético-cultural, e que sob outra perspectiva, esse sujeito possa confrontar sua realidade, principalmente nos contextos que envolvam preconceito, racismo ou discriminação racial.

O conceito de formação foi compreendido neste estudo como elemento humanizador, ou seja, aspecto relevante que envolve a construção do homem como ser social capaz de transformar sua realidade. O processo de formação do homem corresponde, nesse sentido, a um amplo percurso que envolve uma ação conjunta entre os conhecimentos e as experiências do indivíduo que vão consolidar esse ser social. Por isso, acreditamos que a educação é fundamental na consolidação da formação humana e consequentemente a escola é um agente ativo nesta trajetória.

Paulo Freire defende uma educação para a formação, desde que esta problematize, seja capaz de formar um indivíduo reflexivo, com senso crítico, autônomo, agente efetivo de sua sociedade com a finalidade de transformá-la para que esta seja no mínimo mais igualitária. A chamada educação “libertadora” sugerida por Freire, leva o homem a ser “sujeito de sua própria realidade” (FREIRE, 2002, p. 68).

À vista disso, para que possamos entender o sentido de experiência da formação é necessário compreendermos que a aprendizagem ocorre nas interações, nos diálogos, nos compartilhamentos, na disponibilidade em nos tornarmos cada vez menos inacabados. As relações humanas possibilitam pensar o homem como sujeito histórico fundado a partir das conexões que este estabelece com o meio no qual está inserido e com os demais indivíduos que o cerca. Dessa rede de interação e interdependência é que se vão consolidando a cultura e a educação, por exemplo, como frutos da apropriação e resignificação de um conhecimento acumulado pelo homem.

Da mesma maneira, pode-se compreender que a formação também será fomentada pelo conhecimento e se originará das relações estabelecidas pelo homem, sendo parte de um processo individual potencializada pela experiência do indivíduo que a fará transformadora conforme nos aponta Larrosa (2011, p. 07):

Se lhe chamo ‘princípio de transformação’ é porque esse sujeito sensível, vulnerável e exposto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação.

A literatura proporciona ao indivíduo o movimento de inserção em experiências que pertencem a outros, mas que podem ser compartilhadas pelo “eu”. A literatura concretizada no texto literário colabora para que o sujeito transite num processo de desenvolvimento cultural e intelectual, assumindo por meio do entretenimento, do conhecimento e da reflexão uma postura de experimentar e interpretar a realidade que o rodeia:

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano o leva a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências [...] o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1998 p. 19).

Antonio Candido (1972) defende que ocorrerá uma espécie de equilíbrio social quando as pessoas tiverem acesso à literatura, pois por meio dela é possível relacionar e refletir em torno dos problemas que afetam a sociedade. Logo, pode-se estabelecer um embate dialético ente a leitura feita e o contexto de realidade do leitor, o que propiciará a ele, leitor, pensar

criticamente sobre seu entorno e atuar em sua realidade. Para o autor, toda obra literária tem o poder de humanizar, pois pressupõe a superação do caos.

Logo, ao compreender que a literatura auxilia e contribui para que o sujeito possa entender seus anseios, interpretar a coletividade da qual faz parte e significar os procedimentos históricos que determinam sua realidade, pode-se colocá-la como muito importante na concretização de um projeto educativo em que se busque formar sujeitos críticos e capazes de elaborar uma sociedade tolerante, pronta a viver na diversidade e oferecer, a seus participantes, condições igualitárias.

Assim, para corroborar com uma educação que alcance as diversidades, a literatura transforma-se em um importante instrumento de formação para as questões étnico-raciais dentro da escola. Portanto, no presente estudo atribuiu-se especial atenção à dimensão formativa da literatura, fazendo dela parte constituinte do *corpus* de análise por meio das impressões de leitura dos alunos diante de textos literários que abordam a temática étnico-racial, assim como o relato de docentes em torno do uso da literatura na escola para discutir questões relacionadas à condição do ser negro.

Relações étnico-raciais no contexto educacional

Compreendemos por relações étnico-raciais aquelas que se consolidam no interior e exterior dos diferentes grupos sociais e étnicos que refletem as diferenças e as questões de pertencimento desses sujeitos quando inseridos nesses agrupamentos. Quando se discute em torno de uma educação para as relações étnico-raciais é também considerar o quanto a educação pode impactar sobre as consequências desse pertencimento social e étnico do sujeito, seja na esfera individual ou coletiva, negativa ou positivamente, e propor um projeto educativo rumo a uma sociedade igualitária.

Por que razão persistir no caminho para uma educação étnico-racial na escola? Uma possível resposta a essa pergunta começaria por refletirmos em torno de situações cotidianas que em determinados momentos são propagadas nos diferentes meios de comunicação, nas quais indivíduos passam a ser julgados pela maneira como se vestem, o modo como apresentam seu cabelo e pela cor da pele. Dentre muitos argumentos, este é o que nos leva a considerarmos o fato de estarmos inseridos em uma sociedade que externa em palavras e atitudes um comportamento de preconceito e discriminação racial.

As tensões provenientes de relações étnicos raciais no Brasil estão entranhadas em nosso meio desde os primórdios de nosso processo de colonização. As questões que envolvem o negro no Brasil foram marcadas por discursos variados que, em sua maioria, procuravam atribuir um tom de amenidades aos fatos propostos. Nos dias atuais, vivemos um momento favorável para problematizar as questões étnico raciais, uma vez que se discute de modo mais aberto essas tensões e condições adversas para pessoas negras, assim como repercussões de fatos locais e globais sobre racismo. Somamos a isso, o fato do maior engajamento da sociedade, representada por movimentos sociais, como o Movimento Negro, no Brasil, por exemplo, que exercem pressão junto às autoridades do país. Essa movimentação repercutiu em ações legais destinadas principalmente para área da educação, uma vez que na escola, temos a presença de um processo educativo que contribui para o desenvolvimento humano:

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola (GOMES, 2012, p. 24).

Pensarmos na educação das relações étnico-raciais e considerarmos os processos educativos que criem condições para que as pessoas rompam preconceitos raciais, é possibilitar a construção de uma sociedade que acolha seus indivíduos a partir de suas diferenças em um contexto de valorização do outro e de equidade. Também faz parte das relações étnico-raciais proporcionar um ambiente educativo que promova para os negros e os não negros espaço para construção de uma identidade étnico-racial sob um ponto de vista positivo. Evidentemente que a escola, não será o único viés de formação dessas relações. No entanto, é importante ressaltar a importância da escola como local privilegiado para a realização do desenvolvimento das relações étnico-raciais, positivamente, por conter em seu interior um recorte da diversidade da sociedade e também ser o espaço que reproduz comportamentos e pensamentos que fortalecem a permanência do racismo em meio a uma estrutura social sólida.

Trazer para o espaço escolar as discussões sobre relações étnico-raciais é pensar em uma abordagem educativa que possa oferecer condições ao educando refletir com autonomia em torno da sua formação histórico-cultural e possa contribuir para que ele venha construir seu percurso de cidadania de forma a transformar-se em um agente de mudança de seu espaço social:

Em outras palavras, a finalidade deste livro consiste, por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005, p. 17).

Daí a relevância de reavaliar o papel da escola nesse processo de efetivação e consolidação da Lei 10.639/03. É preciso que a escola crie uma forma de organizar conhecimentos que levem o aluno à valorização de culturas diversas, como por exemplo as culturas dos povos africanos.

Pensar em uma educação emancipadora, voltada para realizar a educação-étnico-racial, comprometida em estabelecer uma sociedade que não negligencie seus sujeitos é refletir em como fazer com que a representatividade desses indivíduos seja visível nos saberes construídos e que circulem na escola.

Diante disso, pensar em propostas de intervenção para tratar de relações étnico-raciais, por meio da literatura vislumbra verificar as possibilidades de inserção desse conteúdo nas aulas de forma agregada à trajetória do desenvolvimento regular das atividades curriculares dos alunos. A escolha da literatura, para proporcionar esse movimento de formação na sala de aula, deveu-se ao fato de a gênese da história evidenciar a questão da literatura, o que as torna parte uma da outra. Por isso, ao falar em História e cultura, também cabe falar de literatura e através dela também será possível compreender socialmente e historicamente o indivíduo negro.

Investigar com gêneros textuais

Para constituição do instrumento de pesquisa aplicado durante o processo de consolidação desta, decidimos por um objeto que considerasse a literatura como ferramenta significativa na formação do indivíduo no tocante às questões étnico-raciais dentro da escola. Por esta razão, tomamos o texto literário para além de seus limites de transmissor de conteúdos, elevando-o como meio de compreensão e interpretação de um determinado contexto histórico, social e

cultural da realidade que repercute em diversos níveis sociais, em tempos variados historicamente, considerando as especificidades da literatura na escola:

Não podemos esperar, nem exigir, que ela se mantenha a mesma dentro e fora da escola. Isso seria negligenciar a presença do discurso pedagógico, responsável pelo deslocamento dos textos literários produzidos no campo universitário (científico), para o campo pedagógico. Sendo assim, ao passar de um campo a outro, nenhum tipo de texto/conhecimento permanece o mesmo (CHAGAS; MACEDO, 2012, p. 75).

Trabalhar literatura na escola implica compreender que o texto literário ganhará sentido na relação entre leitor e texto, fundamentada em uma experiência de leitura viva. Dessa forma, mais do que uma excessiva preocupação com aspectos da Teoria Literária, muito relevantes para a formação do professor de literatura, o trabalho com o texto literário na escola poderá caminhar no sentido de contribuir para o crescimento e desenvolvimento intelectual, sócio emocional e cultural do aluno, dimensionando sua característica formadora, conforme as reflexões. Segundo Marcia Abreu (2006):

Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e estudar literatura. A literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a verdadeira literatura, a autêntica expressão do que de melhor se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional (p. 112).

Os apontamentos de Abreu (2006, p. 112) nos direcionam para o caráter político da Literatura e como isto se dá também no âmbito da escola, uma vez que as escolhas das obras literárias presentes na sala de aula não estão embutidas no campo da neutralidade: “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem”. A autora afirma que não se trata de gosto. De fato, a literatura atende a demandas culturais de segmentos diversos da sociedade. Sendo assim, nossas considerações não se apoiam na ideia da existência de uma literatura elevada e outra não, mais ou menos valorizada dentro de um cânone preestabelecido. O que procuramos evidenciar foi o quanto a literatura pode auxiliar no processo de constituição do sujeito.

A literatura na escola apresenta-se com peculiaridades, dentre as quais, o fato de que o desenvolvimento de atividades com o texto literário em sala de aula comumente é relacionado às abordagens sobre os gêneros do discurso. O conceito de gênero do discurso que adotamos em nosso estudo abrange as postulações feitas principalmente por Bakhtin (2016), uma vez que atendem às expectativas propostas pelo instrumento de pesquisa, especificamente quanto a situar o gênero textual, enquanto discurso, no campo das práticas sociais, o que justifica o desenvolvimento de atividades que utilizem os gêneros para viabilizar uma ação educativa que promova e auxilie o indivíduo em seu processo de humanização.

Ao entendermos o uso dos gêneros do discurso como prática social, atribuímos à leitura e escrita também funções sociais que proporcionam ao indivíduo formar e desenvolver consciência crítica que o leve a romper os limites do texto e da palavra, colocando-o como agente social de seu meio.

Utilizamos para nosso instrumento de pesquisa quatro gêneros do discurso de esferas sociais distintas: o conto, os quadrinhos, a autobiografia e a carta. Para leitura com os participantes da

pesquisa selecionamos os seguintes textos: “As mãos dos pretos” (conto) de Luis Bernardo Honwana², “Clara dos Anjos” (conto) de Lima Barreto³, “Impressões de uma infância” (conto) de Silvana Martins⁴, “Fábrica de fazer vilões” de Ferréz⁵, “Aya de Yopougon” (quadrinhos) de Marguerite Abouet⁶ e “O filho-presente” de Kabouna Keita⁷ (autobiografia). Logo, a escolha dos textos que compuseram o instrumento de pesquisa de nosso estudo partiu adas das características próprias de cada um deles, capazes de servir para realizar os aspectos que envolvem a formação e sua relação com a literatura, assim como da preocupação em procurar em linguagens diversas perspectivas acerca da temática, abordada nos textos, que seria apresentada aos sujeitos da pesquisa.

Construção e procedimentos da pesquisa

A escola onde ocorreu a realização da proposta inserida no instrumento de pesquisa está localizada no bairro Cidade Dutra, no extremo da zona sul da cidade de São Paulo, região de acentuados contrastes sociais.

Os encontros com os alunos foram realizados no período de junho a novembro de 2016. Durante este tempo, as idas à escola ocorriam entre uma ou duas vezes por semana por pelo menos duas horas.

Nosso estudo ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A escolha de alunos deste ano escolar deveu-se ao fato de que estudantes dessa faixa etária, a princípio, estão aptos quanto às questões de leitura e escrita, para tratar do texto literário, além do que as noções de identidade e de pertencimento social se encontram em desenvolvimento nesse período da vida escolar, o que seria interessante para notar como esses alunos se dispõem a tratar dos assuntos étnico-raciais e como quais seriam suas apropriações e representações em torno dessa temática. A turma em questão era composta por 23 alunos.

Para cada um dos textos selecionados que compuseram o nosso instrumento de pesquisa foi solicitado aos alunos uma impressão de leitura. Os alunos participaram de encontros no formato de aula-oficina, conforme pressupostos elaborados por Barca (2004), nos quais as atividades com o texto literário foram desenvolvidas. A denominada Aula Oficina proporciona ao aluno um papel de gerenciador de seu próprio conhecimento:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo ou errado, completo ou incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes de seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 133).

Neste formato de aula, o professor, como “investigador social” procura entender e buscar a mudança de conceito do estudante de modo a organizar e problematizar as atividades que

² In: *Nós matamos o cão tinoso*. São Paulo: Ática, 1980.

³ In: *Clara dos Anjos*. São Paulo: Saraiva, 2002.

⁴ In: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. (Org.). *Cadernos negros 36: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2013. p. 101.

⁵ In: *Ninguém é inocente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

⁶ In: *Aya de Yopougon*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.

⁷ In: *O filho-presente*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

deverão ter uma perspectiva significativa, por isso um elemento importante desse tipo de aula é a contextualização que acabará por determinar a “progressão do conhecimento”:

entender-se – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2004, p. 135).

É importante salientar que os alunos eram orientados a registrar suas impressões de leitura de modo a estabelecer uma “conversa” com o texto de forma espontânea e poderiam anotar suas impressões respeitando, na medida do possível, o gênero solicitado por nós para o registro (relato pessoal, carta, ou quadrinhos, por exemplo).



Figura 1: Registro do aluno sobre o conto “Impressões de uma infância” – Fonte: Autor/Resultado do estudo

As atividades aconteceram por meio de encontros semanais, para leitura e discussão dos textos selecionados. Para condução da aula, foram propostas questões como: “o que vocês pensam do texto”, “o que vocês compreenderam do texto” “Vocês podem destacar um trecho que tenha lhe chamado a atenção”, a fim de recolher somente as impressões de leitura dos alunos e que se possa perceber o entendimento do aluno em torno das questões étnico-raciais com herança em diferentes contextos sociais e históricos.

Ao longo dos encontros, houve sempre um momento destinado à escuta dos alunos. Foi importante deixar nítido ao grupo que aquele seria um espaço em que eles poderiam expandir suas ideias, compartilhá-las e até mesmo reconstruí-las.

Antes da aplicação e desenvolvimento do instrumento de pesquisa, procuramos presenciar a dinâmica da escola. Procuramos acompanhar e observar as aulas da turma, a fim de sabermos da dinâmica do grupo de estudantes e ter contato com seus professores. Em relação à observação das aulas atentamos em compreender de que forma o conteúdo étnico-racial é abordado em sala de aula e de que modo a literatura serve como instrumento para tratar essa temática e se colocar como elemento desencadeador tanto da produção de conhecimento quanto da apreensão de conceitos por parte dos estudantes.

O lidar com o texto literário é um aspecto permanente de discussão e reflexão no contexto da escola, conforme já explicitamos aqui. Seja nas aulas de Literatura em que, por vezes, há uma preocupação em definir datas, marcar características das principais escolas literárias, e seus

principais autores, seja em aulas em que o texto literário surge como elemento que elucida determinado contexto, o espaço da sala de aula torna-se valioso no tocante às possibilidades de propiciar ao estudante subsídios para refletir sobre aspectos históricos, culturais e sociais que envolvem seu modo de pensar e compreender a sociedade em que vive.

É possível admitirmos que o trabalho com o texto literário na escola torna-se relevante também no sentido de contribuir para consolidação e desenvolvimento da própria identidade pessoal e social do educando. Atividades que envolvam a leitura de contos, crônicas e outros gêneros textuais podem favorecer para a formação de uma consciência crítica por parte do aluno:

O texto literário possui um conjunto de atributos que são fundamentais na interação com o leitor, entre eles a possibilidade de identificação, pois nesse tipo de texto as ideias e opiniões transparecem mais facilmente, promovendo um elo que ultrapassa os limites do próprio texto. Possui a capacidade de comover, de cativar com histórias e fatos que não raramente fazem o leitor vivenciar a situação lida, quando não, algumas vezes, fazem-no reviver na obra literária a própria história de vida (ALMEIDA, 1993, p. 13).

Tanto para a pesquisa como para a consolidação de seu instrumento, foi muito importante a temática dos textos selecionados. Foram escolhidos textos literários que abrangem as questões étnico-raciais por personagens negros e que refletem em torno de suas condições históricas, sociais ou culturais.

Optamos por autores africanos e brasileiros que abordassem o tema em seus escritos, sem uma preocupação em definir expressões ou conceitos que os coloquem como participantes de uma “literatura afrodescendente brasileira”, ou “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” que acabam, de acordo com Sarteschi (2011), por indicar “posturas particularizadoras” que levam “a aprisionar toda uma produção literária”, o que mais uma vez nos levaria a partir para uma outra discussão teórica, além dos limites da pesquisa realizada.

Análise dos registros feitos pelos alunos

As formas como os estudantes apreenderam aspectos que remetem às questões fictícias, passíveis de serem consideradas para além das linhas impressas do texto, foram relacionadas com uma possível realidade, e são evidenciadas nos registros quando os alunos emitem, por meio dos escritos, ter uma consciência em relação à problematização acerca de questões que envolvem discriminação raciais e outros elementos que compõem as questões étnico-raciais como a busca por identidade.

Nos registros referentes a leitura do conto “As mãos dos pretos” de Luis Bernardo Honwana, os alunos fizeram questionamentos sobre os motivos que levaram o personagem a querer saber a origem de sua cor e levantaram hipóteses do tipo: “Esse menino ter sido discriminado”, “o menino deveria estar triste por ser maltratado pela cor que tinha”, “se as palmas das mãos são brancas, mostra que somos iguais”.

De acordo com Paulo Freire (2002), por meio de uma consciência crítica o indivíduo passa a produzir referenciais para agir e refletir sobre o mundo. Contudo, para que isso se efetive é necessário criar condições para aquisição dessa criticidade. Ao tornar-se consciente, o sujeito passa, ao mesmo tempo, de um aprofundamento na realidade para um afastamento dela, uma vez que transpõe os limites dessa consciência através da análise, do desvelamento dos motivos de uma dada circunstância experimentada e chega na elaboração de atitudes de transformação.

Freire sustenta que as ações coletivas oferecem ao oprimido possibilidades de controle de sua própria vida e de conquista da voz necessária à nomeação do mundo e à estruturação do futuro. Portanto, a conscientização não se resume à tomada de conhecimento da realidade, como se ‘descobrir a realidade’ fosse consagrá-la, admitir que, ‘vista’, a realidade mostra o que é, e o que é a verdade, sem lugar para o vir a ser (GHIGGI; DA ROSA OLIVEIRA, 2007, p. 25).

Portanto, pode-se identificar em alguns dos registros coletados que os estudantes ao emitirem uma opinião sobre o conto, o fazem de forma a relacioná-la diretamente aos questionamentos colocados pelo texto, como notamos nos trechos a seguir: “O que me chamou atenção na história foi que o menino queria saber o porquê da mão dele ser branca por dentro e que ele **era apenas uma criança querendo saber mais sobre a raça dele**” (E.L.O, grifos nossos); “As palmas das mãos dos pretos eram mais claras que eles, porque Deus fez assim, **porque todos nós somos iguais**” (L.S.R, grifos nossos).

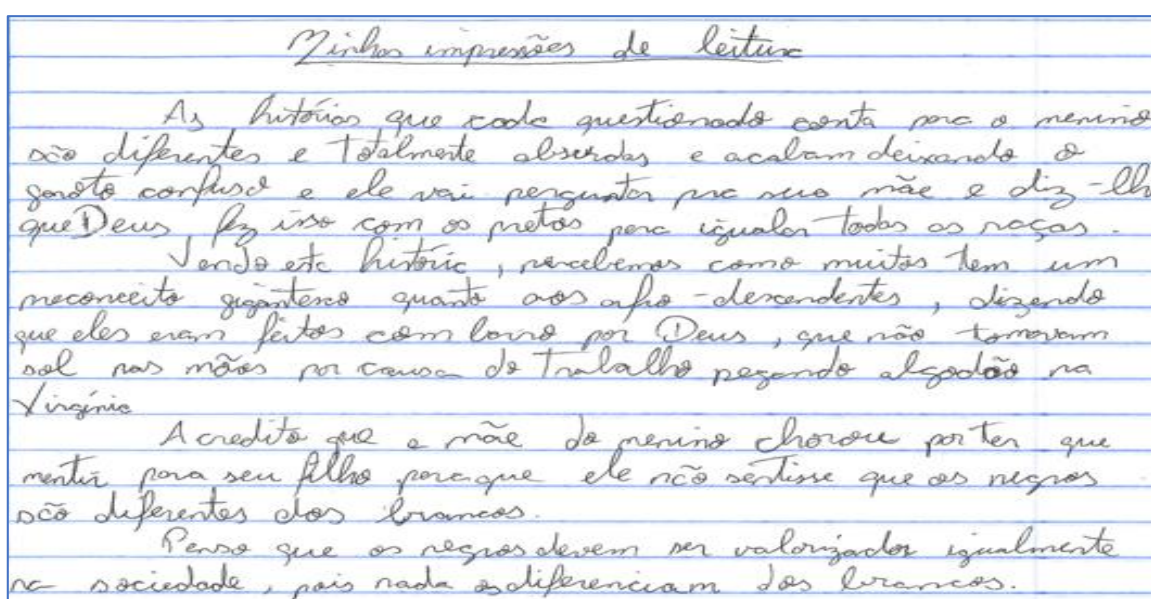


Figura 2: Registro do aluno sobre o conto “As mãos dos pretos” – Fonte: Autor/Resultado do estudo

Nesses trechos, o nível de consciência, dos estudantes é explicitamente colocado nos registros por meio de seus argumentos explicativos ou conclusivos “pois para mim”, “porque todos nós somos iguais”. O uso de algumas expressões específicas relacionadas ao tema trabalhado traz à tona o fato desse sujeito-leitor explicitar suas concepções acerca dos conceitos de racismo e preconceito. Assim, o texto servirá como mote para ampliar ou confrontar as concepções desses estudantes, considerando que eles estão em um processo de amadurecimento enquanto indivíduos e leitores.

Por serem alunos muito jovens, é importante considerarmos que a relação com a leitura literária desses estudantes está em desenvolvimento. A depender do trabalho a ser realizado com eles nos anos seguintes do percurso escolar, é possível que estejam mais maduros para atribuir novos sentidos aos textos literários e relacioná-los com mais questões que permeiem suas realidades. O que não faz disso uma regra, mas no sentido que ao considerarmos a literatura como uma experiência que humaniza, dar sentido a ela será muito relevante para o processo formativo que esses estudantes passam dentro da escola.

Outro aspecto que chama atenção, são os registros que indicam uma consciência mais complexa das temáticas que estão além dos limites do texto e que servem como fomento para abrir discussões e ampliar os conhecimentos que surgem com a construção do sentido do texto:

“Sobre o motivo pelo qual as mãos dos pretos são brancas, expõe algo muito individual ao invés do que realmente é social” (A. C. S.); *“Acredito que a mãe do menino chorou por ter que mentir para seu filho para que ele não sentisse que os negros são diferentes dos brancos”* (G. F. A.); *“Na minha opinião, o texto fala também do preconceito e racismo, pois alguns personagens humilham e diminuem os negros através de suas palavras”* (A. L.).

A leitura que esses estudantes realizaram os colocam diante de uma posição reflexiva diante do texto literário. Para esses estudantes, o texto não estava ali somente para contar uma história. Esse grau de consciência que pode ser percebido nos trechos *“expõe algo muito individual ao invés do que realmente é social”* e o *“o texto fala também do preconceito e racismo”*. Isso aponta para uma percepção clara desses alunos que o texto também serviria para contextualizar e dar forma a uma discussão que incorpora elementos da sociedade. Ao registrar que o texto traça expectativas individuais sobre o fato das palmas das mãos dos pretos serem brancas, o aluno aponta para uma perspectiva do *“que é realmente social”*, embora não tenha discriminado o que seria.

Outro aspecto interessante em relação aos registros foi a leitura realizada pelos alunos de que a atuação do segmento que representa a ordem é regida por diferenciar as pessoas pela cor da pele. Essa dinâmica social vem à tona na forma como os alunos em seus escritos retomam a questão ressaltando a cor da pele das personagens e suas atribuições dentro do enredo. O racismo compreendido como um elemento de repressão social contribui para permanência de um modelo pré-concebido para os sujeitos negros que determinam sua posição no mundo. Isso pode ser exemplificado a partir dos registros que os estudantes fizeram do conto *“fábrica de fazer vilão”* de Ferréz: *“Chega de falar, olha a sua cor, não vou acreditar em você, sai correndo. Se falar para alguém eu te mato”* (F. S.); *“Um dia na favela, um jovem negro estava andando quando de repente: Polícia: – Encosta, encosta, encosta... O policial com raiva deu 3 tiros no jovem...”* (P. A.); *“passou uma viatura e enquadrou o menino negro falando que ele era ladrão, Twinzeiro e etc.”* (M. P.); *“– Você é branco não pode se misturar com este tipo de gente, esses bandidinhos de rua só vai te levar para o mal caminho”* (M. P.).

As impressões de leitura dos alunos apontaram que é necessário a escola firmar-se como componente fundamental para agir nas questões que envolvem os paradigmas de compreensão da sociedade, contribuindo para que os sujeitos possam transformá-la. Sendo assim, estudar a história do negro, saber das lutas em prol de igualdade que envolveram esse segmento, assim como estabelecer uma educação para superar o racismo, pressupõe uma escola engajada, firmada em bases sólidas para construir uma sociedade elevada no sentido de tornar-se justa para seus indivíduos.

Considerações finais

A educação constitui-se como uma das principais fontes para as transformações sociais, culturais e econômicas de um povo. A escola, desse modo, se faz local propício para ampliar seu caráter formativo e conceder aos sujeitos que a frequentam elementos necessários para consolidação de uma sociedade plena em termos de cidadania. A educação sob o ponto de vista da formação, precisa considerar um ambiente escolar no qual os comportamentos e valores, aliados aos conhecimentos curriculares possam conduzir os estudantes a uma sociedade que respeite a diversidade.

A pesquisa realizada procurou discutir e refletir sobre as possibilidades de uma educação voltada para as relações étnico-raciais na escola, a partir de uma prática docente, consolidada por meio da aplicação de instrumento de pesquisa, construído a partir dos aspectos provenientes da relação entre literatura e formação. O ensino de literatura, por meio dos gêneros textuais, pode nos levar a uma prática dialógica, na qual, a partir da experiência de leitura, o indivíduo poderá ser transformado

e ser capaz de atuar para mudar a realidade em que se encontra inserido, principalmente no tocante as suas formas de perceber o outro e conviver de forma tolerante nas diferenças.

As análises dos registros dos alunos nos remetem aos pressupostos teóricos de Larrosa (2011) que trata da experiência em educação como o elemento de transformação, a partir do modo como o sujeito é impactado nessa relação. Nos escritos dos sujeitos da pesquisa percebemos que a experiência com o texto literário os levou a dimensionar a realidade sob novas perspectivas:

Primeiro, que a experiência é uma relação com algo que não sou. [...] Segundo, que a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim. Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho. E terceiro, que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados (LARROSA, 2011 p. 10).

Portanto, ressignificar o uso da literatura na escola compreende direcioná-lo na condição de proporcionar conhecimento e transformação no indivíduo a partir de uma experiência significativa. Nesse contexto, o uso da literatura para viabilizar práticas que possibilitem a permanência de uma educação das relações étnico-raciais na escola, em particular as que englobam a questão do negro, mostra-se consistente uma vez que por meio da Literatura se pode fazer uma leitura da realidade.

A educação através das relações étnico-raciais implica aprendizagens entre negros e brancos, compartilhamento de ideias, coexistência e engajamento em um projeto de elaboração de uma sociedade mais justa e igualitária. Não há espaço para neutralidades no contexto escolar.

Existe uma legitimidade na implementação de leis quando pensamos em melhorar e equilibrar a convivência do homem em sociedade. No entanto, a lei não deveria ser o elemento a condicionar um indivíduo para respeitar e aceitar o outro em suas diferenças. Esse aspecto aponta para uma sociedade que precisa ser conduzida num processo de rompimento com modelos históricos e de concepções que permitem e propiciam a exclusão. A sociedade será responsável por fazer com que uma lei se cumpra, sem burlá-la ou negligenciá-la, por isso deverá criar mecanismos para que isso ocorra.

Assim, ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, é preciso ter clareza de que ela é parte de uma opção política de resistência às práticas pedagógicas que serviram – e ainda servem – para reproduzir a ideologia dominante, que silenciou a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo, deste modo, para a sustentação do racismo e ampliação das formas de dominação e exploração (SANTOS JUNIOR, 2017, p. 85).

Por fim, podemos considerar a educação como o principal instrumento de capacitação do homem, que poderá fazê-lo compreender que sua atitude de ação gerará transformação, à medida que ele se permite experimentar, no sentido de ler criticamente sua realidade e consegue apreender o outro de diferentes lugares. É possível que somente com este posicionamento poderemos nos afastarmos de comportamentos destrutivos como racismo e preconceito racial que conduzem à sociedade a um processo de isolamento e descaracterização do que é ser essencialmente humano, ou seja, a compreensão plena de se viver em equilíbrio nas semelhanças e nas diferenças sem barreiras aparentemente intransponíveis como a cor da pele, por exemplo.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ALMEIDA, Maria José. Divulgação científica e texto literário: uma perspectiva cultural em aulas de Física. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 10, n. 1, p. 7-13, abr. 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004. *Anais...* Centro de Investigação em Educação (CIED) e Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga, 2004, p. 131-144.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 01 jun. 2016.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, p. 803-809, set. 1972.

CHAGAS, Valéria Inácio; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Eventos de leitura literária no contexto da escola integrada. *Poíesis Pedagógica*, v. 10, n. 2, p. 70-93, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2002.

GHIGGI, Gomercindo; DA ROSA OLIVEIRA, Avelino. Formação humana e exclusão social: repensando possibilidades, revigorando limites. *Revista Educação Unisinos*, v. 11, n. 1, p. 22-29, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. UNESCO, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Oswaldo de Oliveira. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afro-brasileiros. *Revista Caminhando*, v. 22, n. 1, p. 83-96, 2017.

SARTESCHI, Rosangela. A lei 11.645/08 e suas implicações no ensino de literatura: novas vozes no sistema literário brasileiro. *In: COLÓQUIO INTERESTADUAL HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA*, 1., 2011. *Anais...* Centro Paula Souza, São Paulo, 2011, p. 28-33.

ZILBERMAN, Regina. *Sim, a literatura educa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

Sobre a autora

Rosangela Maria Silva. Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: ro.maria2428@gmail.com.

PROJETO PALAVRAS ANDANTES E A MEDIAÇÃO DE LEITURA EM LONDRINA-PR

PALAVRAS ANDANTES PROJETO AND READING MEDIATION IN LONDRINA-PR

PROYECTO PALAVRAS ANDANTES Y MEDIACIÓN DE LECTURA EM LONDRINA-PR

Rovilson José da Silva¹

Resumo: Este trabalho aborda uma pesquisa, em desenvolvimento, acerca da “Mediação pedagógica da leitura nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Londrina”. Trata-se de uma investigação que busca compreender como se estrutura o trabalho em torno da mediação pedagógica da leitura no ambiente escolar, por meio do projeto de incentivo à leitura da referida rede, intitulado Projeto Palavras Andantes que está em funcionamento desde 2002. A pesquisa sustenta-se metodologicamente pelo viés qualitativo aliado ao método exploratório e à análise de conteúdo, utiliza-se como instrumento de coleta de dados a entrevista com uso da questão gerativa de narrativa com duas professoras mediadoras de leitura do referido Projeto. Como resultados parciais, depreende-se o trabalho com a mediação pedagógica da leitura ocorre por meio de organização intencional para promover o encontro da criança com a leitura, no diálogo constante e no uso da Hora do Conto e da Biblioteca escolar.

Palavras-chave: Projeto palavras andantes – Londrina/PR; mediação de leitura; formação de leitor.

Abstract: This work addresses a research, in development, about the "Pedagogical mediation of reading in school libraries of the municipal education network of Londrina". This is an investigation that seeks to understand how work is structured around the pedagogical mediation of reading in the school environment, through the project to encourage reading in the referred network, entitled Projeto Palavras Andantes, which has been in operation since 2002. The research methodologically supported by the qualitative bias combined with the exploratory method and content analysis, the interview using the generative narrative question with two reading mediating teachers of the aforementioned Project is used as a data collection instrument. As partial results, it appears that the work with the pedagogical mediation of reading occurs through an intentional organization to promote the child's encounter with reading, in constant dialogue and in the use of Story Time and the School Library.

Keywords: Palavras andantes project – Londrina/PR; reading mediation; reader training.

Resumen: Este trabajo aborda una investigación, en desarrollo, sobre la "Mediación pedagógica de la lectura en las bibliotecas escolares de la red municipal de educación de Londrina". Se trata de una investigación que busca comprender cómo se estructura el trabajo en torno a la mediación pedagógica de la lectura en el ámbito escolar, a través del proyecto de incentivo a la lectura en la referida red, denominado Projeto Palavras Andantes, que funciona desde 2002. La investigación metodológicamente apoyado desde la perspectiva cualitativa combinada con el método exploratorio y el análisis de contenido, se utiliza como instrumento de recolección de datos la entrevista mediante la pregunta narrativa generativa a dos docentes mediadoras de lectura del mencionado Proyecto. Como resultados parciales, aparece que el trabajo con la mediación pedagógica de la lectura ocurre a través de una organización intencional para promover el encuentro del niño con la lectura, en diálogo constante y en el uso de la Hora del Cuento y la Biblioteca Escolar.

Palabras clave: Proyecto palabras andantes – Londrina / PR; mediación de lectura; formación de lectores.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa, em desenvolvimento, intitulada “Mediação pedagógica da leitura nas bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Londrina” que busca compreender como se estrutura da mediação pedagógica da leitura no ambiente escolar, por meio do projeto de incentivo à leitura da referida Rede.

Em 2002, Silva (2010, p. 72-24) concebeu e estruturou o Projeto Palavras Andantes da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) para a formação de leitores, que tinha como pilares: formação continuada do mediador de leitura, reorganização arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar; realização semanal da hora do conto, empréstimo e ampliação contínua do acervo.

Desde sua implantação, o Palavras Andantes estruturou as bases teórico-práticas para a formação do professor que atuava na biblioteca, bem como o fomento de práticas leitoras no âmbito da política educacional para formar leitor e influenciou algumas gerações tanto de alunos quanto de professores que por ele passaram. Com isso, registrou-se o aumento de empréstimo de 2002 a 2004, por exemplo, em 295% na Rede Municipal de Londrina (SILVA, 2010, p. 126). Houve o fortalecimento da biblioteca escolar como epicentro na formação de leitor no contexto escolar.

Nesse contexto, o Projeto Palavras Andantes está em desenvolvimento na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina desde 2002. Trata-se do projeto para formar leitores nas escolas municipais cujas premissas se ancoram na “formação do professor mediador de leitura; realização de Hora do Conto semanal para todas as turmas; empréstimo de livros; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar e ampliação contínua do acervo” (SILVA, 2013, p. 359).

No quadro funcional da Rede Municipal de Londrina podem-se encontrar as seguintes denominações: professora regente é aquela que está com os alunos em sala de aula, quase todo o período escolar. Aquela que atua no Palavras Andantes com a Hora do Conto por meio da biblioteca escolar é denominada professora regente de oficina de biblioteca (PROB), também conhecida como professora da Hora do Conto.

A partir da entrevista com as PROBs, utilizando a questão gerativa de narrativa, organizou-se este artigo a fim de evidenciar como se estrutura a mediação da leitura na Rede Municipal de Ensino de Londrina e, para isso, apresenta as seguintes seções: considerações acerca da leitura e mediação na formação da criança leitora; em seguida, exposição do percurso metodológico e a análise.

Leitura e mediação na formação da criança leitora

Nesse estudo compreende-se a leitura na perspectiva de atividade direcionada à infância e que contribui para a formação cognitiva, cultural e humana. Portanto, a leitura se manifesta como uma atividade que constitui o sujeito e sua subjetividade, sua interação com o mundo. Assim, por meio da linguagem, a criança apropria-se e emprega os signos que se transformam em linguagem interna e se convertem em pensamento (VYGOTSKI, 1995, p. 147). O encontro da criança com a linguagem e o signo promove as condições para que a leitura possa ocorrer.

No contexto pedagógico escolar, à medida que a criança tem acesso ao ato de ler, interage continuamente com textos diversos e estabelece o contato sistemático com o material escrito, apreende a leitura como prática social, cultural e, portanto, incorpora-a em sua vida, criando-lhe a necessidade da leitura, conforme Arena (2010, p. 243):

A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer [...] poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural,

para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

Diariamente o trabalho com a formação de leitor nas escolas municipais de Londrina se desenvolve com base em dois aspectos que estão intimamente relacionados: leitura e biblioteca. Nessa conjuntura, o professor propõe intencionalmente dinâmicas que levam a criança a ter contato com a leitura e são organizados momentos em que a criança esteja na biblioteca, que ouça histórias, empreste livros, dialogue com as ideias, consigo mesma ou com os colegas. Esse processo leva a criança a se apropriar da cultura letrada, por meio do livro e das interações verbais, instigando-a a incorporar a leitura em sua vida como prática sociocultural, humanizadora.

Assim, o adulto medeia o texto para a criança, comunica o texto, torna-o “acessível pela voz [...] e as ilustrações podem ser vistas por todos” (BAJARD, 2012, p. 27). E ao transformar o texto escrito em sonoro, a criança entende a narrativa, mesmo que não saiba ler. Dessa dinâmica advêm outros momentos e ações em prol da leitura: a escuta, o contato com a língua escrita, o diálogo até chegar ao empréstimo do livro e a sua apropriação cultural, conforme Bajard (2012) a respeito da sessão de mediação da leitura:

Queremos destacar que a sessão provê não somente a escuta do texto de literatura, mas também o acesso autônomo ao livro, fazendo jus a uma característica específica da literatura infantil contemporânea: seu recurso sistemático à imagem, não apenas como ilustração que pontua a narrativa textual, mas como verdadeiro componente da obra literária que, às vezes, pode até dispensar o texto. Os livros são assim interpretados pela criança analfabeta a partir de suas imagens (BAJARD, 2012, p. 46).

Oportunizar a Hora do Conto, o uso sistemático da biblioteca escolar e seu acervo, a abertura ao diálogo da criança com o universo da escrita, com o suporte da oralidade, cria na criança a convivência com leitura e promove, gradativamente, a formação do leitor no meio escolar.

Percurso metodológico

O espaço da geração de dados para pesquisa ocorreu em Londrina-PR, localizada na região norte do Paraná. É uma cidade jovem, apenas 86 anos, mas que possui uma rede educacional robusta, especialmente a escola básica pública, composta por 88 escolas de Fundamental I e 35 centros de educação infantil (LONDRINA, 2021).

Nesse âmbito, a metodologia da pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa tanto para geração quanto análise dos dados, por meio do contato com os professores/ mediadores de leitura, a fim de se interpretar a realidade social acerca da mediação pedagógica da leitura na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista, utilizando a questão gerativa de narrativa, cuja “[...] ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível [...]” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 93). Essa técnica está no âmbito do método qualitativo, pois ela:

[...] vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de

comunicação cotidiana, o contar, o escutar história, para conseguir esse objetivo (BAUER; GASKELL, 2015, p. 95).

Desse modo, a pesquisa buscou caracterizar como as professoras compreendiam a mediação da leitura que faziam nas escolas da Rede Municipal de Londrina, por meio da pergunta geradora: “Como ocorre a mediação pedagógica da leitura nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Londrina?”. O recrutamento tinha como critérios iniciais: que a informante fosse oriunda de instituição que possuísse biblioteca escolar e que realizasse Hora do Conto; que fosse professora que atuava no Projeto Palavras Andantes e na mediação da leitura por meio da biblioteca escolar; estar atuando no mínimo há três anos consecutivos como PROB, por ser período considerado basilar para que o professor compreendesse as premissas do Projeto em consonância com a vivência escolar; e o último dos critérios era pertencer a escolas localizadas em regiões geográficas distintas de Londrina.

Do grupo recrutado para a pesquisa, apresenta-se aqui um recorte com apenas duas das informantes da pesquisa: a informante 1, que atua no Projeto desde o seu início em 2002 e a informante 2, que está em atividade no projeto desde 2014. Além disso, optou-se por utilizar as entrevistas que foram realizadas com o espaço de no máximo um mês uma da outra, no ano de 2019.

Para dar suporte à análise dos dados utilizou-se como procedimento a Análise de Conteúdo, cujo objeto é a palavra. Conforme Bardin (1977, p. 43), “[...] a análise do conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. Portanto, buscou-se compreender, por meio da fala, como as informantes caracterizavam a mediação de leitura que realizavam na biblioteca escolar, uma vez que a Análise de Conteúdo investiga a palavra e suas significações, pois “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 43).

Entrevistas por meio da questão gerativa de narrativas: a fala das professoras, apresentação e análise

As entrevistas, utilizando a questão gerativa de narrativas, foram realizadas no segundo semestre de 2019, entre meados de setembro e início de outubro, nas respectivas unidades escolares de cada informante, uma localizada próxima à região central e outra de localização mais periférica, na região norte da cidade.

O conteúdo das entrevistas será apresentado por categorias definidas *a posteriori* que auxiliam a evidenciar a mediação de leitura realizada pelas professoras do Palavras Andantes, a saber: características das informantes, rotina de trabalho, como caracterizam o Projeto e como fazem ou conceituam a mediação de leitura na escola.

A discussão analítica das entrevistas narrativas realizadas com as informantes da pesquisa foi subdividida em duas categorias: a Categoria 1 apresenta a rotina de trabalho das informantes. A Categoria 2, A Hora do Conto na biblioteca, apresenta aspectos da mediação de leitura que ocorre no Palavras Andantes por meio da Hora do Conto na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina.

Participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa serão aqui denominadas de *informante 1* e *informante 2* e, por extensão, as unidades escolares a que elas pertencem também acompanharam respectivamente a denominação 1 e 2.

Embora estejam na mesma Rede Municipal de Ensino, ambas as informantes viviam momentos distintos de sua vida profissional. A informante 1 estava na faixa dos 50 anos de

idade, era formada em Letras e se preparava para aposentadoria, enquanto a informante 2, estava na faixa dos 40 anos de idade, era formada em Pedagogia e começava a usufruir a maturidade da profissão. Quanto ao tempo de atuação no projeto, a informante 1 participava desde 2002, início do Projeto, portanto, há 17 anos. A informante 2 atuava desde 2014, ou seja, há 5 anos, quando da realização da entrevista.

A partir da técnica Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977), estabelecemos duas categorias a posteriori para evidenciar a mediação pedagógica da leitura que é realizada pelas entrevistadas em suas respectivas unidades de trabalho, como será possível conferir na próxima seção.

Categoria 1: rotina de trabalho das informantes

Embora a rotina das informantes apresente aspectos similares, mas devido à quantidade de turmas havia comparativamente algumas mudanças, pois enquanto a informante 1 atendia a 6 turmas em seu período de trabalho, a informante 2 atendia a 12 turmas. Isso denota que as unidades eram consideradas de pequeno e médio porte, em relação ao atendimento de alunos. Nesse âmbito, atender menos ou mais turmas não pareceu impactar a rotina de nenhuma das informantes, conforme é possível constatar em suas narrativas:

Informante 1 – atendimento a 6 turmas, no período da manhã: “[...] é assim, a cada dia eu dou duas aulas na biblioteca [...] então segunda, terça e quarta, quinta é minha hora atividade e sexta... sexta eu não posso ter, eu tenho aula”.

Infere-se que o número menor de turmas na escola não sobrecarrega a informante quanto à mediação na Hora do Conto e o trabalho na biblioteca. São duas turmas por dia, uma antes e outra depois do intervalo. Além disso, um dia na semana ela atendia como regente em sala de aula, lecionando conteúdos das disciplinas. Isso evidencia o que tem acontecido nos últimos anos às PROBs da rede municipal de Londrina, ou seja, vêm perdendo gradativamente a exclusividade para trabalhar apenas com a mediação de leitura na biblioteca. Assim, restringe-se a organização mais ampla de serviços que a biblioteca poderia oferecer à comunidade escolar tais como: seleção de material para leitura e pesquisa tanto para professores quanto a alunos; organização do acervo, promoção de outras atividades culturais e pedagógicas, por exemplo. De acordo com a informante 1, a rotina se desenvolve dessa maneira:

São 55 minutos que eu tenho que fazer o empréstimo de livro e a contação de história, confesso para vocês: que tem dia que um fica sem. Quando eu quero uma história mais elaborada eu acabo não fazendo empréstimo, porque se eu deixar muito aberto, eles ficam 55 minutos sem pensar no livro, se não der uma controlada, “o gente, vocês já sabem mais ou menos o livro que vocês querem então vai rapidinho”, e nós temos um esquema assim: eu vou por mesa... primeira mesa vai e empresta; segunda mesa, então isso vai agilizando mas às vezes [...].

É possível constatar que o tempo para a realização das atividades de mediação da leitura na biblioteca da escola é quase cronometrado, pois a Hora do Conto (HC) acontece geminada a outras aulas da matriz curricular, como educação física (ED), por exemplo. Assim, enquanto uma turma tem HC, a outra tem ED. Essa organização administrativa busca atender à hora atividade que a LDB 9694/96 preconiza ao professor que, dentro de sua jornada de trabalho, tenha tempo para planejar, organizar, avaliar e estudar. Portanto, geminar as aulas especiais (HC e ED) facilita que o regente usufrua a hora atividade prevista em Lei. Assim, qualquer atividade mais elaborada, que demande minutos a mais para troca de ideias e ou participação dos alunos pode ficar comprometida devido ao tempo exíguo da aula, como é apresentado pela informante 1 ao se referir que “um fica sem”, ou seja, a depender do que foi desenvolvido na HC compromete-se o tempo para o empréstimo.

Para a informante 2, que atende a 12 turmas no período da tarde, o trabalho é desenvolvido assim

[...] Eu faço planejamento certinho com todos os meus objetivos, né?! Específicos, geral sobre aquela história... geralmente a gente pode tá... assim... trabalhando com datas comemorativas ou com algum assunto específico que as professoras queiram que a gente trabalhe... por exemplo, esses tempos atrás eram fábulas. [...] a gente procurou trabalhar as fábulas, então eu faço todo meu planejamento dentro das fábulas, né?! Então desde o primeiro ao quinto ano eu vou trabalhar fábulas... aí daquela maneira mais apropriada pra cada idade, né?! Sempre eu monto [...] sempre muito bom, acho que chama um pouquinho de atenção deles, né?! O olhar, né?! Às vezes eu me caracterizo. E as turmas eu faço assim: a escola montou um horário... são... eu atendo três turmas por dia... são três turmas por dia... pra dar as doze e também encaixar a minha hora atividade [...].

Devido à quantidade de turmas, a informante 2 tem a necessidade em atender a três turmas por dia, ou seja, eram quatro dias com três Horas do Conto. Depreende-se daí que a informante, para realizar seu trabalho, faz interlocução com demais colegas em relação ao conteúdo que apresentará, embora tenha sua diretriz por meio de planejamento da Hora do Conto. A fala da informante evidencia resquícios de uso utilitário da Hora do Conto para tratar de datas comemorativas. Se por um lado, isso possa denotar o intuito da PROB contribuir com as demais professoras regentes; de outro, essa é uma prática que pode se tornar redutora do momento de se partilhar a literatura com as crianças em detrimento das utilitárias datas comemorativas.

Categoria 2: a hora do conto na biblioteca: aspectos da mediação

O contato sistemático da criança com a leitura em ambiente escolar será imprescindível para a constituição do leitor em sua plenitude e, nesse processo, o professor (mediador) organiza metodologicamente o contato da criança com o texto, oral e escrito, promove momentos de diálogo acerca do que se lê ou daquilo que a leitura provoca no leitor.

Por meio da entrevista realizada com as informantes buscou-se compreender como os professores caracterizavam a mediação de leitura que realizam na biblioteca escolar por meio da Hora do Conto. A seguir, destacamos recortes das falas das informantes que evidenciam, direta ou indiretamente, o percurso de suas aulas.

A Informante 1 afirma:

[...] eu tenho me esforçado bastante para desenvolver esse gosto neles, mas tá difícil, aí eu estou desenvolvendo uma estratégia, assim... não é muito didática: ... o aluno lê o livro agora e ele fala alguma coisa do livro: 'Ah, eu peguei João e Maria'... 'João e Maria é uma história bonita que tem um menino, tem uma menina, que os pais tentam abandonar na floresta'... para ver se eles conseguem criar o hábito da leitura, porque muitos falam para mim: 'Ah eu só levei o livro, não li'. Peço para ler em voz alta, os que gostam mais, que daí os outros: 'deixa eu ler também?'. Esses dias, pedi para duas meninas lerem e aí, quando eu vi, a sala inteira queria ler e não dava o tempo, então eu vou tentando descobrir o que eles... qual o interesse deles.

A informante 1 aponta estratégias que utiliza com os alunos para constatar leitura, para incentivar que leiam ou que se interessem pelo livro por meio de incentivo à fala e leitura em voz alta dos alunos para a turma. Ela continua a explicar:

Eu comecei, eu li uma história semana passada, não, esta semana: é... um garoto chamado Roberto. Primeiro que eles já falaram: 'a professora falou errado', um falou assim 'é Roberto! Tá está falando erradoo!'. Li a história, contei, trabalhei, o trabalho rendeu deu tanto, tanto ... que eu vou trazer uma história em libras, é... alguma coisa diferente, que trabalham essas diferenças, porque o menino tinha uma deficiência, um dedo a mais, e daí, 'professora você fala em libras?', 'você já teve aluno surdo?', 'já teve aluno que andou na cadeira de rodas?', então daí eu puxei um gancho para trazer coisas diferentes, aí eu trago essas coisas, aí eles se interessaram, mas foi assim... partiu deles e, às vezes, eu preparo alguma coisa que eu acho que vai ser maravilhoso e eu chego aqui é um balde de água fria. Então tá difícil, a gente tem que ficar bem antenado ao que eles gostam [...].

A fala da informante denota o envolvimento que a PROB promovia no encontro da criança com o livro/história e, principalmente, ao estar atenta aos sinais (diretos e indiretos) que o aluno dava em relação às dinâmicas de leitura. Assim, importa destacar o diálogo entre a informante e os alunos, pois ela se aproveitava das falas e interações com os alunos para sugerir ou adicionar texto novo para próximos encontros.

Ao longo de sua narrativa, a informante 1 pontua o que procura trazer para suas aulas e, ao mesmo tempo, para orientar os alunos para a leitura e o empréstimo de livro:

É... o que eu puder trazer, eu trago, né? Eu não fico amarrada, eu procuro livro, se eu não consigo o livro eu vou pesquisar, igual o do Leonardo, eu parti das fábulas, eu até tenho ele aqui, bem antigo, contei duas fábulas, em, que ele também foi escritor, e eu parti para outras informações, algumas obras, eu trouxe a Monalisa, falei um pouco, mostrei, aí e eles falaram: 'Prof, será que eu posso pintar a Monalisa?', partiu deles, eles pediram, falei se eles pediram vou falar não? Foi um mês, esse trabalho.

Foi possível depreender que a interlocução entre texto-alunos-mediadora faz parte da dinâmica realizada pela informante 1, num processo de dialógico em que alunos entram na cultura de ir além do que ouviram e leram. Portanto, começam a estabelecer relações com obras que existem na biblioteca ou fora dela. Ao relatar outras etapas do trabalho, infere-se que os alunos se sentem instigados a procurar, a partilhar, a dialogar com as histórias ou temáticas que surgem na aula e para além delas, conforme o depoimento: “[...] é... olha, uma coisa curiosa, fez 50 anos que o homem pisou na lua, eles chegaram com esse assunto, ‘Professora, cê viu?’ Falei pera aí, será que tem algum livro? Os três Astronautas, aí eu fui ler os três astronautas aí depois eu falei o que mais... daí eu li Flicts [...]].

De acordo com a informante 1, a partir da leitura da obra de Ziraldo, houve aluno que fez pesquisa a respeito dos planetas, por exemplo: “[...] teve criança que trouxe trabalho escrito para mim, eu não pedi escrito, ‘mas professora eu pesquisei’. Dos planetas, que aí teve interesse, eu vou fazendo isso, o que eu vejo que é interesse”.

A pesquisa, a conversa a respeito da história e as reverberações delas nas leituras dos alunos parecem fazer parte do trabalho da informante 1, conforme ela afirma;

Eu procuro trabalhar assim ó: ano passado com as olimpíadas, eu conto uma história do país de origem, eu vou procurar costumes, então eu vou fazendo... o que dá, não que eu me atenha a só um tema, eu não fico presa, igual esse tema que vou trabalhar agora, eu não tinha planejado trabalhar desse jeito, mas surgiu agora, eu larguei o planejamento lá e vou seguir em frente [...].

A partir da narrativa da informante 1 é possível inferir que a mediação realizada na Hora do Conto na biblioteca escolar privilegia o diálogo e que se torna momento de interação cruzada entre os participantes e o texto, pois são provocados a ir além das leituras que se apresentam na aula.

Na entrevista com a informante 2, que participava do Palavras Andantes há 5 anos, ela afirmou a respeito de sua Hora do Conto na biblioteca que:

[...] quando eu conto a história, por exemplo, a gente tá trabalhando os animais do mundinho, né? Essa semana então a gente sempre na mediação pergunta sempre quem tem um bichinho, né?! De estimação né?! Se alguém já viu algum bichinho selvagem, que às vezes têm algumas crianças que viajaram, então isso tudo é a troca de experiência, então a gente fica às vezes uns vinte, vinte e cinco minutos só conversando, né?! Sobre aaa... das experiências deles mesmos, né?! Às vezes tem a criança que ‘ai, tia, ... eu gostaria de ter um bichinho de estimação, mas eu não tenho porque minha mãe não gosta...’, ‘ah mas qual bichinho você gostaria de ter?’ ‘Ah... tal...’. ‘Por quê?’ ‘Ah... por causa disso’, aí o outro também levanta a mão ‘ai eu também tenho... eu também queria’, né?! [...].

A informante 2 evidencia a dinâmica de explorar inicialmente a oralidade e o conhecimento prévio das crianças por meio da temática que será abordada na história. Essa estratégia permite que as crianças façam inter-relações entre a história e seu universo pessoal cognitivo, cultural, provocando rica interação, diálogo, escuta e a observação em prol da formação de sentido.

[...] então... essas mediações elas vão vindo de acordo com a turminha que eles vão perguntando, que eles também têm muita curiosidade né?! e geralmente eu falo um pouquinho também, geralmente eu sempre falo alguma coisinha do autor, escritor né?! Também que eu acho isso muito importante, do ilustrador... eu acho isso muito importante também né?!.

O momento da conversa antes da história é usado, também, para informar acerca do autor, da obra, parece que tudo isso é realizado de modo aparentemente informal na interação com as crianças, embora haja a intencionalidade pedagógica permeando essa etapa. E continua:

[...] eu conto a história. Geralmente, eu sempre, às vezes, faço um suspense, ou eu escondo ali algum título do livro, ou a capinha do livro, eu já falo sobre a autora e eles já falam ‘ah você já contou a historinha da Ruth Rocha!’ E então eles sempre lembram... né?! Então eu acho isso muito legal, muito importante... então eles chegam, a gente tem essa... essa hora do bate papo da história, da capa do livro, depois a gente vai pra história, aí eu sempre eu conto a história [...]. Eu não gosto de ser interrompida (risos) isso eu já trabalho com eles, eu acho que é a hora da história, hora de escutar... e visualizar... né?! De observar... então não é hora de pedir pra ir ao banheiro, né?! Não é hora de catar isso aqui, de pegar aquilo ali, de cutucar o amigo, então eles já sabem [...] depois que eu termino a história a gente começa o bate papo, eles já sabem que é hora de levantar a mão ‘eu já vi o leão...’, ‘eu já fui não sei aonde’, ‘eu já, eu já, eu já, eu já vi!’, aí a gente vai começando a conversa, né?! E aí depois sempre tem um... que eu dou um feedback pro negócio não ficar voando, né?! A gente dá um pequeno fechamento, né?! ‘Ai que legal então a próxima aula a tia [...] vai preparar uma outra história falando de bichinhos também... aí se alguém tiver alguma outra coisa pra falar interessante pode trazer, guarda na cabecinha e vem’, né?! Sempre assim, a gente nunca deixa as coisas voando não, depois eu sempre dou um fechamento [...].

No processo de mediação da leitura constata-se que a informante 2 valoriza habilidades que são necessárias à apropriação da leitura, tais como “escutar... e visualizar”; “bater papo”, além de estabelecer posturas atitudinais que auxiliam na dinâmica dialogada da Hora do Conto, por exemplo, “hora de levantar a mão”, “hora de ir ao banheiro” etc. Nessa perspectiva, informante 2 anuncia:

Faço várias dinâmicas... porque também depende da turma também, tem turmas que são mais agitadas, tem turmas que são um pouquinho mais calminhas... então depende da identidade da turma dá pra gente fazer algumas coisas bem legais, né?! Eles só trocam entre eles mesmos. Então eu falo: ‘só os meninos vai trocar com as meninas... só os meninos, né?! vai trocar... agora todo mundo vai trocar... hoje não é você que troca de livro, hoje é o livro que troca de você’ (risos) eu falo porque ele tá sentado aqui, e o livrinho tá aqui então aí quem troca de lugar é... sou eu, então eu deixo o livrinho aqui e vou pro um outro lugar com outro livro, então é o livro que vai te escolher (risos) eles já sabem sabe é bem bonitinho.

Em relação à troca de livros entre os alunos na Hora do Conto, a informante 2 destaca as dinâmicas que utiliza para isso, desde a criança trocando com a criança e depois os livros escolhendo as crianças “hoje é o livro que troca de você”. Essa intimidade entre a criança, a leitura e a professora contribuem para que a criança internalize essa vivência cultural em sua vida.

Considerações finais

O projeto Palavras Andantes – SME/Londrina-PR em funcionamento há quase duas décadas evidencia a importância de se ter diretriz para o trabalho a ser desenvolvido em prol da formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da mediação de leitura por meio da Hora do Conto e uso cotidiano da biblioteca.

Importa destacar que o Palavras Andantes é um Projeto que se mantém na SME-Londrina e é fruto de pesquisa acadêmica aliada à ação pedagógica no cotidiano escolar. Trata-se de uma proposta que visa à política pública de leitura, estruturada num sistema complexo como é o caso da rede municipal de Londrina. Desse modo, o projeto estrutura-se em premissas sucintas e objetivas que contribuiriam para que se mantivesse o foco na ação pedagógica imprescindível à formação de leitor.

A partir da pesquisa constata-se que embora as informantes da pesquisa sejam de escolas de regiões geográficas distintas, com número de turmas diferentes, assim como o tempo de atuação no Projeto, quanto aos procedimentos empregados na Hora do Conto há convergência no aspecto metodológico.

Nas falas das informantes foi possível depreender que a mediação da leitura na Hora do Conto ocorre na interação dialogada entre a criança, o texto e a professora e os demais colegas de turma. Portanto, a oralidade assoma-se ao texto lido durante a sessão e há trocas diretas referentes a assuntos que vêm à tona por meio das inter-relações temáticas que os alunos fazem.

A preocupação das informantes em dar voz às crianças ressoa na atmosfera de intimidade da sessão, onde elas se sentem convidadas a partilhar opinião, a exteriorizar suas curiosidades. Ao mesmo tempo, as interações repercutem no planejamento das aulas das informantes; refletem o foco na mediação da leitura, na interlocução entre o leitor, texto e o sentido que advém desse encontro. Além disso, pode-se constatar na fala das informantes o enlaçamento da professora e os alunos nas sessões de mediação, no trabalho desenvolvido com os alunos na Hora do Conto na biblioteca.

Outro aspecto que merece destaque é o uso pedagógico da biblioteca no planejamento da escola, no caso da Rede Municipal de Londrina-PR, para a formação de leitores. Com isso,

revela-se a importância de se ter continuidade nas políticas para se formar leitores num sistema de ensino público.

Reitera-se o papel da mediação pedagógica da leitura, ou seja, a organização intencional da rotina escolar para o encontro da criança com a biblioteca e seu acervo, de modo que ela possa ouvir histórias, ler, dialogar com os colegas, descobrir textos e, se for o caso, estar consigo mesma em silêncio, num processo de construção de autonomia humana e leitora.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo; Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2015.

LONDRINA. Secretária de Educação. Unidades escolares. *Prefeitura de Londrina*, 2021. Disponível em: <https://www.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, Rovilson José da. *Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura*. Londrina, Eduel, 2010.

SILVA, Rovilson José da. Leitores e biblioteca escolar: do período neolítico ao *homo sapiens sapiens*. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 357-366, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1023>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Sobre o autor

Rovilson José da Silva. Doutorado Sanduíche em Educação pela UNESP/Campus Marília- SP e UAB / Universidade Autônoma de Barcelona/ Espanha. Pós-doutorado em Ciência da Informação (UNESP/Marília). Mestre em Letras, área de Literatura e Ensino, e Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina. Vencedor do Prêmio VivaLeitura de 2008, categoria 2 – escolas públicas. Atualmente é Professor Adjunto D do Departamento de Educação/UEL. É líder do grupo de pesquisa Leitura, biblioteca escolar e mediação pedagógica. Coordena o projeto de pesquisa Mediação pedagógica da leitura nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Londrina, além de coordenar o projeto de extensão Formação do mediador de leitura da rede pública de educação. É editor da revista Educação em Análise, do departamento de educação da UEL. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura infantojuvenil, formação de leitores, formação do mediador de leitura; biblioteca escolar; formação de professores e didática da língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: rovilson@uel.br.

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO LEITOR NA AULA DE LEITURA POR IMAGENS¹

WHOEVER TELLS A STORY RAISES ONE POINT:
THE READER'S AESTHETIC EXPERIENCE IN THE IMAGE-READING CLASS

QUIEN CUENTA UNA HISTORIA PLANTEA UN PUNTO:
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA DEL LECTOR EN LA CLASE DE LECTURA DE IMÁGENES

Sayonara Fernandes da Silva²
Marly Amarilha³

Resumo: O artigo estuda as respostas das crianças frente à leitura de imagens do livro Rapunzel, adaptado por Linhares (2012), com o objetivo de investigar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor na Educação Infantil. A análise dos resultados evidencia que a leitura mediada do livro de narrativa por imagens serve como andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança. Nesse sentido, defendemos que promover uma pedagogia do visual é formar o aprendiz para se emocionar, sobretudo, para pensar a imagem, entendê-la em sua referencialidade e possibilidades significativas, apresentar sua contribuição para uma visão de mundo a partir de suas potencialidades.

Palavras-chave: Livro de imagem; competência recepcional do leitor; contos de fada.

Abstract: The article studies children's responses to image reading in the book Rapunzel, adapted by Linhares (2012), with the aim of investigating the contributions of picture narrative books to the development of the reader's receptional competence in Early Childhood Education. The methodological path is based on the qualitative research approach. The analysis of the results shows that the reading mediated by the narrative book by images serves as a scaffold for the development of the child's oral language, imagination and reading competence. In this sense, we defend that promoting a pedagogy of the visual is to train the learner to be moved, above all, to think about the image to understand it in its referentiality and significant possibilities, to present its contribution for a vision of the world from its potentialities.

Keywords: Picture book; reader's reception competence; fairy tales.

Resumen: El artículo estudia las respuestas de los niños a la lectura de imágenes en el libro Rapunzel, adaptado para libro ilustrado por Linhares (2012) con el objetivo de investigar las contribuciones de los libros narrativos ilustrados al desarrollo de la competencia receptiva del lector en Educación Infantil. El camino metodológico se basa en el enfoque de investigación cualitativa. El análisis de los resultados muestra que la lectura mediada por el libro narrativo por imágenes sirve de andamio para el desarrollo del lenguaje oral, la imaginación y la competencia lectora del niño. En este sentido, defendemos que promover una pedagogía de lo visual es formar al educando para que se mueva, ante todo, a pensar la imagen, a

¹ Oriundo da pesquisa de doutorado da mesma autora.

² Secretaria Municipal de Educação de Natal; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC/RN; Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

comprenderla en su referencialidad y posibilidades significativas, a presentar su aporte a una visión del mundo desde sus potencialidades.

Palabras clave: Libro álbum; competencia de recepción del lector; cuentos de hadas.

Introdução

O mundo contemporâneo é cercado de imagens. Imagens paradas, imagens em movimento, elas aparecem nos mais variados aportes: jornal, *outdoor*, revista, televisão, catálogo, computador, cinema, livro. Imagens dos mais variados tipos, formas, modelos, cores. Imagens que nos provocam e nos causam comoção, emoção, repulsa, paixão, desejos, impulsos, riso, raiva, polêmica. Não é de hoje que o mundo é cercado por imagens. A imagem é uma necessidade humana de comunicação. Da pré-história aos dias de hoje, a expressão e a comunicação formam um percurso para se tentar compreender a história do homem e, conseqüentemente, da criação de objetos culturais, tais como a pintura, a escultura e o livro, sendo o último elemento, mais especificamente o livro de imagem para a infância, instrumento de estudo deste artigo.

A motivação para pesquisarmos a leitura do livro de imagens decorre do fato de que essa modalidade de produção se desenvolveu em qualidade e quantidade, está amplamente disseminada no meio escolar e não mereceu ainda dos educadores a necessária atenção sobre sua participação no desenvolvimento da relação da criança da educação infantil com a linguagem por meio do livro de narrativa por imagem. Assim, o interesse pela investigação do tema, a experiência estética do leitor na aula de leitura por imagens, está embasado no pressuposto de que a leitura das imagens precede a leitura das palavras; é uma atividade comunicativa que permite o trânsito da criança entre o real e o fictício por meio de seu momento catártico e que o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE disponibilizou livros de imagens tornando a leitura possível para crianças de todas as escolas públicas do país.

A imagem, como sabemos, é um registro visual e uma tradução do pensamento. As imagens representacionais criam espaço na transmissão de ideias, assim como abrem possibilidades para que cada leitor em seus acréscimos construa a imagem que vê. Sendo assim, naturalmente, as crianças sentem atração pelas imagens. Enunciativas em potencial, as imagens são importantes na infância porque estimulam a apropriação da linguagem, valorizando a inata curiosidade infantil, assim como a conversação dos adultos colabora para a aquisição da linguagem oral da criança.

O objetivo geral deste artigo é investigar as contribuições do livro Rapunzel para o desenvolvimento da recepção estética do leitor na Educação Infantil. Tendo como norte esse objetivo maior, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: investigar as possibilidades de leitura existentes no livro de imagens que conduzem o leitor à recepção das narrativas por imagem e analisar as estratégias de aprendizagem das crianças sobre a sequência narrativa à luz da teoria da estética da recepção.

O *corpus* de pesquisa se formou pelas vozes transcritas dos sujeitos em 5 sessões de leitura gravadas em vídeo, devidamente autorizadas pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN⁴, *locus* da pesquisa de doutorado com o livro Rapunzel dos irmãos Grimm, adaptado para narrativa por imagens pela autora e ilustradora Thais Linhares (2012). A proposta metodológica desta investigação é mais do que um experimento: é uma proposta de ação interventiva com possibilidades de se organizar em perspectivas de ensino eficiente, colaborando com a formação do sujeito leitor na Educação infantil.

Este artigo *Quem conta um conto, aumenta um ponto: a experiência estética do leitor na aula de leitura por imagens* é composto de quatro partes, quais sejam: a introdução, na qual

⁴ Parecer consubstanciado do CEP de nº 2.231.973, datado de 22 de agosto de 2017.

situamos o leitor acerca do estudo; o desenvolvimento, em que apresentamos os resultados e as análises das vozes dos sujeitos durante as sessões de leitura; as considerações finais, na qual refletimos sobre as contribuições proporcionadas pelos específicos livros para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor de narrativas por imagens, e as referências teóricas e metodológicas que utilizamos para a construção desta investigação. Para este artigo, utilizamos o conceito de competência recepcional do leitor de imagem como a capacidade do leitor de ver, ler, interpretar e compreender os princípios básicos dessa linguagem em diálogo com os elementos visuais de modo flexível, múltiplo e plausível, visto que toda leitura, por mais subjetiva que seja do ponto de vista do leitor, precisa ser autorizada pelo texto.

Desenvolvimento

Nesta seção, partindo dos conhecimentos formalizados pelas crianças em suas falas durante as aulas de leitura da obra Rapunzel (LINHARES; 2012), analisamos as respostas dos sujeitos com foco no enredo, no gênero conto de fadas e na experiência estética da criança na aula com mediação de leitura.

Os contos de fadas estão presentes no imaginário das crianças antes mesmo delas ingressarem na escola. É consenso entre os estudiosos da literatura infantil que não se pode pensar em livro para a infância sem pensar no seu leitor: a criança. Do mesmo modo que é impossível pensar no livro para a infância sem nos remeter aos contos de fadas, gênero que marca a origem da literatura infantil.



Figura 1: Capa do livro – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012.

Nesse contexto, percebemos que os textos literários canônicos vêm sendo adaptados para livros de imagens e histórias em quadrinhos, o que notoriamente corrobora para a aproximação entre o leitor e o texto. Desde o momento da entrevista inicial com as crianças, a obra Rapunzel aparece nas vozes dos sujeitos como constituinte do repertório de leitura do grupo. Ressaltamos que os nomes dos sujeitos são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças. A sigla PP indica professora pesquisadora. Para começar, vejamos as vozes dos sujeitos transcritas nos episódios de leitura que se seguem.

47.	PP	E agora quem é que tem um livro em casa?
48.	Valentina	Eu tenho um bocado.
49.	Mr. Bibe	Eu tenho um Gibi.
50.	PP	E você, Yuri? Tem algum livro em casa?
51.	Yuri	Tem um livro da minha mãe.
52.	Wedna	Eu tenho uma história da Disney.
53.	Barbie	Eu tenho livro da Barbie Bailarina.
54.	Terezinha	E eu? Eu quero falar.
55.	PP	Você tem que livro, Terezinha?
56.	Terezinha	O livro da Rapunzel.
57.	PP	O livro da Rapunzel? E você sabe como é a história da Rapunzel?
58.	Terezinha	É.
59.	Letícia	Eu sei, tia.
60.	PP	Espera aí um pouco, Letícia, que Terezinha está dizendo.
61.	Lara	A princesa tinha um cabelo bem grande.
62.	Yuri	É uma história de princesinha para meninas.
63.	Letícia	Pera, tem uma bruxa que pegou a Rapunzel, não foi? E cortou o cabelo.
64.	Terezinha	Foi, ela cresceu, cresceu e ficou com cabelo be:::m gra:::nde.

Quadro 1: Episódio 1 – Entrevista inicial – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Posto isso, não poderíamos deixar de escolher o conto de fadas Rapunzel para dar início a nossa intervenção na sala de aula. Escolhemos o conto de fadas por sua popularidade, visto ter sido narrado por milhões de pessoas que empregam e retiram elementos, tornando a narrativa mais significativa para si e para os outros que a conhecem muito bem.

De acordo com o episódio de leitura descrito, podemos comprovar que as crianças possuem vários referenciais sobre a obra quando verbalizam que há uma princesa de cabelo bem grande, fazendo o alongamento da vogal para enfatizar o tamanho do cabelo, e revelando a figura da bruxa que cortou o cabelo da princesa. A voz de Yuri, linha 62, ao se remeter à história da Rapunzel, carrega um tom irônico e depreciativo do conto. No vídeo, no qual as aulas foram gravadas, observamos que o aprendiz faz ar de desprezo, pois, para ele, o conto Rapunzel é coisa de menina, o que denota a imersão nos valores machistas em que se separa inclusive, na literatura, o que se lê para meninas e para meninos.

De acordo com Fontana (2005), o planejamento das sessões de leitura deve propor ao professor procedimentos de mediação que despertem na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeito às experiências e habilidades do que elas já dominam, para que na interação com seus pares, com o livro e com o professor, a criança aprenda e opere com conceitos novos. Em vista disso, cabe ao professor mediar a

leitura de imagens de modo que as informações que estão relacionadas à obra possam ser compreendidas de acordo com a capacidade dos aprendizes. Para isso é necessário que o mediador saiba de alguns dados do aluno: quem é? O que sabe? Como vê o mundo? Conforme disse Feldman (*apud* Iavelberg, 2015, p. 41), em palestra no curso de Arte e Crítica no MAC/USP, “é preciso ter empatia para ensinar. É necessária a projeção do eu para dentro da obra, respirar dentro de sua atmosfera, sentir suas tensões, ouvir o que ela está dizendo”. E desta forma projetamos nossa mediação: transportando a criança para dentro da obra.

Nesse sentido, a escolha do conto de fadas Rapunzel, adaptado por Thais Linhares em narrativa visual, como instrumento de mediação para a leitura, justifica-se pelo fato da obra não ser somente uma transposição de linguagens. Ela é considerada um fazer artístico em que a autora tem liberdade de tomar decisões sobre o que vai enfatizar ou suprimir do texto matriz. A obra já bastante conhecida das crianças, e também adaptada para o cinema pela Disney, suscitou a possibilidade de intertexto com o filme Enrolados (2010). Vejamos.

363.	PP	E o que mais?
364.	SFMT	Vozes inaudíveis. [Tem o nome todo enrolado.
365.	PP	Como é, Yuri?
366.	Yuri	É ((+)) tem o nome todo enrolado.
367.	PP	E por que será que esse nome está todo enrolado?
368.	Emily	Por que finge que é o cabelo da Rapunzel.
369.	Letícia	Porque tem a cor amarela, então o cabelo da Rapunzel é loiro.

Quando 2: Episódio de Leitura 2 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Logo que observa a capa do livro, Yuri, na linha 367, associa a fonte utilizada para grafar o título do livro ao filme. A escolha tipográfica da fonte causa no observador um efeito semântico e sintático que logo remete ao conhecimento prévio que já tinha da princesa loira do filme da Disney.

Em Rapunzel, a autora utiliza um caractere que por sua composição plástica e de cor produz um efeito icônico com o conto de fadas que será lido. Para Letícia, na linha 369, a escolha tipográfica cumpriu a função de indicar sobre aspecto da história a ser narrada. Emily, na linha 368, demonstrando plena capacidade de atribuir sentido às marcas icônicas do título, reflete a partir da escolha editorial no tocante aos aspectos estéticos e simbólicos da tipografia. Para Emily, o formato das letras “finge” ser o cabelo da Rapunzel, ou seja, ela aciona sua competência leitora para atribuir significado ao que vê, compreendendo a associação entre a imagem e o aspecto fundamental da história: a trança da personagem.

A escolha dos elementos para a composição da capa do livro de Thais Linhares (2012) tornou o conteúdo atraente oferecendo pistas sobre o enredo. Além disso, a composição das cores e a apresentação da cena narrativa da capa, dialogando com o projeto gráfico do livro como um todo, permitiu que o leitor acionasse vários conhecimentos de sua bagagem cultural, enriquecendo a experiência da leitura. A produção e criação da capa de um livro são processos muito ricos e importantes para obter um resultado de qualidade e efeitos estéticos capazes de convencer o leitor para sua leitura, por isso na exploração da pré-leitura, tentamos recuperar todo esse potencial de significação.

Continuando com o desenvolvimento da sequência didática da obra Rapunzel, durante a sessão de leitura, as crianças manifestaram suas impressões sobre as imagens expondo pontos de vista divergentes, umas demonstrando que gostaram e outras dizendo que não. Barbie se revela decepcionada com as imagens do livro porque, para ela, o texto visual não é um conto de fadas, e sim filme de terror, conforme explicitado no diálogo a seguir após a imagem que o referencia.



Figura 2: Imagens do livro Rapunzel – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 28-29

364.	Barbie	Professo:::ra, professo:::ra ((+)) professora, eu não posso ver isso não.
365.	PP	Mas, por que você não pode ver isso não?
366.	Barbie	Porque minha mãe diz que eu não posso isso não. Não posso porque isso é coisa de filme de terror e eu vou sonhar. ((As imagens das páginas 28 e 29 causaram estranheza para criança)).
367.	PP	E você acha que essa imagem é de filme de terror?
368.	SNI	Umhum... eu acho.
369.	Valentina	Eu também acho.
370.	Barbie	E eu não posso ver filmes de terror.
371.	PP	E Rapunzel é uma história de terror, Barbie?
372.	Barbie	Não, mas não parece coisa pouco ruim ((+)) um pouco ruim porque alguém pode sonhar.

Quadro 3: Episódio de Leitura 3 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa percebemos que Barbie tinha um discurso que manifestava medo e opressão. No parque nunca brincava porque não podia ter contato com areia, não tinha livros em casa porque somente podia ler livros de igreja, sempre falava que tinha medos. No contexto dos livros de narrativas por imagens, o autor imprime marcas de destaque para realçar uma ideia, nesse caso, o estado de espírito das personagens principais da narrativa. A leitura do conto possibilitou a Barbie se encontrar no seu psicológico, falar de seus medos, de suas pressões internas cumprindo exatamente o que é a função dos contos de fadas: oferecer “imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (BETTELHEIM, 2015, p. 14). Nesse caso, ainda que

a adaptação tenha sintetizado a narrativa original, a escolha do efeito dramático nas imagens causou estranhamento ao grupo, visto que a autora apresenta traços de expressividade nas personagens que fogem ao que habitualmente as ilustrações dos livros para infância apresentam.

Em página dupla, técnica muito utilizada para ilustração do livro infantil, cuja função é trazer simetria e unidade à cena, a autora aproxima Rapunzel e o príncipe do leitor em um ângulo de *closed* que ocupa todo o espaço da folha para destacar por meio das expressões faciais e corporais a força dos sentimentos no desfecho da história. A imagem da Rapunzel na página da esquerda (29) complementa a ideia da página par (28) em que o príncipe aparece sendo tocado pelas mãos da Rapunzel. Durante a sessão de leitura, algumas crianças indagaram sobre o conjunto das mãos que aparentemente estaria deslocado na cena, visto que não era possível saber a quem pertenciam as mãos.

Nesse contexto, participa o mediador com as interlocuções para instigar descobertas e respostas, esperando o movimento de tempo do outro, sem dar respostas ou impor soluções para o entendimento do que está sendo narrado pelas imagens. É fundamental que o professor mediador tenha conhecimento dos elementos teóricos que fundamentam as narrativas nos livros de imagem para que possa fazer as intervenções adequadas na prática da sala de aula. Notamos que, apesar de quadros distintos, a imagem da direita é continuação da imagem da esquerda e ambos os quadros formam um conjunto perfeito, harmônico e cheio de sentido. Assim, podemos afirmar que do mesmo modo que lemos o texto verbal, da esquerda para a direita, a imagem também é lida.

A leitura coletiva do livro Rapunzel foi uma atividade interativa, entrecortada por vários discursos que compuseram um novo texto falado a partir do que foi lido. O objetivo da leitura foi propor um resgate da memória do conto de fada na modalidade imagética, discutindo a estética das imagens a partir dos elementos cores, tonalidades e planos das imagens. A decepção de Letícia, quando resgata da memória outra versão do mesmo conto, indica para este estudo que o planejamento atingiu o propósito de resgatar os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o conto que estavam guardados em suas memórias de leitores e, assim, conhecê-lo em outra modalidade.

Passamos agora à análise de um recorte do *corpus* em que centraremos a atenção nos processos vivenciados pelos aprendizes que se relacionam às experiências estéticas da ficção. Um conto de fadas pode trazer alegrias, tristezas, paixões, decepções, medo. De acordo com Parreiras (2012), os afetos presentes nos contos de fadas são formas imaginárias de representar o que se passa internamente nas pessoas. Tomar contato com esses sentimentos por meio de uma dessas histórias é fundamental para a construção dos valores das crianças porque traz experiência da leitura para a sua vida.

Durante a mediação da leitura de Rapunzel, percebemos que os sujeitos progrediram do descrever ao revelar, segundo a teoria da leitura de imagem de Ott (2013). A seguir, analisaremos alguns exemplos a partir das passagens vivenciadas nas sessões de mediação de leitura.

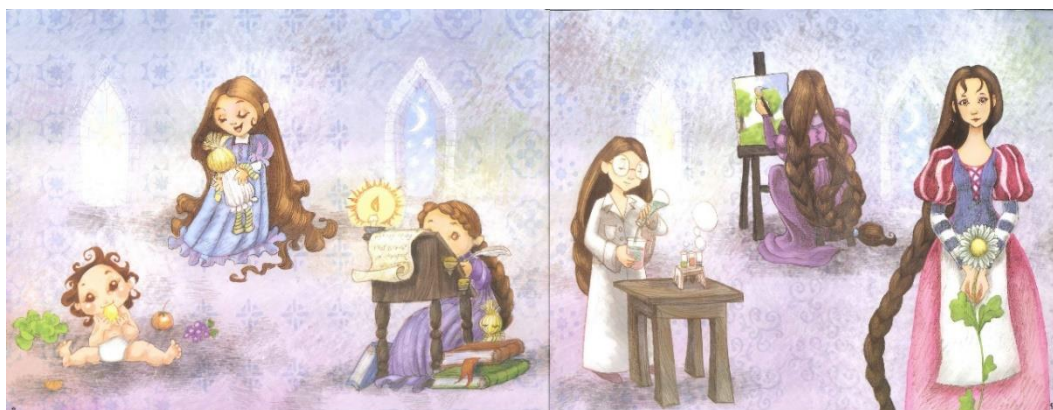


Figura 3: Imagens do livro Rapunzel – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 8-9

218.	Barbie	A Rapunzel está comendo, depois está brincando, depois está escrevendo, depois tá fazendo uma porção mágica de poderes, depois tá pintando e depois ficou mocinha.

Quadro 4: Episódio de Leitura 4 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Nesse episódio, em que a pesquisadora pergunta ao grupo o que se pode observar na imagem de folha dupla, Barbie se detém a descrever as ações realizadas pela protagonista da história. De acordo com o discurso do sujeito, marcado pelo conectivo temporal “depois”, inferimos que Barbie compreende que as ações são executadas em um espaço dentro de um tempo decorrido quando diz “depois ficou mocinha”. No episódio a seguir, Letícia avança do nível descritivo e consegue verticalizar as análises da imagem.

578.	PP	Bom, agora que vocês já sabem que ela está no castelo, o que será que tá acontecendo? Por que aqui ela tá pequenininha e aqui ela está grande?
579.	Lelê	Porque ela comeu alface, ora!
580.	Letícia	Oh, tia, ela é pequenininha aqui porque só comia frutas, depois ela foi crescendo, brincando de boneca, escrevendo as coisas de amor que ela pensa ((+)) e aí ela ficou grande e fez um trabalho, depois ela pegou uma flor para ver como era bonita.
581.	PP	Será que passou o tempo aqui nesta parte? Como a gente pode descobrir?
582.	Letícia	É claro que passou né, tia? Olha aqui sol, noite, sol, noite ((Apontando para as imagens do sol e da lua presentes na página do livro)).

Quadro 5: Episódio de Leitura 5 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Ao entender o desenvolvimento da compreensão estética dos alunos, o mediador pode propor intervenções. Em resposta à pergunta, Letícia, apesar de também descrever o que está acontecendo na imagem, avança para o patamar da análise, explicando que a criança estava pequena, pois só comia frutas, fez trabalho porque ficou grande, denotando a ideia de que criança não trabalha, e explicou que houve passagem do tempo pela alternância de sol e noite que aparece no plano de fundo da imagem.

Em outro episódio de debate, agora em grupos menores, sobre a mesma imagem, outras vozes aparecem para contra-argumentar sobre a cena.

786.	PP	E nessa página aqui, o que representa isto?
787.	Vitória	Representa que ela tá crescendo até ficar grande.
788.	PP	E como você sabe disso?
789.	Vitória	Porque ela começa aqui sendo bebê. Depois criança e depois ((Vitória para e pensa. Os colegas tentam ajudá-la a encontrar resposta, ela continua:)) nã:::o, eu quero dizer que aqui ela tá fazendo ciência.
790.	PP	E onde ela está, Vitória?
	Vitória	Ela está na torre dela e aqui é de dia porque tem sol e aqui é de noite ((apontando para as imagens de sol e lua)).

791.	PP	E quais elementos representam o dia e a noite aí? Como você sabe que é dia e noite?
792.	Vitória	O tempo passou, professora.
793.	PP	E você acha que foi muito tempo ou pouco tempo?
794.	Vitória	Eu acho que passou muito tempo porque para crescer tem que ter muito tempo.

Quadro 6: Episódio de Leitura 6 – Rapunzel, etapa de pós-leitura

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Segundo Nikolajeva e Scott (2011), é difícil para crianças menores interpretar a sequência na sucessão simultânea. Diante dessa técnica é mais fácil a criança pensar na imagem como sendo uma representação individual, por isso a enumeração da sequência, como disse Barbie no episódio de leitura anterior. Vitória avança substancialmente na leitura da imagem em relação à Barbie e à Letícia. Além de descrever o que a personagem está fazendo por meio de enumeração, apontar os elementos naturais como sol e lua para indicar a passagem do tempo, Vitória interpreta e fundamenta seu argumento com base em seu conhecimento de mundo, quando afirma que se leva tempo para crescer. Ela compreende a ficção tendo como base a realidade para estruturar seu pensamento.

O último ponto da teoria de Ott (2013) é revelar. Quando o leitor chega nesse nível de desenvolvimento, ele já possui um nível de abstração conceitual bastante avançado para transcender da referencialidade da imagem. Na cena abaixo, temos o momento de tensão da narrativa quando a bruxa joga os protagonistas para fora da torre.



Figura 4: Imagem do livro – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 20-21

Durante a sessão de pós-leitura, que consistiu no debate sobre a leitura analítica da imagem, diante da discussão sobre o príncipe ter furado os olhos nos espinhos, Yuri se propõe a explicar o porquê de a fatalidade ter acontecido com o príncipe e não com a princesa, à medida que os dois foram jogados pela raivosa bruxa da torre. Segue o diálogo.

635.	Letícia	O príncipe se machucou nos espinhos e aí ele tá muito triste e cheio de sangue.
636.	Lelê	Ele tá todo vermelho ((fazendo cara de espanto)).
637.	Yuri	Ele furou os olhos. Quer saber por que que furou os olhos?
638.	PP	Eu quero saber, sim. Fale.
639.	Yuri	((Voltando para página anterior, Yuri aponta para a cena da princesa e do Príncipe caindo da torre e continua falando)). Olhe, porque os olhos ((+)) Rapunzel ((+))... A Rapunzel desceu da torre em segurança por isso ela não se machucou, mas o príncipe, ele não desceu da torre, a bruxa empurrou. Foi por isso que ele machucou os olhos.
640.	SNI	Foi, ela empurrou pela cara.
641.	Yuri	Foi, sim. Rapunzel desceu em segurança, mas o príncipe não. Ele não segurou na corda ((Referindo-se às tranças da Rapunzel)).

Quadro 7: Episódio de Leitura 7 – Rapunzel, etapa de pós-leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Segundo a teoria da compreensão estética de imagens de Ott (2013), os níveis de leitura se articulam entre si de modo que o anterior passa a ser base para o próximo. Os estágios de compreensão das imagens não são etários, mas dependem das oportunidades educativas, da interação vivida pelos sujeitos e do grau de desenvolvimento de sua competência recepcional. Embora essa relação de causa e efeito não esteja explícita na imagem, Yuri depreende que a princesa não se machucou por ter segurado na trança, enquanto o príncipe, arremessado, não teve uma descida segura. As imagens do livro, ao contrário do cinema, são estáticas. No entanto, o livro de narrativa por imagens não é uma arte decorativa, pela sequência de imagens sugere ao leitor movimento e duração, aspectos que foram claramente percebidos pelos pequenos leitores.

Desde o nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, assim como nos primeiros momentos de observação dos sujeitos, pudemos perceber o quanto Yuri era articulado, falante e argumentativo. Sua fala revela capacidade de abstração que vai além do esperado para sua turma. As suas respostas para o acontecimento do enredo em que somente o príncipe fura os olhos não foi provocada pela intervenção da pesquisadora, apesar de se saber que em contato com o ambiente educativo, o fluxo de mediação promove o inesperado. O pensamento revelador de Yuri, linha 641, surge como última etapa do momento de leitura da imagem, que foi precedido pela descrição, análise, interpretação e fundamentação da leitura.

De acordo com Stierle (1979), o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do ‘receptor’. Durante as sessões de leitura de imagem analisamos as atividades desencadeadas no receptor provocadas pelos livros de narrativas por imagens: os leitores abriam e fechavam os livros, adiantavam e voltavam as páginas durante a leitura, desenhavam as imagens por cima do texto, colocavam o livro na cabeça para fazer chapéu. O horizonte de expectativa que o texto provoca varia de leitor para leitor, e não podemos ter certeza da abrangência do potencial de recepção ao propor uma leitura. No episódio recortado do momento de pós-leitura, Barbie, Yuri e Lelê tecem um diálogo que revelam alguns aspectos tratados pela a teoria da recepção estética. Vejamos.

642.	Barbie	Deixa eu falar. Eu não gosto dessa imagem.
643.	PP	Você não gosta dessa imagem por quê?
644.	Yuri	Eu gosto. Eu gosto porque tem roxo e roxo é bem parecido com azul e eu gosto muito de azul.
645.	PP	Tem mais alguma coisa? Barbie, por que você disse que não gosta desta cena?
646.	Barbie	Eu gosto, mas eu só gosto um pouquinho assim ó ((Mostra com os dedos fazendo o gesto de pouco)).
647.	PP	E Lelê, gosta desta cena?
648.	Barbie	Ela não gosta não, porque ela também tem medo.
649.	PP	Você tem medo, Lelê?
650.	Lelê	Não. Não gosto porque não gosto mesmo.
651.	PP	E você, Barbie? Por que tem medo?
652.	Barbie	Não, eu não tenho mais medo. Eu já pensei ((+)) é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora.
653.	PP	Então agora você não tem mais medo, Barbie?
654.	Barbie	Não, tia, eu já soperei ((Superei*)).

Quadro 8: Episódio de Leitura 8 – Rapunzel, etapa de pós-leitura

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017



Figura 5: Imagem do livro – Fonte: Thais Linhares, 2012, p. 20-21

No diálogo transcrito, podemos perceber a complexidade do movimento que Barbie empreende para formar o seu ponto de vista. De acordo com Stierle (1979), a ficção não é reflexo do mundo, nem a representação de um outro bem diverso. Ao contrário, há sempre uma tensão para o leitor quando está diante de uma obra ficcional porque a recepção estética “se define pela intimidade de uma concepção prévia do mundo e pela estranheza do outro, oposto àquele” (STIERLE, 1979, p. 161).

O percurso feito pelos leitores de imagens passa por momentos conceituais. Entretanto, cada um lê a imagem de forma diferente, visto que objetos da cultura visual são polissêmicos. Nesse episódio, destacamos o movimento da recepção estética da imagem por Barbie, que tem início na linha 642, quando revela que não gosta da imagem, muda de opinião na linha 646 dizendo que gosta um pouquinho e termina revelando sua superação na linha 654. Notamos que o movimento de mudança de paradigma da recepção estética de Barbie é influenciado pela interação entre os sujeitos partícipes da discussão. Quando Yuri interrompe a resposta de Barbie se manifestando favorável à imagem, Barbie, que estava em conversa paralela na roda com Lelê, muda de opinião. Percebendo que Lelê também se manifestava em desfavor da imagem, a pesquisadora interpela Lelê para saber em que ponto havia pensamento convergente com a opinião dos outros sujeitos. Barbie, antecipando-se à resposta de Lelê, afirma que Lelê também tem medo. Lelê discorda de Barbie e justifica por meio de sua subjetividade que não há motivo específico e nem medo, apenas não gosta. Na continuidade da interpelação da mediadora, Barbie muda o discurso e supera o medo das imagens explicando que estratégia utiliza: “é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora”.

A progressão de sentimentos de Barbie durante a leitura do conto de fadas e a superação do medo causado pelas imagens foram resolvidos por meio da ficção. O leitor do texto ficcional, segundo Zilberman (2009, p. 49), é composto de duas categorias: o horizonte de expectativa e a emancipação, “entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”. Assim, se a finalidade da arte é possibilitar ao homem se expressar, afirmar-se, portanto, humanizar-se, o mais importante desse episódio de leitura foi perceber que a criança conseguiu se superar, permitindo aflorar uma estratégia pensada para se emancipar do medo.

A princípio a sequência didática deste livro foi pensada para 3 encontros. No entanto, devido às especificidades dos sujeitos, que pela própria idade e fase do desenvolvimento têm limitações na capacidade de concentração, desdobramos o momento de pós-leitura para a aula seguinte, aumentando mais 2 encontros, o que rendeu mais discussões sobre o livro. Dessa forma, o trabalho com o livro Rapunzel foi muito mais profícuo pela própria natureza do texto, e porque os contos de fadas constituem uma forma de entretenimento e oferecem novas dimensões à imaginação das crianças, as quais elas não seriam capazes de descobrir por si só de maneira tão verdadeira (BETTELHEIM, 2015).

Considerações finais

Diante do exposto, fica evidente que ler contos de fadas para as crianças é um caminho de sentidos para a própria vida. Durante as sessões de leitura do livro Rapunzel, percebemos a dimensão do prazer e da liberdade criativa de pensamento para atribuir sentido à narrativa dos sujeitos. A estrutura do conto adaptado por Thais Linhares (2012) provoca novas dimensões à imaginação da criança. Essa provocação por meio das imagens de caráter sequencial apresenta estrutura comunicacional, visto que a narrativa imagética demanda constantemente que o leitor faça a articulação causa-efeito e o agenciamento de repertório semântico, afetivo, cultural para atuar como interlocutor no processo de recepção, realizando o que argumenta Stierle (1979), que o sujeito da recepção não pode ser isolado do sujeito da produção.

Ressaltamos que o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do receptor. Entretanto, a leitura de imagem não é algo tão óbvio para o leitor. De acordo com os nossos estudos sobre a linguagem visual, elucidamos que para se ler, compreender e interpretar uma imagem o leitor precisa de referências específicas para entender que a imagem possui significantes ricos em significação para o desenvolvimento de sua competência leitora. Não se trata de fazer atividades repetitivas para adquirir habilidades, mas de maturar a ação por meio da

experimentação para que a habilidade seja consolidada em estágios distintos, produzindo o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, por conseguinte, concentração sobre o livro lido. “Essa habilidade não se adquire repentinamente, mas é preciso um contínuo processo de experimentá-la gradualmente, sistematicamente” (AMARILHA, 2012, p. 52). Assim, o professor necessita conhecer os elementos constituintes da linguagem visual para poder explorar o potencial da competência recepcional dos aprendizes na mediação de narrativas por imagens.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. A. Caetano. 26. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

ENROLADOS. Direção: Nathan Geno e Byron Howard. Produção: Roy Conli *et al.* Estados Unidos: Walt Disney, 2010. 1 DVD (100 min), son., cor.

FONTANA, Roseli. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

IABELBERG, Rosa. *Arte educação modernista e pós modernista: fluxos*. 2015. 258f. Tese (Livre Docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LINHARES, Thais. *Rapunzel*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo Cortez, 2013. p. 148-185.

PARREIRAS, Ninfas. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. L. C. Lima. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 119-165.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Afiliada, 2009.

Sobre as autoras

Sayonara Fernandes da Silva. Doutora em Educação (2020) e Mestre (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN na linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem

da UFRN, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas de leitura com ênfase no PNBE; a competência recepçional do leitor de narrativas por imagens, ilustração do livro para infância; literatura infantil; mediação de leitura, literatura negra e a formação do leitor na Educação Infantil, realizando Estágio Doutoral na Universidad Complutense de Madrid com estudos sobre leitura e escrita criativa na Facultad de Educación do Centro de Formación del Profesorado – UCM (2018). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (1997), e em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Acaraú – CE (2012). Experiência profissional docente com ênfase em Linguística, Leitura, Redação, Produção de texto e Literaturas e na área da Educação Infantil como Professora e Coordenadora Pedagógica. Professora de Língua Portuguesa do quadro de professores do Estado do Rio Grande do Norte/ SEEC/ RN. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/Natal/RN, Formadora do Curso Cenas de Leitura. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar – UNP (2003) e em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP (2010). Foi bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013-2014; 2016-2018).
E-mail: sayonara.sayonara@yahoo.com.br.

Marly Amarilha. Professora Titular colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1974) atual Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; especialização e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982); doutorado pela University of London (1991). Introduziu o ensino de Literatura no Curso de Pedagogia. Coordena o grupo interinstitucional “Ensino e Linguagem” – GPEL. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Teoria da Leitura e Ensino de Literatura. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: leitura; linguagens; literatura; literatura infantil, educação fundamental; formação do leitor; formação do mediador de leitura; argumentação; ensino superior. É autora dos livros *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica* (9. ed.); *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola* (2. ed.). Editora da coleção *Educação e Leitura*. Membro da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – Seção Brasileira (AFIRSE – AIPELF). Membro convidado da ANPOLL, GT Leitura, Literatura Infantil e Juvenil. Membro Honorário da Associação de Leitura do Brasil – ALB. Coordena o Seminário Educação e Leitura-Brasil (SEL) evento de abrangência nacional, que divulga e discute pesquisas na área da educação e leitura. Bolsista de produtividade do CNPq.
E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br.

JOÃO E SEUS LAÇOS DE FAMÍLIA

JOÃO AND FAMILY TIES

JOÃO Y VÍNCULOS FAMILIARES

Dayana Coelho Souza¹

Filomena Elaine Paiva Assolini²

Resumo: Este artigo teve por objetivo analisar o discurso do adolescente João sobre família à luz da psicanálise e análise do discurso. Ele interpretou que família está associado às palavras *unida* e *regras*, seu discurso apresentou questões sobre uma maior permissividade e frouxidão nos laços.

Palavras-chave: Adolescência; família; psicanálise.

Abstract: This paper objective was to analyze the speech of teenager João about family on the psychology view and discourse-analysis. He interpreted that it's related to *united* and *rules*, his discourse questions a higher permissivity and loosening the ties.

Keywords: Adolescence; family; psychoanalysis.

Resumen: El objetivo del artículo fue el discurso del adolescente João sobre la familia a la luz del psicoanálisis y análisis del discurso. Interpretó que la familia está asociada a la unión y reglas, su discurso fue sobre una mayor permisividad y los lazos.

Palabras clave: Adolescencia; familia; psicoanálisis.

Considerações iniciais

O presente artigo é um recorte e desdobramento da pesquisa de mestrado *Os discursos sobre laços de família e escola: o que os estudantes têm a dizer?*³. Ela foi construída com objetivo principal de analisar os discursos que estudantes adolescentes apresentavam sobre família e escola. Neste trabalho apresentaremos o discurso sobre família de um dos adolescentes participantes.

Nossa fundamentação teórica é a psicanálise lacaniana com contribuições da análise de discurso pecheuxiana, discorreremos sobre essas teorias com mais vagar no decorrer do texto. Por ora, vale o seguinte questionamento: Por que pesquisar sobre famílias?

Nos diversos campos de trabalho de políticas públicas, como saúde e educação, escutávamos os discursos sobre as famílias tendo como referência ideal arranjo conjugal e heterossexual. Essa escuta tinha efeito de incômodo, assim desencadeou o desejo de saber sobre as famílias.

Quanto ao porquê escutar os adolescentes, concordamos com Briole (1994) ao afirmar que os discursos deles são os discursos de sua época, o que nos pode fornecer indícios para pensar a família na atualidade.

Ressaltamos que este artigo foi escrito tendo como direção os discursos sobre família de um dos participantes da pesquisa mencionada e que nomeamos como João. Seus discursos foram os que mais responderam sobre nossos objetivos e os mais comentados na qualificação e defesa. O objetivo deste trabalho é analisar o que a palavra família desencadeou no discurso de João, bem como o que ele interpreta de suas relações familiares.

¹ CAPS II, Clínica particular.

² Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

³ SOUZA, Dayana Coelho. *Os discursos sobre laços de família e escola: o que os estudantes têm a dizer?* 2017. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

A seguir, apresentaremos nosso embasamento teórico, questões teóricas sobre família e adolescência, aspectos metodológicos e a análise do discurso de João. Já nas considerações finais efetuamos articulações e possíveis contribuições para pensar sobre as famílias.

Psicanálise e análise do discurso

Neste item discorreremos sobre nossa fundamentação teórica: a psicanálise e contribuições da Análise do Discurso (AD). As duas teorias possuem alguns pressupostos em comum, iniciaremos discorrendo sobre o discurso.

Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2017) afirmaram que o enlace entre a psicanálise lacaniana e AD se dá por meio da noção de discurso. Para as duas teorias o discurso não é uma unidade, ou seja, não há confluência entre enunciado e enunciação (entre o que se acredita ter dito e o que foi dito). Assim, Assolini (2003) destacou que estudar o discurso não corresponde apenas estudar seu conteúdo e sim seu funcionamento.

Para uma aproximação do discurso na AD, vale uma citação de Orlandi:

A análise do discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2015, p. 15).

Além disso, Dunker, Paulon e Milan-Ramos (2017) nos ensinaram que o discurso lacaniano corresponde a um laço social que vai além da somatória de falas individuais, trata-se de uma condição para um conjunto de enunciados possíveis, cada material discursivo é uma composição de elementos que comportam a emergência de um sujeito.

Também contamos com a contribuição de Soler (2016) ao ressaltar que cada discurso delimita justamente aquilo que é recomendado e o que é aprovado por seus assujeitados conforme o lugar que eles se encontram, portanto pressupomos um assujeitamento. Laureano (2008) enfatiza que para a AD assujeitamento é à ideologia, já para a psicanálise Elia (2010) ressalta que é ao inconsciente.

A noção de sujeito também é outro ponto de convergência entre a psicanálise e AD. O sujeito não corresponde a uma totalidade, trata-se de uma cisão em que não há total controle das condutas, pensamentos e discurso. Elia (2010) nos ensina que sujeito é a resposta da operação de um assujeitamento à linguagem.

Quanto a questão da linguagem, ambas teorias ressaltam sua relação com a constituição dos sujeitos. Com Elia (2010) destacamos uma noção de linguagem que vai além da funcionalidade de comunicar, mas envolve a expressão das singularidades e da cultura.

Além disso, com Saussure (1980, *apud* DOR, 1989), destacamos existir uma cisão entre língua e fala. A língua é da ordem do código, do que é compartilhado na cultura. Já a fala é da ordem da singularidade, do sujeito na cultura.

Então, a análise dos discursos a partir da psicanálise e da AD corresponde a escutar o que não é intencionalmente falado, mas o que escapa. Desse modo, trata-se de escutar as posições que os sujeitos ocupam no discurso e seu funcionamento, para além de seu conteúdo.

Quanto ao inconsciente, destacamos que este é um conceito freudiano pensado a partir da escuta de mulheres com sintomas histéricos (graves sofrimentos somáticos sem causas orgânicas). Por meio da associação livre e na relação com o analista, ou seja, dizer o que vem à mente evitando censuras, foi formulado que há algo que nos assujeita e que não temos controle racional (FREUD, 2006a).

Lacan (2008a), partindo do pensamento freudiano, pensou o inconsciente do seguinte modo:

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se* se apresenta como um *achado*. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente (LACAN, 2008a, p. 32).

Sendo assim, podemos apenas ter acesso aos indícios do inconsciente das descontinuidades, quando nos percebemos em divisão e descontrolo de nossos discursos e atos.

Lacan, em seu primeiro ensino, postulou que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 2008a, p. 27), ou seja, quer dizer que tem a mesma estrutura da linguagem. Ele se serviu da linguística como um instrumento para aproximar o inconsciente de algo objetivável.

Sendo assim, este trabalho foi construído a partir do pensamento psicanalítico em entrelaço com a AD. Seguimos então para as contribuições da psicanálise sobre família

Laços de família

Laço é algo que enlaça, que liga. Soler (2016) esclareceu que no pensamento freudiano não foi utilizado o termo laço, mas foi questionado sobre o que funda a civilização. Freud (2010) afirmou ser a civilização a passagem de um total domínio da natureza para certo controle da mesma. A regulamentação da vida em grupo somente foi possível às custas de reprimirmos determinados impulsos, isso não é sem efeitos para os sujeitos, de modo que haverá sempre um mal-estar inerente a vida em civilização.

Esses efeitos podem ser dores, decepções e tarefas insolúveis, mas utilizamos paliativos para suportar o mal-estar. Amar e ser amado é uma das principais maneiras de lidar com o sofrer, mas na verdade “cada um tem que descobrir à sua maneira particular de ser feliz” (FREUD, 2010, p. 41).

Portanto, na visão freudiana, a vida em civilização requer ir além das necessidades biológicas, o humano transcendeu a essas questões por meio da relação com outro ser humano.

Retomando o termo laço, remetemo-nos a Soler (2016) que relatou ser o laço um termo lacaniano e o que faz laço é o discurso. A autora também discorreu sobre uma precariedade dos laços na atualidade, desse modo, convida-nos a pensar sobre o que está no princípio do desenlace e ressaltou a tese lacaniana de que a causa capitalista não enlaça e sim deixa cada um reduzido a seu corpo, de modo que os grupos acabam sendo agregados de multidões.

A causa capitalista é um imperativo de consumo e de total satisfação, na qual há um fechamento para os laços humanos e relação de uma suposta completude com objetos.

E sobre os laços de família? Do que se tratam?

As funções da família são entrelaçadas ao próprio processo civilizatório. Freud (2017) nos ensinou que o ser humano possui a peculiaridade de ter uma longa fase de desamparo e dependência de outro ser humano. O bebê é trazido ao mundo menos pronto do que os filhotes de outras espécies, de modo que os perigos do mundo externo têm sua importância elevada.

Assim, Freud (2010) ressaltou a importância de um grupo, de um ser humano, que acolha outro ser humano, vale citar que “O outro indivíduo adquiriu a seus olhos o valor de um colaborador, com o qual era útil viver. Ainda antes, em sua pré-história antropológica, ele havia adotado o hábito de construir famílias; os membros da família foram provavelmente os seus primeiros ajudantes” (FREUD, 2010, p. 61).

Tendo em vista a relação com o processo civilizatório, destaca-se que a noção freudiana de família está relacionada, para além da sobrevivência, com a peculiaridade humana de amar e de governar os impulsos agressivos com objetivo de ser possível a vida em civilização.

Lacan (1998) também ressaltou uma “prematuração específica do nascimento do homem” (LACAN, 1998, p. 100) para destacar uma noção objetiva de inacabamento anatômico de modo a estar em uma situação em que depende totalmente de outro para sobrevivência.

No texto *Os complexos familiares*, Lacan (2008b) estava em seu percurso inicial na psicanálise e pensou a família como uma instituição, não sendo reduzida as leis da biologia. O termo instituição nos remete ao que está instituído, ou seja, posto, assim como a linguagem. Em suas palavras:

Em todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com elas disputados por outros grupos sociais, a família prevalece a primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna (LACAN, 2008b, p. 9).

Além disso, Voltolini (2011) afirmou que o nascimento de uma criança depende de uma equação estabelecida no desejo de seus pais, essa condição faz com que a criança tenha que se deparar com as fantasias a partir da qual nasceu. E o ponto de partida dessas fantasias é a relação desses pais com seus próprios familiares de modo que temos uma complexa relação que terá suas particularidades no caso a caso.

Faz-se imprescindível discorrer sobre a noção lacaniana de Outro, Alberti (2004) ressaltou que o Outro é assim apresentado com letra maiúscula porque não se trata de um outro qualquer, mas sim deste que ampara o ser humano em seu desamparo fundamental e o mergulha no mundo simbólico. Para se constituir em sujeito, o ser humano necessitará estar, em sua vida inicial, alienado ao Outro.

Alberti (2004) destacou que este Outro também é barrado pela incompletude. O Outro primordial exerce a dita função materna, que diz respeito a inscrição das necessidades biológicas ao campo da linguagem. A instância que exerce a função materna empresta a si mesma ao filho para que este possa se estruturar.

Os estados de tensão do corpo da criança são nomeados e interpretados como demanda por aquele que cuida dela. Esse assujeitamento é entendido como uma alienação. Então, quem encarna esse lugar do Outro primordial interpreta como demanda as respostas do corpo desse sujeito a vir. Quando o Outro falta, esse sujeito terá que lidar com a falta e demandar.

Porém, outra operação pode ocorrer de modo que a criança vivencie que outros objetos são alvo de satisfações para esse Outro que exerce a função materna. Objetos de satisfação, outros desejos, interditam a relação com o bebê e a execução dessa interdição é o que se entende por função paterna. Esta pode instaurar o desejo fundante porque abre espaço de falta para que assim o sujeito se estruture.

Sobre a função de transmissão, de que transmissão estamos nos referindo? Roudinesco (2003) destacou que o principal a ser transmitido é a lei do desejo, um sujeito se estrutura em função da filiação e sexualização de modo que a diferença sexual é colocada como enigma para todo ser humano lembrando que haverá algo não simbolizável, não acessível pela linguagem.

Tendo essas questões dos enigmas e fantasias em vista, Cêra (2017) afirmou que há alguma coisa que não pode ser dita nos laços familiares, um excesso, um resto irreduzível que se instala como segredo. Além disso, Rezende *et al.* (2017) destacaram que a família é fundada a partir do segredo, ela é uma encarnação do lugar do Outro. O que o Outro quer é um enigma, o trabalho do sujeito é se constituir a partir disso.

Portanto, família é o lugar do Outro, lugar civilizatório. Mas, há algo de não simbolizável. Nossa condição de sujeitos sexuados e de filiação não é totalmente assimilável pela linguagem. Resta a cada sujeito fazer seu trabalho de interpretação do lugar a que foi colocado ao chegar na cultura.

O trabalho da adolescência

Destacamos a adolescência como um trabalho desencadeado pela puberdade (ROSA; DOMINGUES, 2010). A fim de discorrermos sobre isso é importante pensarmos sobre as perdas e separação da autoridade, do Outro. Há perda do corpo infantil e reencontro com nossa condição de sujeitos sexuados.

Para uma separação se faz imprescindível uma presença, assim os adolescentes utilizarão suas referências mesmo que para se contrapor a elas (ALBERTI, 2004). Para isso é necessário que primeiro tenha havido uma alienação ao desejo do Outro (VOLTOLINI, 2011).

Então, o trabalho a qual o adolescente é convocado a fazer é o de separação do Outro em seu aspecto imaginário, ou seja, do que ele fantasia ser. Os sujeitos utilizarão direções, indicativos e determinantes que tiveram no decorrer da vida para efetuar suas escolhas e posições. Esse trabalho exige um esforço e implica um encontro com o posicionamento em relação a nossa condição de sermos sexuados, não completos. O sujeito se depara com o furo do Outro, ou seja, a incompletude. Tal situação pode ter efeito de intenso sofrimento (ALBERTI, 2004).

Vale ressaltar Castilho (2017) que fala sobre o efeito de um sujeito que não se reconhece no desejo do Outro, sem orientação de um espaço corporal e de uma temporalidade. Trata-se de um efeito que nomeou como errância.

O modo de gozo da causa capitalista efetua tentativa de tamponar a incompletude. São modos de gozo relacionados à lógica do consumo de objetos, medicamentos, substância psicoativa ou outros que podem entrar em um lugar de completude imaginária. Desse modo, o adolescente testemunha um mal-estar que diz respeito ao campo social, familiar e de seu próprio corpo (BRIOLE, 1994).

Portanto, não entendemos a adolescência como uma etapa do desenvolvimento. Mas, sim como um trabalho de separação ao Outro imaginário e reencontro com a incompletude.

Aspectos metodológicos

Vale uma breve explanação sobre os aspectos metodológicos da análise do discurso de João. Inicialmente, vale destacar que tanto a psicanálise lacaniana quanto a AD são teorias que também são métodos de pesquisa. Laureano (2008) defendeu que ambas são filiadas ao paradigma indiciário.

O paradigma indiciário diz respeito ao estudo de traços marginais e peculiares que nos oferta indício sobre algo. Ginzburg (2016) sistematizou tal paradigma, em suas palavras: “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos” forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (GINZBURG, 2016, p. 150).

Portanto, o paradigma indiciário engloba teorias que buscam analisar um fenômeno a partir de indícios geralmente imperceptíveis e negligenciados. Assim, o que temos são indícios do inconsciente e da ideologia.

Rosa (2004) apontou que a pesquisa em psicanálise se define pela maneira de formular as questões. O participante é um sujeito do inconsciente, recomenda-se que a entrevista seja manejada de modo a propiciar que o entrevistado se atente ao seu discurso. Assim, a participação pode ter efeito de intervenção.

Uma contribuição da AD diz respeito a noção de condições de produção. Orlandi (2015) nos ensinou que as condições de produção são os sujeitos e a situação da pesquisa que interferem no que o sujeito dirá.

A entrevista de João⁴ ocorreu em sua escola em horário de aula em uma instituição estadual de ensino fundamental. Essa condição afetou o lugar colocado pela pesquisadora, escutamos que ele a colocou no lugar do Outro escolar.

Antes da entrevista, a pesquisadora efetuou uma reunião com os alunos participantes, entre eles João, e falou sobre a pesquisa. Nessa oportunidade entendemos que a transferência poderia já ser iniciada e manejada.

No contexto clínico, a manejo da transferência corresponde em ocupar posição em que não se coloque como mestre ou orientador. Esse lugar é ocupado porque o sujeito procura o analista devido às suas queixas e supõe que este saiba sobre seu sofrimento. Assim pode haver um endereçamento de suas questões (NÁSIO, 1999).

Na pesquisa por meio de entrevista em que se tem objetivos específicos que não o tratamento, isso é invertido já que a entrevista ocorre devido ao pedido do pesquisador. Assim, o pesquisador não ocupa, a priori, para o participante o lugar de endereçamento e se faz necessário um manejo para que haja a efetiva participação (ROSA; DOMINGUES, 2010).

Consideramos a efetiva participação quando o discurso apresenta indícios de posição mais próxima possível do que o pensamento lacaniano postulou como implicação subjetiva, ou seja, questionamento de qual sua responsabilidade frente às queixas ou a questão colocada (NÁSIO, 1999).

Isso porque a implicação favorece a abertura para a associação livre e para que surja condições para a emergência dos indícios do inconsciente. Bartijotto (2014) se remete ao pensamento freudiano e ressaltou que esses indícios são atos falhos, repetições, negações, contradições, chistes e relatos de sonhos.

Tendo em vista as considerações e limites para a entrevista em pesquisa psicanalítica mencionadas acima por Rosa e Domingues (2010), a mesma foi composta por dezenove perguntas abertas sobre a convivência e maior proximidade ou distanciamento de algum membro. A entrevista foi gravada e transcrita, foi elaborada de modo que mobilizasse João a narrar sua história familiar, conceituar família e discorrer sobre o que pensava sobre a família na atualidade.

Ao posteriori, analisamos que um roteiro de assuntos poderia possibilitar maior abertura para investigação do que uma entrevista com perguntas pré-determinadas. Isso porque teríamos condições de maior exploração de algum ponto.

A contribuição da AD ocorreu sobretudo a partir do conceito de *corpus*, este corresponde ao material a ser trabalhado na pesquisa. Assolini (2003) destacou que a definição do *corpus* ocorre com a própria análise e a partir de recortes da entrevista efetuados em razão dos objetivos da pesquisa.

Nosso *corpus* foi constituído de recortes realizados no material bruto (entrevistas transcritas na íntegra), ressaltando que selecionar os recortes já constituiu um gesto de interpretação (ORLANDI, 2015). O primeiro gesto de análise foi o contato com as entrevistas transcritas, bem como escuta dos áudios gravados.

Depois foram efetuadas escutas e leituras flutuantes do material bruto. O que Freud (2006b) recomendou para a condução de um tratamento, adaptamos para a escuta no contexto da pesquisa acadêmica. Nas palavras do autor:

A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo de tomar notas). Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção flutuante suspensa’ (como a denominei) em face de tudo o que se escuta (FREUD, 2006b, p. 125).

⁴ Aprovado em comitê de ética parecer 2400122.

A leitura do texto das entrevistas perpassou pela atenção flutuante para depois efetuar relação com os objetivos da pesquisa, uma adaptação do contexto clínico para uma escuta aplicada a pesquisa acadêmica. Esse trabalho possibilitou a delimitação de recortes que constituí nosso *corpus*. Os recortes foram estabelecidos após as análises do material onde o sujeito apareceu por meio de indícios do inconsciente.

Nesse processo, foram escolhidas sequências discursivas de referência que correspondem a trechos superiores às frases e que conduziram as apresentações das análises (COURTINE, 1981 *apud* ASSOLINI; DORNELAS, 2016). Além disso, os recortes e sequências discursivas de referência foram analisadas tendo em vista as condições de produção.

Vale destacar que a descrição e análise dos recortes não foram sucessivos, ocorreram em alternância entre as duas ações diferenciando dos procedimentos de análise das ciências positivas (PECHEUX, 2015).

Tendo feito as considerações sobre o método, prosseguimos com o discurso de João.

O que João nos diz?

Finalmente apresentaremos discurso de João. Na ocasião da entrevista ele contava com treze anos, cursava o oitavo ano do ensino fundamental em escola estadual de um município do interior paulista. A mãe dele trabalhava com os afazeres domésticos e o pai trabalhava como caseiro e motorista particular. Ele possuía um irmão de sete anos e nos contou que a mãe interrompeu o trabalho remunerado após o nascimento do irmão.

A seguir apresentaremos nosso *corpus* composto por três recortes da entrevista de João. Vale destacar que no decorrer das análises nos remeteremos a noções já apresentadas em itens anteriores, a exemplo da noção de Outro e suas implicações, outras noções ainda não mencionadas faremos esclarecimentos no decorrer da análise.

O primeiro recorte é a resposta de João quando indagado sobre uma comparação das famílias de gerações anteriores e a da sua:

Recorte 1:

eu não sei muito sobre as famílias... é... antigas, a minha vó me contava como era a dela, e... pelo o que ela me contava a dela é muito diferente da minha, por causa que a dela... é... a dela sempre foi muito desunida. Desde os dez anos cada um foi para um lado, teve que casar muito cedo por que na época dela era casamento arranjado ai tiveram que arranjar um noivo para ela, ai ela teve que sair de casa aos treze anos por que ela iria casar, com treze anos, e... a família dela sempre foi muito desunida e apesar de que a minha não é tão unida quanto era para ser, ela é mais do que a da minha vó e... a família da minha vó era muito mais... é... eu não sei como eu posso dizer mas era uma... tipo, eles tinham mais regras do que a minha, é... eles sempre tiveram muito mais regras. A minha é um pouco... é... eu poderia dizer que é um pouco desregulada, por que... não tem muita regra na minha família.

No recorte acima, há indícios de que ele interpreta que famílias deveriam ser unidas: a minha não é tão unida quanto era para ser. Sobre a palavra desunida ele a menciona como algo em comum da geração da avó e da sua.

Ressalta-se a sequência discursiva sobre a avó: Ela teve que sair de casa aos treze anos porque ela iria casar, com treze anos. Ele enfatizou os treze anos, mesma idade que a dele. Inferimos que, na interpretação dele, a avó com a mesma foi obrigatoriamente inserida em uma relação conjugal.

Outra sequência discursiva que destacamos é: eles tinham mais regras do que a minha... A minha é um pouco... é... eu poderia dizer que é um pouco desregulada, por que... não tem muita regra na minha família. A palavra regra se repetiu ao dizer sobre sua geração e a da avó, no caso da geração dele, há ausência dela configurando o que ele nomeou de desregulada.

Prosseguindo, questionado sobre membro da família que estabelecia laço mais próximo, ele nos disse que era a mãe. Em suas palavras:

Recorte 2

é... eu poderia dizer que da minha família ela é a pessoa que mais passo tempo junto, é a pessoa que eu mais vejo e também por que eu acho que eu e minha mãe temos personalidades muito parecidas, a gente é muito igual, a gente... eu sou uma pessoa muito sensível a minha mãe também, e... a gente também é muito... como é que fala? A gente é muito medroso, eu sou uma pessoa muito medrosa, e... a minha mãe também a gente basicamente tem as mesmas características, são poucas características que eu peguei do meu pai.

Do recorte acima ressaltamos a seguinte sequência discursiva: acho que eu e minha mãe temos personalidades muito parecidas, a gente é muito igual, a gente... eu sou uma pessoa muito sensível a minha mãe também. Nela há indícios de uma posição subjetiva de identificação com a mãe, localiza que a questão vai além de uma maior convivência, mas de ter tomado para si as nomeações que endereça, exemplo do sensível e medroso.

Vale lembrar que a identificação é assimilação de aspecto, propriedade ou atributo de outro os transformando (LAPLANCHE, 2004). O Outro encarnado na figura da mãe é interpretado por ele como lugar de identificação.

A sequência discursiva A gente é muito medroso também é indício de uma identificação e de uma posição de colagem ao Outro quando menciona o A gente. Ressalta-se que não se trata de uma alienação porque a separação foi realizada, visto a fala eu sou uma pessoa muito sensível, ou seja, diferencia-se apesar da repetição do A gente.

Mas, o A gente utilizado para falar de si e da mãe ao mesmo tempo, pode ser indício de uma relação ainda em processo de separação.

Ressalta também a sequência: são poucas características que eu peguei do meu pai, aqui marca uma diferença, mas usando o pai como referência e sem negar que existem poucas, mas que são identificações ao pai.

Aproveitando, apresentamos o recorte que consta a resposta de João quando questionado sobre quem ele considerava membro da família menos próximo:

Recorte 3

meu pai é uma pessoa muito estressada, ele já chega do serviço em pouco cansado, aí se, tipo eu parasse para conversar com ele, assim... ele ia... ele é uma pessoa que se estressa muito fácil. E o meu pai... ele é uma pessoa que gosta de tudo perfeito e eu não sou uma pessoa perfeita.
...quando eu faço alguma coisa de errado, ele já fica estressado e isso eu não gosto muito no meu pai, mas fazer o que? Ele é meu pai e eu tenho que... (tom de voz abaixa) conviver com ele assim mesmo.

No recorte acima há ausência da palavra a gente que se repetiu ao falar da mãe, o pai e diferenciado dele mesmo. Notamos a presença das palavras eu e ele ao mencioná-lo.

Destaca-se a sequência: E o meu pai... ele é uma pessoa que gosta de tudo perfeito e eu não sou uma pessoa perfeita. Nesta sequência discursiva, João se queixa de não corresponder ao que interpreta que o pai espera dele, o que interpreta do Outro é uma posição que ele não corresponde.

Em seu discurso o pai parece ocupar ora lugar de Outro sem furo: ele é uma pessoa que gosta de tudo perfeito, ora lugar de castrado como escutamos na sequência discursiva é uma pessoa muito estressada. Inferimos então interpretações ambivalentes sobre o Outro encarnado na figura do pai.

João reagiu com alteração no tom da voz que abaixa quando nos conta que ele é meu pai e eu tenho que... conviver com ele assim mesmo. Inferimos uma reação emocional, ao relacionarmos a totalidade do recorte, podemos ter indícios de uma relação intensamente conflituosa. Importante que João inventa uma saída para o conflito conviver com ele assim mesmo.

Além disso, a sequência: mas fazer o que? também denota a resignação quanto aos lugares ocupados na família e sua convivência.

Considerações finais

A literatura pesquisada nos ensinou sobre a família como um lugar e função. Sendo um lugar da linguagem, o Outro não necessariamente está relacionado ao laço consanguíneo, ou a algum sexo ou mesmo gênero. O lugar do Outro tem a ver com o lugar que a criança é colocada no desejo de um adulto e da interpretação que a criança faz do que se espera dela.

Desse modo, para a psicanálise, o que está em jogo para a sua função de transmissão da cultura não são os arranjos estabelecidos (se monoparental, conjugal hetero ou homossexual), mas no lugar do Outro, do desejo e do que não é alcançado pela linguagem.

De um modo geral, analisamos que João interpreta que família está associado às palavras unida e regras. As figuras destacadas foram a materna e paterna, o irmão não foi mencionado em nosso *corpus*.

Destacamos a palavra desregulada ao comparar as gerações, vindo de encontro com o que Soler (2016) nos ensina sobre uma maior permissividade na contemporaneidade. Podemos também afirmar uma maior frouxidão dos laços devido ao discurso capitalista que tem como imperativo o consumo e não os laços humanos, que tem sido transmitido.

Frente a condição que João diz na sequência discursiva não tem muita regra na minha família, sua saída não foi a errância, visto que ele tem o Outro como referência nas identificações e questionamentos. Interpretamos que a saída para o conflito com o Outro paterno foi uma resignação Ele é meu pai e eu tenho que... (tom de voz abaixa) conviver com ele assim mesmo.

Apesar de ter não estar em uma errância, algo do laço familiar foi entendido como desregulada e que não tem muita regra. Cabe novas pesquisas para escuta do que está em jogo nessa precariedade dos laços.

Finalizando, as contingências ou as condições de produção estão dadas, mas os sujeitos podem ter seus modos particulares de lidar com suas questões e conflitos inventando modos de transformarem tais condições.

Referências

ALBERTI, Sônia. *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; DORNELAS, Camila Carrari. Práticas de reescrita: possibilidades de instauração da autoria. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 12, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5818>. Acesso em: 25 out. 2021.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BARTIJO, Juliana. *O discurso sobre o ato infracional materializado no estatuto da criança e do adolescente*. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

BRIOLE, Guy. Adolescência e adolescente: o impossível do desejo. *Agente: Revista de Psicanálise / Escola Brasileira de Psicanálise / Seção Bahia* – Salvador, ano 1, n. 1, p. 9-26, jun. 1994.

CASTILHO, Pedro Teixeira. Os nomes do laço social das adolescências na contemporaneidade: errância, sintoma e corpo. In: PEREIRA, M. R. (Org.). *Os sintomas na educação hoje: o que fazemos com isso?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 162-174.

CÊRA, Flávia. Como se (dá) conta (d) o não-dito? *Nova Rede Cereda Brasil, Folha dos Núcleos*, n. 40, p. 44-45, 2017.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como uma linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, J. Guillermo. *Análise psicanalítica de discursos: perspectivas lacanianas*. 2 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, S. *Obras completas, vol. 17*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 13-123.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Obras completas vol. 18*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre histeria. In: FREUD, S. *Obras completas, vol. 2*. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: FREUD, S. *Obras completas, vol. 12*. 2006b. p. 123-133.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 143-179.

LACAN, Jacques. *Seminário, livro II: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

LACAN, Jacques. *Complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário de psicanálise Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAUREANO, Marcela Marjory Massolini. *A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana*. 2008. 216f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

NÁSIO, Juan-David. *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

REZENDE, Ana Paula F. et al. Família, criança e sinthoma. *Nova Rede Cereda Brasil, Folha dos Núcleos*, n. 40, p. 24-28, 2017.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Mal-Estar e Subjetividade*, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2PyOkTX>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2P43krW>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SOLER, Colette. *O que faz laço?* São Paulo: Escuta, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Sobre as autoras

Dayana Coelho Souza. Psicóloga, psicanalista, mestrado em Educação e residência em Saúde da Família e Comunidade. Atuação na área de saúde mental pública e clínica particular. E-mail: dayana.coelho@hotmail.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. É membro da Academia Ribeirãopretana de Educação. É autora de vários livros e artigos científicos. Ministra disciplinas na UNIVESP, desde 2018.

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

UMA ANÁLISE DA COLABORAÇÃO DE VICENTE GUIMARÃES EM *VIDA INFANTIL* (1947-1960)

AN ANALYSIS OF VICENTE GUIMARÃES' COLLABORATION IN *VIDA INFANTIL* (1947-1960)

UNA ANÁLISIS DE LA COLABORACIÓN DE VICENTE GUIMARÃES EN *VIDA INFANTIL* (1947-1960)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza¹

Resumo: Este estudo busca localizar e analisar a participação de Vicente Guimarães em *Vida Infantil*, revista tomada como objeto e fonte desta pesquisa de configuração documental. Observou-se o caráter formativo da produção do autor, em especial o viés de valorização nacional.

Palavras-chave: Vida infantil; Vicente Guimarães; intelectual.

Abstract: This paper aims to find and analyze the presence of Vicente Guimarães in *Vida Infantil*, taken as the object and source of this documental research. It was possible to observe the formative content of the author's production, especially regarding national appreciation.

Keywords: Vida infantil; Vicente Guimarães; scholar.

Resumen: Este estudio busca localizar y analizar la participación de Vicente Guimarães en *Vida Infantil*, objeto y fuente de esta pesquisa de configuración documental. Se ha observado el sesgo formativo de la producción del autor, principalmente lo de valoración nacional.

Palabras clave: Vida infantil; Vicente Guimarães; intelectual.

Introdução

Este estudo, derivado da dissertação de mestrado da autora², tem por objetivo localizar e analisar a presença de Vicente Guimarães no âmbito de *Vida Infantil*. Trata-se de uma revista voltada para o público infantil, em idade escolar, cuja circulação em território nacional se deu entre 1947 e 1960. Importa destacar, contudo, que na dissertação o recorte temporal compreendeu os anos de 1947 a 1950, tendo em vista a mudança na periodização de produção e circulação da revista, passando de mensal para quinzenal, o que aumentaria, substancialmente, a massa documental a ser analisada. *Vida Infantil* foi editada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, cuja sede ficava no Distrito Federal, à época, e era, igualmente, responsável pela edição das revistas *Vida Doméstica*³ (1920 – 1963) e *Vida Juvenil*⁴ (1949 – 1959).

A partir das pesquisas empreendidas na dissertação, defende-se que *Vida Infantil* seguia configuração híbrida, tendo como pilares a diversão, a educação e a instrução de seus pequenos

¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); GRUPEEL (CNPq/UERJ).

² **Divertir, educar e instruir:** *Vida Infantil* (1947-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

³ Mais informações sobre *Vida Doméstica*, conferir em Liana Pereira Borba dos Santos. **Mulheres e revistas:** a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica* nos anos 1950. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

⁴ *Vida Juvenil* configura a pesquisa atual da autora, no âmbito do doutorado. As análises preliminares apontam que a revista circulou mensalmente entre 1949 e 1959 e era voltada para jovens de ambos os sexos, também em idade escolar.

leitores, conforme será mostrado a frente. Com vistas à análise do caráter instrutivo da revista, pôs-se luz em “História do Brasil para Crianças”, seção alimentada pelo professor Carlos Marinho de Paula Barros e que podia ser localizada no âmbito da revista em todas as suas edições, o que denota a relevância atribuída a tal conteúdo e, também, ao intelectual responsável por ele⁵. Já o caráter de diversão e entretenimento dos leitores ficava a cargo das várias Histórias em Quadrinhos (HQs) observáveis, com especial ênfase em “Lourolino e Remendado”⁶. O viés educativo, por sua vez, podia ser notado nos diferentes espaços da revista, indo desde seções com este teor anunciado até seções voltadas ao “puro” entretenimento – nota-se, por exemplo, que “Lourolino e Remendado”, ainda que tivesse o perfil de uma HQ, era composta de conteúdo do campo da História do Brasil. Para além dessas seções, *Vida Infantil* também era composta de contos, por exemplo.

Este estudo busca notar de que forma os contos de Vicente Guimarães contribuíam para a composição de *Vida Infantil*, sem perder de vista o seu hibridismo. Portanto, as questões motivadoras iniciais deste estudo foram as seguintes: que contos assinados por Vicente Guimarães fazem parte de *Vida Infantil*? Qual é o teor desses contos? Há quantos contos no material? É possível observar permanências e rupturas entre eles

Salienta-se, portanto, que para a realização deste estudo foi possível ter um acesso pequeno a edições de *Vida Infantil* que trouxessem Vicente Guimarães como protagonista. Este acesso foi possível pelo banco de imagens constituído pela autora quando da escrita da dissertação. Espera-se, contudo, que seja possível compreender parte da colaboração de Guimarães no âmbito de uma revista infantil.

Assim, para a escrita deste trabalho, as contribuições de Nunes e Carvalho (1993) se constituem essenciais para o trabalho com a fonte primária, com especial enfoque para Martins (2001), no que concerne ao tratamento com a fonte periódica. O arcabouço teórico também se suporta em Bakhtin (2014) para ajudar na compreensão no que diz respeito aos discursos e às enunciações presentes nos contos. Chartier (2011, p. 100) também se mostra relevante ao problematizar a ideia de leitor implícito compreendendo que se tratava de uma revista que visava um público-alvo bastante específico: crianças.

Por fim, o artigo está dividido em três partes: a primeira se intitula “*Vida Infantil: o impresso para a criança brasileira*”, na qual se busca apresentar a revista aqui utilizada como objeto e fonte, e local de observação da atuação do intelectual Vicente Guimarães no contexto de escrita para crianças; a parte seguinte se debruça na efetiva participação de Guimarães em *Vida Infantil*, com especial ênfase em elementos de sua vida pessoal e profissional, cujo título é “Aproximações entre Vicente Guimarães e *Vida Infantil*”; e, por fim, a última parte apresenta algumas considerações finais à luz das discussões trazidas no texto.

Vida infantil: o impresso para a criança brasileira

Vida Infantil foi uma revista voltada para as crianças escolarizadas, cuja circulação visava ser nacional, ainda que a sede da editora apontasse para a cidade do Rio de Janeiro, distrito federal à época. A revista era composta, em média, de 65 páginas, coloridas, de tamanho médio, uma vez que seu público visado deveria ter a capacidade de manuseá-la com

⁵ Historiador, professor, pintor e poeta belenense. Passou grande parte da vida no Rio de Janeiro, tendo se dedicado ao mundo das Letras, sendo o autor de diversas obras da literatura brasileira, tais como *Muiraquitãs* (1928); *Calendário* (1930); *Iaraporanga* (1931); *Laguna* (1943); *Legenda de Glória* (1950); *Maranduba* (1950); e *O Romance de Villa-Lobos* (1951). Em sua maioria, trata-se de livros de poemas e/ou de romances. Porém, o último é uma biografia.

⁶ Ainda que se trate de uma HQ, buscava-se, tal como “História do Brasil para Crianças”, ensinar história. Note-se que os protagonistas eram retratados como “historiadores” e “testemunhas da História do Brasil”. Ver dissertação da autora (SOUZA, 2019).

facilidade. *Vida Infantil* seguia composição regular, contando com intelectuais de renome na alimentação das seções⁷, para além de Vicente Guimarães.

Sobre caráter híbrido de *Vida Infantil*, a revista se dividia entre divertir, educar e instruir seu público-leitor. Nesse sentido, o subtítulo do periódico registrava a intenção de *Divertir, Educar e Instruir* seus leitores, o que poderia ser compreendido como uma espécie de lema. Observe-se o subtítulo adotado pela revista a partir de dezembro de 1948 (figura 1):

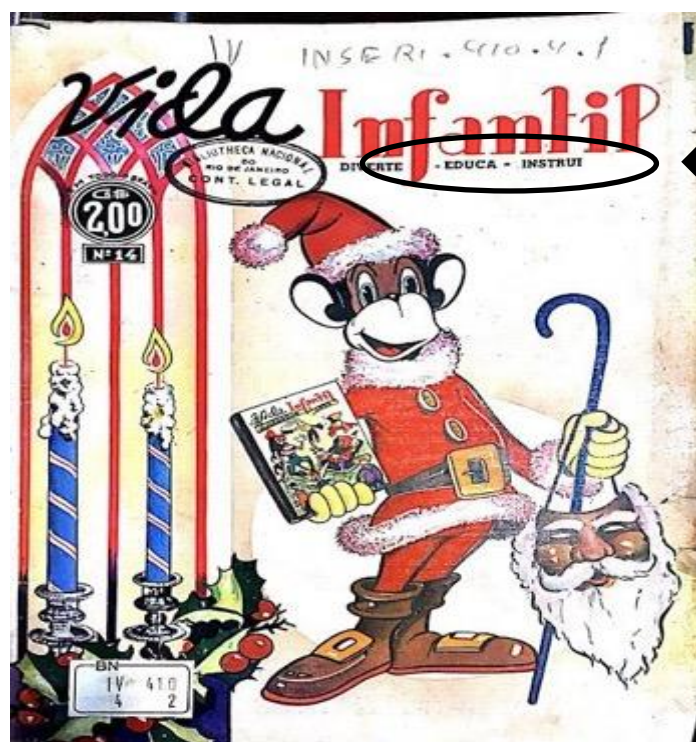


Figura 1: Capa, edição 14, 1948 – Fonte: *Vida Infantil*. Número 14, dez/1948

Como indicado anteriormente, a diversão em *Vida Infantil* podia ser observada nas variadas HQs e piadas que a compunham, ainda que, mesmo nas seções voltadas para a educação e a instrução, o caráter divertido e lúdico não ficasse de lado; já a educação e a instrução se davam a partir de seções de conteúdo escolar, histórias de cunho moral e, ainda, algumas Histórias em Quadrinhos, uma vez que a diversão, a educação e a instrução se davam de maneira integrada (vide “Lourolino e Remendado”). As principais seções de cunho educativo e instrutivo são “História do Brasil para Crianças”, “Sua página de exercícios” e “A matemática sorri para você”, que, posteriormente, migrou para *Vida Juvenil*, quando do lançamento desta, em janeiro de 1949.

Desde a criação da revista, os editores já apresentavam, explícita ou implicitamente, o projeto ideológico deles. Segundo Bakhtin (2014, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [, de modo que] (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Assim, a relação estabelecida entre autor-leitor se dava estritamente entre a palavra e pelas imagens, as quais são referenciadas por Chartier como os elementos tipográficos, que também possuem objetivos intrínsecos (2011, p. 78).

⁷ Destacam-se os professores Carlos Marinho de Paula Barros, Malba Tahan, Lúcia Miguel Pereira, Mello e Souza e Neusa Freire de Brito.

Chartier & Bourdieu (2011, p. 245) também ressaltam as “intenções explícitas” do impresso, com ênfase na diversão, educação e instrução da criançada brasileira. Sobre as intenções explícitas, advogam que

Há [...] tensão entre dois elementos. De uma parte, o que está do lado do autor, e por vezes do editor, e que visa a impor explicitamente maneira de ler, códigos de leitura [...], seja de maneira mais sub-reptícia uma leitura precisa [...]. Esse **conjunto de intenções explícitas** ou **depositadas no próprio texto**, no limite, **postularia que um único leitor pudesse ser o verdadeiro detentor da verdade da leitura**. [...] Mas [...] cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão, o que significará apropriações mal governadas, contrassensos, falhas na relação entre o **leitor ideal**, mas no limite singular, e de outra parte o **público real** que deve ser o mais amplo possível (CHARTIER & BOURDIEU, 2011, p. 245, grifos meus).

A partir do excerto acima, é possível pensarmos à luz do conjunto de intenções explícitas e, até mesmo as implícitas, depositadas em *Vida Infantil*, considerando o público-leitor ideal, seus conteúdos, enredos, contextos, gêneros textuais, imagens e ilustrações, com vistas à formação de um determinado público consumidor: crianças escolarizadas, compreendidas, em grande parte, como o futuro da nação. De todo modo, Chartier & Bourdieu (2011, p. 245) chamam a atenção para o fato de o texto ser circular e, dessa maneira, encontrar pessoas diversas na condição de público, de modo que as apropriações se dão de modo diferente, “malgovernadas”, sem o controle daquele que, a priori, formulou o impresso. A apropriação é, portanto, singular, ativa e reativa e, bem como afirma Bakhtin (2014), dialógica. É partir dessa perspectiva, dialógica, enunciativa e ideológica, enfim, que se busca analisar a participação de Vicente Guimarães em *Vida Infantil*.

Aproximações entre Vicente Guimarães e *Vida Infantil*

Vicente Guimarães foi um dos principais colaboradores de *Vida Infantil*. Ele parecia ter relativo prestígio para os editores, uma vez que, com frequência, seu nome aparecia no periódico, fosse como autor de alguma coluna interna quanto como autor de algum livro propagandeado na revista. Trata-se do mineiro Vicente de Paulo Guimarães (1906-1981), jornalista, escritor e educador, também conhecido como o Vovô Felício. Guimarães era tio de Guimarães Rosa e também produzia literatura. Contudo, seu público-alvo eram as crianças, razão pela qual criou o personagem/ pseudônimo de Vovô Felício. De acordo com Rodrigues (2012, p. 6),

Vovô Felício mora em uma Chácara (ao modo do Sítio do Pica-pau Amarelo de Monteiro Lobato) em cuja varanda realiza saraus todas as noites para seus netos e outras crianças, animais, bichos fantásticos e até o boneco João Bolinha, que, ao modo da boneca Emília, também de Monteiro Lobato, fala e interage o tempo todo com as pessoas.

Assim, a partir do famoso Vovô, Vicente pôde entrar e permanecer no âmbito da literatura infanto-juvenil, haja vista a produção de mais de 40 títulos, tais como “João Bolinha”, “A princesinha do castelo vermelho” e “A última aventura do sete-de-ouros”, sendo este último uma adaptação para crianças do conto “O burrinho Pedrês”, de seu sobrinho, Guimarães Rosa.

Guimarães também apostava em outras facetas, como, por exemplo, a de diretor de revistas voltadas para crianças. Assim, para além da atuação enquanto articulista de *Vida*

Infantil, ele também atuava em outras revistas. De acordo com o site da Escola Municipal Vicente Guimarães (Belo Horizonte, MG)⁸,

Em 1935, Vicente criou em Belo Horizonte a revista ‘Caretinha’, dedicada a jovens leitores; dois anos depois, foi o responsável pelo suplemento infantil do jornal ‘O Diário’. A partir daí, estava completamente envolvido com a literatura infantil. Um dos projetos de sucesso foi a revista ‘Era uma vez’, que começou a circular em 1947. Além da linguagem escrita, utilizou a televisão para dar cursos de literatura para crianças e jovens (SOBRE..., 2012, [n. p.]).

Como se observa, Guimarães estava presente em muitos espaços, tendo o público infantil como uma permanência em suas atuações profissionais. Nesse sentido, merece atenção, a presença de Vicente Guimarães como diretor da revista infantil mensal *Sesinho* (1947-1960), publicada pelo Serviço Social da Indústria (SESI), no Rio de Janeiro. De acordo com Brites, estudiosa da referida revista, esta visava a “constituição de uma modernidade produtiva para a nação brasileira e preservando certos valores que, em sua perspectiva, seriam garantia de progresso, caso de Religiosidade, Leitura e Cuidados com a Saúde” (BRITES, 1993, p. 97).

Como se tem podido observar, *Vida Infantil* possuía objetivos bastante claros aos seus leitores mirins, o que coincidia, diretamente, com o lançamento de uma série de retomada de histórias e personagens do folclore brasileiro, como “O Curupira”, recontado por Vicente Guimarães, na edição de janeiro de 1949.

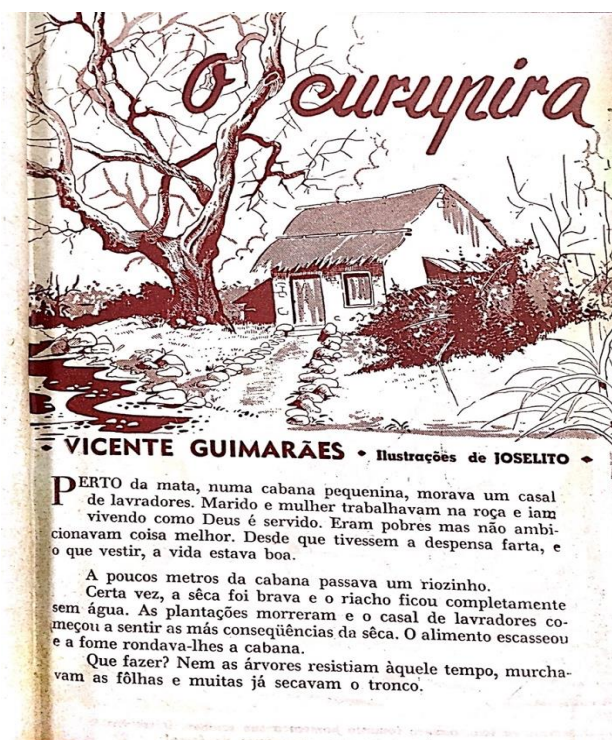


Figura 2: O Curupira, por Vicente Guimarães – Fonte: *Vida Infantil*, n. 15, 1949

A partir da leitura do conto e, de maneira mais específica, da compreensão acerca de uma série para valorizar o folclore brasileiro, pode-se notar a relevância atribuída a mais uma

⁸ Poucos foram os trabalhos acadêmicos localizados que se debruçavam em Vicente Guimarães. Deste modo, o site da Escola Municipal Vicente Guimarães se mostrou importante no momento de escrita do texto e, por isso, foi considerado referência válida.

produção nacional, de modo a ressaltar um gênero tipicamente brasileiro e, assim, corroborar com a formação cultural e patriota da criança leitora de *Vida Infantil*. De acordo com Vilhena (1995), que estudou o movimento folclórico brasileiro (1947-1964), que pleiteava o reconhecimento do folclore como saber científico, este saber tem ampla relação com a cultura popular e a identidade nacional, ainda que tenham falhado no pleito. Neste sentido, é possível fazer uma aproximação entre este movimento e o lançamento de uma série voltada para o folclore em uma periodicidade compatível, de modo que a revista pudesse salvaguardar um saber tão caro à manutenção de uma identidade nacional. Vilhena defende que

Um traço recorrente da produção folclorística — que vemos poder ser facilmente localizado na sua vertente brasileira — é sua ênfase nos aspectos ‘autênticos’ e ‘comunitários’ das culturas do ‘povo’, de maneira a apresentar suas manifestações como uma base adequada para a definição do caráter nacional (VILHENA, 1995, p. 12).

Deste modo, a inclusão de uma seção específica para se apresentar o folclore brasileiro parecia ir ao encontro das premissas defendidas pelos editores de *Vida Infantil*, haja vista a função híbrida ocupada por esse tipo de seção: 1) a de consolidação de um saber capaz de unir e representar uma nação; 2) a de incentivo à leitura. A presença deste tipo de conteúdo, então, não parecia ser alheia aos outros elementos que constituíam *Vida Infantil*. Além disso, o fato de ter sido assinado por Vicente Guimarães também se mostrava alinhado às atuações do autor, principalmente quando se considera o valor atribuído à pátria em grande parte da sua produção. Nesse sentido, parece que tais impressões se coadunam com a defesa de Carmen Schneider Guimarães⁹, a respeito do intelectual, conforme se lê no site da Escola Municipal Vicente Guimarães:

Vicente de Paulo Guimarães foi coerente com seus princípios e com o propósito de contar histórias para as crianças, tentando mostrar-lhes *bons exemplos* e, ao mesmo tempo, inspirar-lhes *sadias reações*. Jamais pensou em mudar sua linha e seu estilo literário, mesmo que pudesse, de outra forma, acelerar a venda de seus livros. Vovô Felício se atualizava com o *progresso do mundo*, *sem se contaminar ou corromper* (SOBRE..., 2012, [n. p.], grifos meus).

Desta forma, a declaração de Schneider Guimarães é capaz de corroborar com a ideia de que Vicente Guimarães seguia um padrão discursivo em relação às suas produções, com especial ênfase naquilo que considerava adequado à criança, que, em larga medida, se relacionava às intenções explícitas e implícitas defendidas por *Vida Infantil*.

Considerações finais

Como apresentado, este artigo teve como objetivo focalizar algumas produções e colaborações de Vicente Guimarães no âmbito de uma revista infantil intitulada *Vida Infantil*, cuja circulação se deu entre 1947 e 1960. Apesar de a análise recair em apenas uma edição de 1949, foi possível pôr luz em diversos aspectos considerados importantes para se pensar a

⁹ Trata-se da jornalista e escritora Carmen Schneider Guimarães, ocupante da cadeira nº 5 da Academia Mineira de Letras. Mais informações, conferir no site da Academia Mineira de Letras: www.academiamineiradeletras.org.br. ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS. Academia Mineira de Letras lamenta o falecimento da acadêmica Carmen Schneider. Academia Mineira de Letras, Belo Horizonte, julho de 2021. Disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/academia-mineira-de-letras-lamenta-o-falecimento-do-academica-carmen-schneider-guimaraes/>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

presença de Vicente Guimarães na revista, com especial ênfase na composição do periódico, em aspectos pessoais e profissionais do referido autor e parte de sua atuação na revista, tendo sido possível destacar sua atuação como um sujeito que escrevia folclore para crianças, por exemplo. Como pôde se observar, o folclore tem ampla relação com a cultura popular e a identificação nacional, o que parecia se alinhar aos objetivos propostos pelos editores de *Vida Infantil*, qual seja o de formar a criançada, vista como o futuro da nação, por meio de conteúdos divertidos, e que ao mesmo tempo fossem educativos e instrutivos.

Para tanto, importou traçar um diálogo com Chartier (2011, p. 78) no que concerniu ao conceito de objetivos explícitos, as quais puderam ser observadas no teor da colaboração de Vicente Guimarães – o de ressaltar o Brasil e suas produções nacionais. Do mesmo modo, Bakhtin (2014) colaborou com este estudo no que diz respeito à compreensão de que os discursos veiculados na revista previam uma interação verbal com seus leitores, cujas palavras reverberariam, em alguma medida, nos sujeitos consumidores da revista.

Espera-se, enfim, que tenha sido podido iluminar parte da trajetória pessoal, profissional e intelectual de Vicente Guimarães, com especial enfoque na revista *Vida Infantil*, de modo a contribuir com uma lacuna existente acerca do referido autor. Deste modo, buscou-se dialogar com os campos da História da Leitura e História da Educação, com vistas à ampliação de tal diálogo.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRITES, Olga. Saúde e educação para o trabalho em Sesinho (1947/1960). *Revista História*, São Paulo, p. 97-113, ago.-jul. 1993.

CHARTIER, Roger. “Do livro à leitura”. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-105.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231-253.

MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República*, São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP, 2001.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n° 5, p. 7-64, 1993.

RODRIGUES, Camila. A voz das palavras-mágicas de Joãozito Guimarães Rosa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 2012. *Anais...* PUC-RS, Porto Alegre, 2012, p. 1-11. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S3/camilarodrigues.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOBRE Vicente Guimarães. *Escola Municipal Vicente Guimarães*, 18 abr. 2012. Disponível em: <http://blogemvg.blogspot.com/2012/04/>. Acesso em: 26 out. 2021.

VIDA Infantil. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda., ano II, n. 14, dez. 1948.

VIDA Infantil. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda., ano III, n. 15, jan. 1949.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro, 1947-1964*. 1995. 441f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

Sobre a autora

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza. Professora dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ) e bolsista de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Educação pelo mesmo programa de pós-graduação (ProPED/UERJ). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Letras Português/ Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa "Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação" (GRUPEEL/CNPq/UERJ). Bolsista Capes (2021-2025). E-mail: marianaepss@gmail.com.

UMA LEITURA PLURAL DA TRAJETÓRIA DE JOSEPH JUBERT PROFESSOR LIBERTÁRIO E ANARQUISTA EM BRAGANÇA (1900-1920)

A PLURAL READING OF THE TRAJECTORY OF JOSEPH JUBERT,
A LIBERTARIAN AND ANARCHIST TEACHER IN BRAGANÇA (1900-1920)

UNA LECTURA PLURAL DE LA TRAYECTORIA DE JOSEPH JUBERT,
MAESTRO LIBERTARIO Y ANARQUISTA EN BRAGANZA (1900-1920)

Sandra Aparecida de Souza Machado¹

Maria de Fátima Guimarães²

Resumo: Esta pesquisa aborda a leitura plural da trajetória de Joseph Jubert, professor libertário e anarquista, em Bragança, interior paulista, durante o início do séc. XX. Trata-se de uma pesquisa histórica, na área da Educação. Tem como objetivos analisar e refletir sobre a pluralidade presente na leitura de Joseph Jubert e problematizar o momento em que ele pretendia organizar uma escola racionalista para colonos e seus filhos, nos princípios de Francisco Ferrer e Guardia. A pesquisa é relevante, pois a militância libertária e anarquista no interior do estado é pouco explorada, ainda que dialogue com aspectos mais amplos do cenário nacional e internacional da época. Possui como base metodológica a análise dos processos-crime (1911), que se refere à distribuição do *boletim* e à calúnia e difamação do padre; aos artigos do periódico *A Lanterna* (1910-11) e de referenciais teóricos, sobretudo, como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Roger Chartier e Paulo Freire. Como resultado de pesquisa, verifica-se a pluralidade na leitura de Jubert, visto que essa se dá na relação com a leitura de mundo, como forma de resistência ao grupo social dominante e no não cumprimento do objetivo de organizar uma escola para colonos na cidade, decorrente da perseguição que Jubert sofreu.

Palavras-chave: Leitura plural; educação libertária; Joseph Jubert.

Abstract: This research addresses the plural reading of the trajectory of Joseph Jubert, a libertarian and anarchist teacher, in Bragança, in the interior of São Paulo, during the beginning of the 20th century. This is a historical research in the area of Education. Its objectives are to analyze and reflect on the plurality present in Joseph Jubert's reading and to problematize the moment in which he intended to organize a rationalist school for settlers and their children, in the principles of Francisco Ferrer and Guardia. The research is relevant, as the libertarian and anarchist militancy in the interior is little explored, although it does dialogue with broader aspects of the national and international scene at the time. Its methodological basis is the analysis of the crime processes (1911), which refers to the distribution of the bulletin and the calumny and defamation of the priest; articles from the periodical *A Lanterna* (1910-11) and; from theoretical references, above all, such as Walter Benjamin; Mikhail Bakhtin and; Roger Chartier. As a result of the research, the plurality in Jubert's reading is verified, as this takes place in relation to the reading of the world, as a form of resistance to the dominant social group; as well as that the failure to fulfill the objective of organizing a school for settlers in the city was due to the persecution he suffered.

Keywords: Plural reading; libertarian education; Joseph Jubert.

¹ Universidade São Francisco.

² Universidade São Francisco.

Resumen: Esta investigación aborda la lectura plural de la trayectoria de Joseph Jubert, profesor libertario y anarquista, en Bragança, interior de São Paulo, a principios del siglo XX. Es una investigación histórica, en el área de la Educación. Tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre la pluralidad presente en la lectura de Joseph Jubert y problematizar el momento en que pretendía organizar una escuela racionalista para los colonos y sus hijos, en los postulados de Francisco Ferrer y Guardia. La investigación es relevante, porque la militancia libertaria y anarquista, en el interior del Estado, es poco explorada, aunque dialoga con aspectos más amplios del panorama nacional e internacional, de la época. Su base metodológica es el Análisis de casos criminales (1911), que se refiere a la distribución del boletín ya las calumnias y difamaciones del cura; artículos en el periódico *A Lanterna* (1910-11) y; referentes teóricos, sobre todo, como Walter Benjamin; Mijaíl Bajtín; Roger Chartier y; Paulo Freire. Como resultado de la investigación se verifica la pluralidad en la lectura de Jubert, ya que ésta se da en la relación con la lectura del mundo, como forma de resistencia al grupo social dominante y; el incumplimiento del objetivo de organizar una escuela para colonos en la ciudad, producto de la persecución que sufrió Jubert.

Palabras clave: Lectura plural; educación libertaria; Joseph Jubert.

Introdução

Esta pesquisa aborda a leitura plural da trajetória de Joseph Jubert, professor libertário e anarquista, em Bragança, interior de São Paulo, durante o início do séc. XX (1900-1920). Trata-se de uma pesquisa histórica, na área da Educação³. Tem como objetivos analisar e refletir sobre a pluralidade presente na leitura de Jubert e problematizar o momento no qual ele pretendia organizar uma escola racionalista para colonos e seus filhos, nos princípios de Francisco Ferrer e Guardia.

A referência à pluralidade está presente nos artigos escritos por Jubert, a exemplo do momento no qual ele pretendia organizar a escola racionalista, em oposição à educação religiosa, no ano de 1910, quando ele e outros membros da cidade organizaram uma Liga Operária; escreveram os *Estatutos da Liga*, contendo melhorias e providências a respeito da vida e trabalho dos associados e, ainda, distribuíram um *boletim* denunciando as precárias condições de vida dos colonos das fazendas de café da região. Então, por consequência da última ação, um grupo de fazendeiros elaborou uma representação contra eles, alegando incitação à greve e interferência na vida econômica do município, o que resultou num processo-crime (1911); ao mesmo tempo em que o pároco local, Leonardo Gioieli, o processou, por calúnia e difamação, devido a uma crítica escrita sobre ele no jornal anticlerical *A Lanterna* (SP).

A militância libertária e anarquista, no interior, é pouco explorada, ainda que dialogue com aspectos mais amplos do cenário nacional e internacional da época. A pesquisa tem como base a análise dos Processo-Crime (1911), que se referem à distribuição do *boletim* e à calúnia e difamação do padre (Alvará de Licença-Crime para Queixa-Crime), pertencentes ao Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança depositados e custodiados pelo Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação-CDAPH da Universidade São Francisco-USF; dos artigos do periódico *A Lanterna* (1910-11), disponível no acervo digital da Biblioteca Nacional, e dos referenciais teóricos, tais como: Mikhail Bakhtin (1987), Paulo Freire (1967; 1982), Roger Chartier (2014) e Walter Benjamin (1985), por se tratar de uma pesquisa histórica sobre a pluralidade na leitura, ou seja, a que pressupõe as diferentes visões de mundo, a polifonia, a resistência e o confronto de ideias, num dado momento histórico marcado por intensas transformações socioculturais, econômicas e políticas, como a Consolidação da República (1889), a imigração, a industrialização e a urbanização crescente, o movimento operário, dentre outras questões.

³ Articulada ao grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, certificado pelo CNPq, que desenvolve diferentes pesquisas sobre a história de Bragança Paulista.

O texto foi dividido em três momentos distintos, sendo que no primeiro, realizamos uma análise e reflexão sobre a leitura no contexto da pluralidade; no segundo momento expomos a trajetória de Jubert, que foi processado duas vezes em Bragança, na época em que pretendia organizar uma escola para colonos; e no terceiro, discutimos a pluralidade na leitura de Jubert, devido à ambivalência contida em seus escritos.

A leitura no contexto da pluralidade

*Um [...] ponto que me parece interessante sublinhar
[é...] o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós
está só no mundo. [...] Viver ou encarnar esta
constatação evidente, enquanto educador ou
educadora, significa reconhecer nos outros [...] o
direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar
a que corresponde o nosso dever de escutá-los*
FREIRE, 1982, [n. p.]

Neste momento do texto, é realizada uma análise e reflexão sobre a leitura no contexto da pluralidade. Para tanto, é necessário expor o que se compreende por leitura, que, segundo Freire (1982), não se trata apenas de um ato, mas de dois, um no que tange à alfabetização (decodificação) da letra, da palavra, da frase, e o outro, ao sentido figurado, à leitura de mundo, a qual se lê nas próprias palavras de Freire (1982, [n. p.]):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O que significa também dizer que ler ultrapassa a noção de leitura alfabética escolarizada, pois a interação sociocultural pressupõe um repertório necessário à própria leitura da palavra, seja da criança ou do adulto.

Segundo Chartier (2004 *apud* BUENO, 2007, p. 13),

[...] o ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los. A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, dos desvios, às vezes das resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação.

Consoante aos atos de arranjos, desvios e resistências manifestadas pela individualidade de cada um, está a ideia de Freire, que vai além, quando propõe que

[h]á uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age [há] uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 1967, p. 39-40).

Essa pluralidade tem a ver com a própria condição do homem, que o difere do animal (FREIRE, 1967). Possível fruto de uma leitura plural, que resulta numa reflexão crítica até se tornar a escrita, colocada novamente em movimento por seus interlocutores.

Chartier (2014, p. 23), ao discorrer sobre a história da leitura, demonstra que existem diferentes práticas em torno da leitura, como: “ler em voz alta para os outros ou para si e ler silenciosamente, ler intensivamente ou extensivamente, ler para o estudo ou ler para o prazer”, e que tais formas de ler se apresentam na contemporaneidade como oriundas de séculos anteriores.

O autor, após mencionar pesquisas que apontam uma queda na prática de leitura, com ressalvas, chega à conclusão que “as políticas editoriais têm reforçado a certeza de que existe uma crise da leitura e uma morte do leitor [...] que não exclui os gêneros de ficção, [e] é mais fortemente sentida na edição de livros de ciências humanas e sociais” (CHARTIER, 2014, p. 23). Tempos de crise sugerem mudanças.

Se, na contemporaneidade, “a morte do leitor” e o “desaparecimento da leitura” são atribuídos às consequências do avanço da tecnologia, no século XIX, a promessa de formar leitores se pautava na crença do livro em detrimento das superstições e oralidade, pois dentro dele estaria todo o conhecimento. O acesso à capacidade de ler, em partes da Europa, no dado momento, fomentou os impressos destinados a leitores populares. O que não quer dizer que todos na época fossem leitores, visto as práticas de leitura que ocorriam em voz alta para o grupo (CHARTIER, 2014).

A respeito dos impressos, é válido considerar o que Benjamin propôs sobre a informação, já que, segundo ele, junto à “história da informação” está a “história da corrupção da imprensa”, visto que

[a] notícia precisava de pouco espaço; ela, e não o artigo de fundo nem o romance de folhetim, é que ajudava o jornal a ter uma aparência nova a cada dia, mediante uma esperta variação na paginação, no que residia, aliás, uma parte da sua atração. Precisava ser constantemente renovada: boatos da alta sociedade, intrigas do mundo teatral, mesmo ‘o que você precisa saber’, constituíam as suas fontes prediletas. Desde os primeiros momentos já se podia perceber essa elegância barata que se torna tão característica do folhetim [... na Europa] (BENJAMIN, 1985, p. 58).

O surgimento dos impressos também pode ser percebido no Brasil, a partir dos jornais, dos boletins, das propagandas e outros, no final do séc. XIX e início do séc. XX. Pois, de acordo com Bueno (2007, p. 74), “[...] o país vivencia a ampliação do público leitor e de espaços destinados à leitura, bem como o aparecimento de uma diversidade de impressos. Estes passaram a compor o acervo de livrarias, gabinetes de leitura, bibliotecas particulares, públicas e escolares”.

Ainda segundo Bueno, em suas pesquisas “[...] depar[ou-se] com demonstrações de apreço aos impressos, enquanto signos emblemáticos da modernidade e do progresso[...] A visão moderna de civilização pressupõe ainda a imagem de um sujeito cosmopolita em detrimento de um provinciano [...]” (2007, p. 75).

No que tange à modernidade, Benjamin (1985, p. 198) afirmou que a transmissão da experiência diminuiu, e completou: pois “[b]asta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que, da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também, a do mundo ético, sofre[ram] transformações que antes não julgá[va]mos possíveis”.

É neste movimento que se inscreve a trajetória de Joseph Jubert, professor libertário e anarquista, que confrontou a classe burguesa, quando se mobilizou, ao lado de colonos e operários, denunciando as condições de vida dos trabalhadores nas fazendas de café de Bragança e região. Atuou nos meios de comunicação, escrevendo artigos para o jornal *A Lanterna* (São Paulo) e sendo flagrado por entre as páginas de outros jornais não discutidos aqui.

De acordo com Chartier (2014, p. 30), “[a] certeza de que todo o conhecimento se encontra[va] nos livros [...] mobilizou os esforços dos ‘novos leitores’”, que conquistaram a leitura e a escrita para entender e, possivelmente, transformar o mundo injusto no qual viviam. Será que Jubert poderia ter sido um desses? Não sabemos como se deu a sua formação, mas, de fato, ao escrever artigos nos jornais, para além de sua função como professor, sempre demonstrou resistência à burguesia e denunciou a injustiça social.

Em suma, é possível verificar que a história da leitura é atravessada por transformações, conflitos, resistência e relações de poder. E que o ato de ler foi, e ainda é, um divisor social, independentemente do acesso aos livros, pois ler não é simplesmente identificar as palavras, pressupõe interpretar, aderir à polifonia, que tem como significado a linguagem em movimento, inacabada, feita da superposição de vozes (ROMAN, 1993).

A trajetória do professor libertário Joseph Jubert

Aqui, é exposta a trajetória de Joseph Jubert, que foi identificado num processo-crime (1911) da cidade de Bragança. Na época do processo, Jubert, natural da cidade de *Lion*, na França, estava com 35 anos, era solteiro, havia morado em Atibaia, cidade próxima a Bragança, mais ou menos três anos antes (1907).

As últimas décadas do séc. XIX e as primeiras do séc. XX acolheram intensas transformações socioculturais, econômicas e políticas, dentre elas: a Abolição da Escravatura (1888), a Consolidação da República (1889), a imigração de colonos europeus, as relações de trabalho assalariadas, a crescente urbanização, a industrialização e todas as tensões e os conflitos oriundos da divisão de classes sociais.

Análoga a tais conflitos, está a trajetória de Jubert, que em fins de 1910, junto a um grupo de trabalhadores, durante uma assembleia, criou a Liga Operária, em Bragança. Como consequência, elaboraram os *Estatutos*⁴, nos quais constavam todos os direitos e obrigações de seus membros, a proposta de melhorias para eles, dentre outras questões dispostas em dez capítulos.

Nos *Estatutos* da Liga Operária, o que mais chama a atenção é a meta de criar uma escola racionalista para os operários e para seus filhos (PROCESSO-CRIME, 1911). Essa escola possivelmente seria pautada nos ensinamentos de Francisco Ferrer y Guardia, pois a inspiração pode ser lida nas palavras de Jubert sobre:

[...] a execução de Ferrer pelo jesuitismo hespanhol [que] lança um raio de indignação entre os homens que se deixam guiar pela razão e os clarins de alerta sôa aos ouvidos da mocidade sã, as mais carinhosas começam a compreender que todas as religiões do mundo não perfazem uma boa [...] educação de seus filhos (JUBERT, 31/12/1910, p. 2).

A nota traz, além da indignação pela execução de Ferrer, uma crítica à educação religiosa. Ferrer y Guardia era conhecido por defender a instrução científica e libertária, a coeducação entre sexos e a instrução das massas, mas se tornou muito mais conhecido após sua execução, em outubro de 1909, a mando do governo da Espanha. Depois do ocorrido, escolas modernas foram fundadas no Brasil e fora dele, segundo os seus princípios.

Retomando a trajetória de Jubert, ele e outros membros da Liga Operária escreveram um *boletim*, nas versões português e italiano, denunciando as precárias condições de vida dos colonos nas fazendas de café da região, tendo em vista a alta no preço do café, e o distribuíram

⁴ Anexo ao processo-crime de 1911.

nas mediações da Rua do Mercado e da Rua do Comércio, num domingo, dia 18 de dezembro de 1910, por volta das 13h (PROCESSO-CRIME, 1911, p. 23).

A denúncia de Jubert mediante o *boletim* também trazia uma passagem na qual ele expunha a proibição da imigração subsidiada no Brasil, conforme se observa: “[c]ontra esse procedimento infame [...] toda a Europa latina, proibiram a emigração oficial para o nosso Paiz como um dos mais eloquentes protestos contra o vandalismo que impera nas fazendas do nosso Estado de São Paulo” (BOLETIM, 1911, [n. p.]).

Essa denúncia realizada através do *boletim* encontra respaldo nas análises de Hall sobre os *Anais da Câmara* e o *Relatório da Secretaria da Agricultura* de São Paulo, quando constatou que a vinda dos imigrantes serviria para “fornecer mão-de-obra barata para as fazendas de café” (HALL, 1989, p. 5), pois conforme a fala de um deputado de São Paulo, da época, a ideia era aumentar a competição entre os trabalhadores como forma de gerar equilíbrio entre demanda e oferta, podendo assim diminuir o valor que seria pago pelo trabalho.

O vandalismo nas fazendas, segundo Jubert, não estava ligado apenas aos ganhos, mas a todo o tipo de exploração do trabalhador. Eram comuns os castigos físicos, o endividamento nas mercearias que pertenciam aos patrões dentro das fazendas, as doenças que dificilmente poderiam ser tratadas por falta de acesso a médicos e remédios, o alcoolismo, a violência entre patrões e empregados, o rígido controle sobre a entrada e saída das fazendas, mesmo fora do horário de trabalho (BATALHA, 2000; HALL, 1989; MUNAKATA, 1981).

Então, se por um lado temos a resistência de Jubert e do grupo, por outro lado temos o grupo de fazendeiros que se sentiu prejudicado e procurou o delegado Azevedo Marques. Como consequência, houve uma investigação, pois

[...] mediante representação verbal de diversos agricultores deste município [foi declarado] que – José Jubert, Benedicto Rizzi, Julio Gonçalves da Silva, Luciano Cândido Ribeiro e José do Patrocínio – fizeram, hontem [18/12/1910], [...] profusa distribuição [...] do ‘boletim’ (PROCESSO-CRIME, 1911, p. 5-6).

Dentre os fazendeiros⁵ que fizeram a denúncia estavam Olympio Barra, Afonso Ferreira, Theófilo Leme, Norberto Barbosa e João Leme. A alegação contra o *boletim* pode ser vista abaixo:

‘boletim’ esse que – diz-se longe de constituir uma propaganda em prol de justos interesses do operariado, não passa de uma manobra fraudulenta, que, illudindo a bôa fé dos colonos e explorando-lhe as paixões ruins, visa inconfessavelmente, desviar-os dos estabelecimentos que estão empregados, se não o incitamento á greve, para a perturbação dos serviços agrícolas e, portanto, da vida econômica do município (PROCESSO-CRIME, 1911, p. 5-6).

Os fazendeiros alegam que os membros da Liga Operária estavam influenciando a conduta dos colonos, os quais eram ingênuos, e que essa situação estava interferindo na economia de Bragança. Tal contexto pode ser explicado a partir das análises de Volochinov e Bakhtin quando afirmam que:

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica (2006, p. 34).

⁵ Havia mais fazendeiros; na fala de Olímpio Barra, ele cita diversos fazendeiros, dentre eles os que constam no texto. Os fazendeiros, inclusive, organizaram um Clube dos Lavradores para tratar de assuntos pertinentes a esses problemas.

A produção ideológica se assenta nas ações de grupos dominantes, nas quais a ‘consciência individual’ apenas assiste ou reside, mas não atua. Ou seja, a afirmativa do grupo de fazendeiros é carregada de intencionalidades, ainda que o mesmo autor afirme que todo signo é ideológico. Portanto, trata-se de um confronto socioeconômico de classes distintas.

Sobre o desenrolar do processo, privilegamos abaixo a defesa de Jubert, quando afirmou:

[e] qual será o individuo que depositaria confiança a um juiz substituto que, se nega averbar-se de suspeito sendo parte interessada, filho legítimo de um dos mais abastados fazendeiros deste município e um dos queixosos que fora pedir a policia para que instaurasse este processo contra o acusado; e bem assim sendo uma das testemunhas que, depôs no processo Theophilo da Silva Leme: tio e parente do mesmo! (PROCESSO-CRIME, 1911, p. 27).

Jubert se defendeu sem contar com a presença de um advogado, porque não acreditava na justiça ali presente. Alegou estar sendo perseguido por três diferentes grupos da cidade, talvez composto por fazendeiros, alguns membros da justiça e membros da igreja, já que também foi processado pelo padre Leonardo Gioieli, o responsável pela paróquia. Nos artigos de Jubert consta que foi jurado de morte por um dos membros da família Leme⁶ e pelo delegado Azevedo Marques⁷.

O processo-crime (1911) sobre a distribuição do *boletim*, após percorrer quatro instâncias, foi julgado pelo juiz Abeilard de Almeida Pires, da Comarca de Jundiaí, como improcedente. Porém, o Alvará de Licença-Crime para Queixa-Crime (1911) movido contra ele pelo padre Leonardo por calúnia e difamação foi mantido, e então Jubert foi condenado. Por essa razão, em meados de junho do mesmo ano, fugiu da cidade e não concluiu o objetivo de organizar a escola racionalista para colonos e seus filhos em Bragança.

A pluralidade na leitura de Joseph Jubert

Nesta parte do texto, é discutida a pluralidade na leitura de Jubert, porque se trata de um movimento mais amplo em torno das fontes. Quando mencionamos “na leitura”, queremos dizer sobre a escrita de Jubert em seus artigos, na qual lemos a ironia, o sarcasmo, a provocação como forma de resistência que confronta membros da elite, da igreja e das autoridades. Como pode ser observado abaixo, num trecho de um artigo de jornal que possivelmente marca o início do conflito com o padre Leonardo Gioieli, em Bragança:

O idiota [João Deusdedit de Araújo] com uma libra de cérebro que é actualmente secretario do físico bispo [Dom Duarte Leopoldo e Silva] de S. Paulo [...] afim de dar uma ridícula conferência. [Que] os imbecis do Centro Catholico [...] o convidaram para que viesse mostrar os seus incisivos de lobo e ruminasse algumas imprecações contra os anarchistas, os socialistas e os livre-pensadores que se atrevem denunciar aos poderes públicos, a monstruosidade dos seus horrendos crimes que diariamente pratica. Esse bandido [...] vomitou um monte de imprecações contra os jornalistas estrangeiros e contra todos os que detestam o prostibulo da Igreja e combatem pela emancipação humana e racional. [...] Citando a campanha que lhe move a *Lanterna* e a *Battaglia*, na capital do Estado. Mas esse crápula não nos disse onde estão Idalina e Josefina estupradas e assassinadas por dois monstros de padres do seu quilate. [...] [Há] aqui também um padre Leonardo, que como um anjo de bondade foi surprehendido no quintal

⁶ A Lanterna, 21 jan. 1911, n. 67, p. 1.

⁷ A Lanterna, 28 jan. 1911, n. 68, p. 1.

duma família ao pé duma jaboticabeira, a espera de administrar a sua bondade a certa mulher casada (JUBERT, 17/12/1910, p. 2-3).

Em suma, Jubert afirmou que o bispo veio, convidado de São Paulo, para dar uma conferência em Bragança. Em tal conferência ele fez muitas críticas aos grupos contrários à igreja. Em contrapartida, Jubert questionou um crime contra duas crianças do orfanato católico de São Paulo e ainda mencionou as aventuras do padre Leonardo, em Bragança, motivo pelo qual foi processado pelo padre.

Sobre o confronto de Jubert a membros da elite, da igreja e/ou a autoridades, mencionado acima, vamos ao encontro de Bakhtin, quando discute o riso na Idade Média e propõe que: “[...] o riso popular ambivalente expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem. Devemos assinalar especialmente o caráter utópico e o valor de concepção do mundo desse riso festivo, dirigido contra toda superioridade” (1987, p. 11).

Nos escritos de Jubert fica evidente o desejo de mudança, de transformação social, de mobilização em torno de objetivos como dignidade, liberdade e solidariedade, além de se mostrar contrário a todo tipo de exploração do sujeito através do trabalho e de outras formas.

Jubert era um anticlerical assumido; a questão é que, quando analisamos as relações em Bragança, percebemos uma proximidade entre a liderança dos fazendeiros, cel. Affonso Ferreira, e o padre, ambos que o processaram. A saber: o Centro Católico, em 1905, ampliou suas instalações para acolher uma escola noturna, conforme se lê:

Novo Pavilhão

Esta semana devem ter inicio as obras do novo pavilhão que vae se levantar, anexo ao prédio do Centro Catholico para nele funcconar a escola noturna da mesma associação. O Sr. Coronel Affonso Ferreira deu o terreno, tijolos e a quantia de 50\$ para tal serviço (A NOTÍCIA, 1905, p. 2).

Assim, a educação religiosa para adultos e crianças da classe trabalhadora em vigor viria a se chocar com a proposta de uma escola racionalista, conforme os *Estatutos* da Liga Operária, após a chegada de Jubert em Bragança, por volta de 1907/08. Mas este não era o único conflito: Jubert chegou a ser abordado na rua e levado até a delegacia por ordem do delegado, que, segundo ele:

[...] ordenou logo ao sargento que me passasse uma revista da cabeça aos pés, encontrando-me um pequeno canivete de cortar papel, com o qual pretendia o dito sargento ficar. Terminada a revista, começou o dr. delegado a fazer-me um sermão sobre as minhas correspondencias. Terminou por ameaçar-me na vida e na liberdade, se continuasse a denunciar as bandalheiras do virtuoso padre Leonardo. Proibiu-me de andar armado. [...] Disse-me mais que a segunda vez que me encontrasse na policia não saberia o que faria de mim [...] (JUBERT, 28/01/1911, p. 1).

A intervenção do delegado objetivava silenciar Jubert, mas ele alegava que os escândalos envolvendo os padres eram comuns. Dentre tais questões, uma coisa chama a atenção: era apenas sobre o padre Leonardo que ele dirigia as críticas. Na nota a seguir, Jubert sustenta que mantém a verdade independente das consequências e deixa evidente que quem manda na cidade são os coronéis do café (pilão), conforme se lê:

Dizer que se deve esconder uma verdade, quando, proclamando-a, resulta uma guerra como a que está formando, equivale dizer que a verdade para os jesuítas em Bragança é um flagello. Mas eu como não conheço outra razão na Vida a

não [ser] a verdade em si, deixo os impulsivos que intimidem todos os empregados da Camara Municipal e se armem até os dentes, cerrando fileiras no largo da Matriz, sob o commando dos coronéis da briosa, com mãos de pilões em punho, ordenando o massacre dos que se atrevem a denunciar ao publico as bandalheiras de D. Juan Leonardo. Dar a vida em defeza da verdade, embora isso desencadeie uma guerra civil ou produza um cataclismo humano, entrechocando duas ideias num fabuloso desastre bragantino, que eu traço estas linhas, morrerei contente! (JUBERT, 14/01/1911, p. 2).

Jubert parecia não se intimidar com os processos e com as ameaças às quais se expôs. Seus escritos, ao mesmo tempo em que traziam a gravidade da situação na cidade, tais como o poder dos fazendeiros, a violência que estava por vir, a desconfiança dos católicos perante a instituição, ainda assim continuavam confrontando os inimigos; não escondia a ironia por detrás de suas palavras.

Em outra nota, Jubert afirmou: “[...] tenho um monte de cartas anonymas em que avisam, que aconselham toda a precaução ‘o’ José, o Felício Fagundes disse numa venda que os Lemes juraram te mandar assassinar, por isso te aviso: ande precavido” (JUBERT, 21/01/1911, p. 1). Porém, segundo ele, como Galileu obedecia à ciência, ele obedecia ao saneamento moral, e tentar encobrir o escândalo, transferindo o padre para Santos, só provava a culpa que ele tinha.

Os dois processos-crime (1911), um do padre contra ele e o outro do *boletim*, corriam na justiça ao mesmo tempo. O juiz de Bragança foi impedido de atuar no processo do *boletim*. Diante disso, a tensão social e a pressão em cima dele devia ser grande, tanto que chegou a escrever:

[s]ão três grupos separados um do outro nos planos da perseguição, estão todos reunidos na infamme commun de ver se podem [...] com os meus costados [me colocar] numa [...] prisão [...] creiam, leitores, que é a primeira vez também, que se levanta a mim a consciência da grande [...]força [...] para esmagal-os perante a opinião pública (JUBERT, 29/04/1911, p. 4).

Sobre tal perseguição, nós nos apoiamos em Thompson (*apud* TABORDA, 2008, p. 158), quando propôs que:

[...] as regras e categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e *status* dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado.

Jubert era respaldado pelo editor do jornal *A Lanterna*, Edgar Leuenroth, que lhe era próximo. Seu contato em Bragança também se estendia aos membros da Liga Operária e a pessoas de outros grupos sociais. Contudo, diante da situação com a justiça, percebemos nos seus artigos que o humor tendia a oscilar, o que demonstra a pluralidade do próprio ser, que reage conforme a situação que se apresenta, que se posiciona frente às injustiças, pois ele era declaradamente um militante anarquista e libertário.

Por fim, a atuação de Jubert em Bragança se estabeleceu através da militância em defesa dos colonos, da mobilização dos mesmos, por meio da Liga Operária e dos artigos escritos no jornal, pois foi impossibilitado de exercer sua profissão de professor dentro de uma escola sistematizada e de uma sala de aula, nos princípios de Ferrer.

Considerações finais

A pesquisa analisou e refletiu sobre a pluralidade na leitura de Joseph Jubert, menção que está presente nos artigos escritos por ele e problematizou o momento em que ele pretendia organizar uma escola racionalista, para colonos e seus filhos, nos princípios de Ferrer, ou seja, em oposição à educação religiosa em vigor.

Jubert, durante o momento em que esteve em Bragança, junto a outros moradores, criou uma Liga Operária, organizou seus *Estatutos* e distribuiu um *boletim* denunciando as precárias condições de vida dos colonos das fazendas de café. Como consequência, foi processado e perseguido na cidade, mas não condenado. Porém, ao mesmo tempo, foi processado pelo padre Leonardo, por calúnia e difamação, fato que resultou na sua condenação. Para não ser preso, fugiu da cidade, não concluindo o objetivo de organizar a escola.

Discutimos a pluralidade na leitura de Jubert, visto que essa se dá na relação com a leitura de mundo como forma de resistir ao grupo social dominante, neste caso, o grupo de fazendeiros, alguns membros das autoridades, incluindo aqueles que possuíam relações familiares com um dos fazendeiros, motivo pelo qual Jubert desconfiava da justiça e do padre.

Referências

ALVARÁ de licença-crime para queixa-crime: autorização para o padre Leonardo Gioieli processar Joseph Jubert por calúnia e difamação, 1911. Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança-CDAPH. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

APELAÇÃO de Joseph Jubert contra a condenação do Processo do Padre, 1911. Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança-CDAPH. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

BATALHA, C. H. M. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, W. Paris do Segundo Império em Baudelaire. In: KOTHE, F. R. (Org.). *Walter Benjamin: sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1985. p. 30-43.

BOLETIM da Liga Operária de Bragança, 1911. Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança-CDAPH. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

BUENO, M. F. G. *O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900–1920)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília: Unesp, 2014. p. 21-41.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

HALL, M. Imigrantes. *Trabalhadores*, Campinas, São Paulo, 1989.

JUBERT, J. A Lanterna no interior: em Bragança. *A Lanterna*, São Paulo, 17 de dezembro de 1910, n. 62, p. 2-3.

JUBERT, J. Em Bragança – as proezas do padre Leonardo – o efeito das nossas correspondências – o processo contra a Lanterna. *A Lanterna*, São Paulo, 31 de dezembro de 1910, n. 64, p. 2.

JUBERT, J. Bragança. *A Lanterna*, São Paulo, 14 de janeiro de 1911, n. 66, p. 2,

JUBERT, J. No feudo do padre Leonardo: mais provas da santidade do padre Jaboticabeira – ameaças de violências e perseguições. *A Lanterna*, São Paulo, 21 de janeiro de 1911, n. 67, p. 1.

JUBERT, J. Em Bragança. *A Lanterna*, São Paulo, 28 de janeiro de 1928, n. 68, p. 1.

JUBERT, J. “Lanterna” no interior em Bragança. *A Lanterna*, São Paulo, 29 de abril de 1911, n. 84, p. 4, abr./1911.

MUNAKATA, K. *A legislação trabalhista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOTÍCIA (A). *Novo pavilhão*, Bragança, n. 18, p. 2, dez. 1905.

PROCESSO-CRIME relativo à distribuição do Boletim em Bragança, 1911. Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança-CDAPH. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, Curitiba, n. 41, p. 207-220, 1993.

TABORDA, M. A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. *Revista Brasileira da Educação*, n. 16, p. 147-169, jan.-abr. 2008.

VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

Sobre as autoras

Sandra Aparecida de Souza Machado. É doutora e mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. É professora do Curso de Pedagogia da Universidade São Francisco. É coordenadora do Curso de Psicopedagogia Lato Sensu da Universidade São Francisco. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa

Rastros: História, Memória e Educação, com pesquisa na linha de história e historiografia da educação. Tema educação libertária e anarquismo.

E-mail: sandraa.souza@usf.edu.br.

Maria de Fátima Guimarães. É pós-doc., doutora e mestre pela Universidade Estadual de Campinas. É professora adjunta da Universidade São Francisco. É coordenadora do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação-CDAPH. É pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, com pesquisa na linha de história e historiografia da educação. Tema educação das sensibilidades, educação patrimonial, modernidade.

E-mail: fatima.guimaraes@usf.edu.br.

AFRICANIDADE, IDENTIDADE AFRICANA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SALA DE AULA E A PROFISSÃO DOCENTE

AFRICANITY, AFRICAN IDENTITY AND AFRO-BRASILIAN CULTURE: A REFLECTION ON THE CLASSROOM AND THE TEACHING PROFESSION

AFRICANIDAD, IDENTIDAD AFRICANA Y CULTURA AFROBRASILEÑA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL AULA Y LA PROFESIÓN DOCENTE

Rosane dos Santos Torres¹

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a Lei nº 10.639/03, que tem como objetivo tornar mais efetivo o trabalho em sala de aula de temas envolvendo a história e a cultura africana e afro-brasileira. Para abordar o preceito legal, busca-se discutir, a partir de dados empíricos, a resistência da comunidade escolar, que, por vezes, relaciona o tema da “africanidade” a aspectos negativos e/ou pejorativos. Por meio dessa pesquisa, pretende-se contribuir com a valorização da identidade africana na educação básica, combatendo assim preconceitos e estigmas estruturais na história do Brasil ligados à cor da pele de sua população. **Palavras-chave:** Identidade africana; sala de aula; profissão docente.

Abstract: This article presents a reflection on the Law nº 10.639/03, which aims to make more effective the work in the classroom of issues involving African and Afro-Brazilian history and culture. In order to approach the legal precept, we seek to discuss, based on empirical data, the resistance of the school community, which sometimes relates the theme of "Africanness" to negative and/or pejorative aspects. Through this research, we intend to contribute to the appreciation of African identity in basic education, thus combating prejudices and structural stigmas in the history of Brazil linked to the color of the skin of its population

Keywords: African identity; classroom; teaching profession.

Resumen: El presente artículo presenta una reflexión de la Ley nº 10.639/03, que tiene como objetivo hacer más efectivo el trabajo en aula de temas envolvendo la historia y la cultura africana y afro-brasileña. Para abordar el precepto legal, se busca discutir, a partir de datos empíricos, la resistencia de la comunidad escolar, que a veces relaciona el tema de la "africanidad" a aspectos negativos y/o peyorativos. Por medio de esa investigación, se pretende contribuir con la valorización de la identidad africana en la educación básica, combatiendo así prejuicios y estigmas estructurales en la historia de Brasil ligados al color de la piel de su población.

Palabras clave: Identidad africana; el aula; profesión docente

Toda história tem um começo

*Existe uma história do povo negro sem o Brasil, mas
não existe uma história do Brasil sem o povo negro.*
Januário Garcia

O ponto de partida dessa história é a sala de aula e seus personagens principais são os sujeitos que fazem do cotidiano escolar um momento de troca de experiência e de

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Rede Estadual do Rio de Janeiro.

aprendizagem: os professores e os alunos. A escola é composta por muitos outros sujeitos, mas no centro do debate deste trabalho estão docentes e discentes que vivem a experiência desafiadora de transformar currículos e cronogramas em conhecimento e saber autônomo.

O presente artigo pretende trazer uma contribuição sobre o tema da identidade e da cultura africanas em sala de aula, partindo para isso da discussão trazida pela Lei nº. 10.639/03, por meio da qual se busca dar maior destaque à cultura africana e afro-brasileira – esse será o nosso primeiro eixo de discussão. Para abordar o preceito legal, pretende-se discutir, a partir de dados empíricos, a resistência da comunidade escolar, que, por vezes, relaciona o tema da “africanidade” a aspectos negativos e/ou pejorativos. Ao abordar essa questão pretende-se trazer contribuições para uma valorização mais efetiva das culturas africana e afro-brasileira entre os alunos da educação básica; incentivar a comunidade escolar a explorar o tema da diversidade cultural brasileira; e colaborar com a desconstrução de estigmas e preconceitos relacionados à identidade e cultura africanas.

O segundo eixo de discussão é a prática efetiva em sala de aula, onde se pretende sugerir alguns caminhos que podem ser tomados pelos docentes para tratar o tema da cultura africana, superando os estigmas históricos de inferioridade associados ao povo africano e seus descendentes. Tal pesquisa se mostra relevante na medida em que se observa, entre um número significativo de alunos, uma resistência sistemática na recepção de temas envolvendo o cotidiano da cultura africana e a tentativa de branqueamento de sua história pessoal.

A história, a lei e escola: alguns apontamentos

Difundidas nas redes sociais e vivenciadas no cotidiano das salas de aula, imagens e falas negativas/pejorativas sobre homens e mulheres negros parecem se diluir nas vivências de meninos e meninas que carregam sobre si as marcas do racismo e do preconceito ligado à cor de sua pele. Embora disseminadas com certa naturalidade, essas marcas não são nada naturais. O racismo estrutural de que tratam sociólogos e historiadores faz parte de um processo histórico que delegou a um lugar-comum o peso da exploração econômica e da humilhação como forma de tratamento. O continente africano, embora seja berçário da humanidade, é visto, por uma ampla maioria das pessoas, como terra marcada pela inferioridade étnica e pelo depauperamento tecnológico. O tema da religiosidade africana, por exemplo, esbarra em classificações que a identificam como primitiva e/ou diabólica. Tratada pelo senso comum com certo distanciamento, a pauta da diversidade cultural é uma realidade presente na história nem tão atual do Brasil, mas que tem sido ressignificada nos últimos anos, sobretudo a partir de uma ação mais efetiva de organizações ligadas ao movimento negro e por parte de projetos e de leis que visam a uma maior visibilidade do assunto. Tal é o caso da Lei nº 10.639/03.

Promulgado em 09 de janeiro de 2003, o princípio legal estabeleceu a obrigatoriedade de que, nas escolas, fossem trabalhados os temas da história e da cultura afro-brasileiras. O objetivo principal é romper com um paradigma histórico de supervalorização da cultura branca e europeia, na construção da identidade brasileira, em detrimento das culturas africanas e ameríndias. A plena realização de um trabalho dessa natureza, a partir de discussões e problematizações sobre a história africana, auxiliaria, por exemplo, no deslocamento do olhar sobre a população afrodescendente que é vista, sobremaneira, pelo viés da colonização e da exploração escravista. A pretensão é possibilitar que a educação escolar exerça seu papel na democratização do saber e de facilitadora na valorização da diversidade cultural².

² Disponível em: <https://sindipetro.org.br/a-importancia-da-lei-10-639/>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

A escola é um importante espaço de socialização. Como afirmou Rubem Alves (2001, p. 1), certa vez: “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Além de conhecimento, a produção de saberes não acadêmicos deve ser valorizada, assim como o exercício da ética e da cidadania, a valorização da convivência de pessoas diferentes e com necessidades e aptidões distintas também devem fazer parte de seu currículo, seja ele fundamentado por um regimento interno ou resultado de uma consciência coletiva. A construção do conhecimento se dá pela liberdade do aprendizado e pelo estímulo do que o poeta chamou de “asas fora gaiola”:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001, p. 1).

Nesse lugar, onde sonho e realidade se cruzam e colocam no campo do possível infinitas possibilidades, a “mágica da ciência” acontece. A importância desse espaço reside na provocação do que somos e de como convivemos com o diferente. É na escola que experimentamos que os humanos são seres únicos, e conviver com as diferenças do outro não faz da sala de aula um problema, mas um ambiente favorável à desconstrução da certeza de que todas as respostas nascem prontas e de que a verdade é uma senhora que reina absoluta. Não, as respostas não nascem prontas e nem o professor tem todas as respostas na ponta da língua. A vida em sala de aula (assim como a relação entre o professor e o aluno) é uma constante construção.

Como afirmou Paulo Freire (1991, p. 126), a escola é lugar de aprendizagem e de transformação: “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”. E, sendo um lugar onde pessoas convivem, esses sujeitos fazem escolhas, têm opinião, dão sentido e significado à vida e àquilo que o pedagogo transformou em poesia. Mas a escola não existe no abstrato. A maquinaria escolar tem peças delicadas. Não se trata de “coisificar” o que há de humano, mas perceber que, como num tear ou relógio, os fios e o tempo são produzidos e marcados pela junção de pessoas que lidam entre si e com regras também inscritas no campo da jurisprudência. O trabalho envolve toda a comunidade escolar que se orienta por meio de calendários, currículos, programas, regimentos, projetos, planejamento e conteúdo. Se pretendemos produzir um conhecimento que “afete” nossos alunos, devemos, no mínimo, dar sentido e significado àquilo que ensinamos e àquilo que aprendemos daqueles a quem ensinamos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, é um instrumento de organização desse princípio. Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394 definiu como alguns dos princípios da educação nacional os seguintes aspectos: o pluralismo de ideias, a igualdade de acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Isto significa que, nas letras da lei, a sociedade brasileira deve estar amparada por uma educação escolar que promova práticas efetivas de valorização daquilo que é múltiplo, que estimule a tolerância e o diálogo entre culturas distintas (BRASIL, 1996). A perspectiva da igualdade e da liberdade como fundamentos denotam o caráter liberal da prerrogativa legal. As alterações que lhe foram outorgadas procuram reafirmar essa premissa. Tal é o caso das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/07 que instituem acréscimos significativos à lei geral.

Em relação à Lei nº. 10.639/03, sua proposta é promover maior valorização da cultura africana na formação do Brasil. Trata-se de um marco histórico essencial, visto que por décadas

cristalizou-se a imagem distorcida de que a dominação imposta aos africanos era necessária e legítima. O “atraso”, a “ignorância” e a “forma primitiva” como viviam eram ressaltados como justificativa para se referir a um povo que precisava ser subjugado para alcançar a redenção (SERRANO; WALDMAN, 2007). Essa visão que classifica o outro a partir de critérios nada flexíveis serve para perpetuar atitudes racistas e preconceituosas, que resistiram ao tempo e se manifestam na atualidade por meio de agressões verbais ou físicas, atos intolerantes e atitudes resistentes a elementos que tenham como origem a cultura africana. No Brasil, a noção eurocêntrica que defende que indivíduos “não brancos” são étnica e culturalmente inferiores a indivíduos “brancos” é, no tempo presente, a herança visível de um passado cujo elo social era o limite que afastava os homens de sua liberdade: a escravidão.

De acordo com Fernandes e Ferreira (2009), a proposta contida nas leis anteriormente mencionadas é romper com o discurso hegemônico ocidental que coloca o “branco” como superior, ao mesmo tempo em que procura enfraquecer práticas etnocêntricas que desqualificam os demais povos, impedindo com isso a promoção de relações sociais respeitadas e plurais. Nota-se, portanto, que a tolerância ao diferente é um desafio do tempo presente. Nas novas mídias sociais, por exemplo, importante canal de comunicação da sociedade moderna, tornou-se bastante comum encontrarmos postagens de cunho agressivo, que partem do princípio da inferioridade para qualificar indivíduos com tom de pele negro ou pardo. Um exemplo tácito dessa cena corriqueira tem-se com os memes nas redes sociais. Vítima desse tipo de situação, a atriz Taís Araújo já expressou diversas vezes, e publicamente, sua opinião sobre o fato. Ao participar do TEDx Brasil, em 2017, Araújo relatou seu sentimento como mãe:

Quando ele se tornar adolescente, ele não vai ter a liberdade de ir pra sua escola, pegar uma condução, pegar um ônibus, com seu boné, ou capuz, e seu andar adolescente sem correr o risco de levar uma investida violenta da polícia ao ser confundido com um bandido. No Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada, escondam suas bolsas e blindem seus carros (TEDx, 2017, *apud* CARDOSO JR.; OLIVEIRA; PORTO, 2019, p. 41).

Segundo o Atlas da Violência, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) e pelo Fórum Brasileiro em Segurança Pública, homens, jovens, negros e com pouca escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. No Brasil, de cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. De acordo com uma reportagem publicada pela Carta Capital (2017, [n. p]), “os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência”. Esses dados são comparados a um “estado de guerra”, onde a brutalidade e os indicadores de mortalidade só fazem crescer. Para o coordenador da pesquisa, Daniel Cerqueira, o aumento no número de mortes ocorre por uma “naturalização do fenômeno” por parte do poder público. Para ele, “a naturalização dos homicídios se dá por processos históricos e econômicos de desigualdade no país, ‘que fazem com que a sociedade não se identifique com a parcela que mais sofre com esses assassinatos’” (CARTA CAPITAL, 2017, [n. p]).

A sala de aula, os alunos e o ensino

Dados apresentados pelo Instituto Geledés (NUNES, 2016) demonstram que, em 2016, a Lei nº. 10.639/03 ainda não havia alcançado a eficácia esperada. Em seu texto, o pressuposto legal determina que os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira devem ser abordados em todos os níveis do ensino das redes privada e pública do país. Cerca de treze anos depois, a abordagem em sala de aula é superficial e boa parte das escolas não possui material didático

apropriado. As secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, não oferecem formação continuada aos docentes. Algumas universidades não incluíram o tema em suas grades curriculares. Contudo, a falta de conhecimento e de recursos é, na verdade, um dos aspectos a serem considerados. Esses não são os únicos impedimentos à plena execução da lei. Que fatores, então, podem estar provocando esse cenário ainda desfavorável? Como os alunos interagem com atividades que abordam esse tema? Quais as estratégias docentes para colocar em prática o preceito legal?

Na tentativa de abordar o assunto, a autora dessa pesquisa³ confeccionou um questionário composto por trinta perguntas objetivas e aplicou-o a 90 alunos do ensino fundamental. Por meio delas buscou-se perceber a compreensão dos estudantes no que se refere: à formação étnica brasileira; o posicionamento dos alunos, dentro do ambiente escolar, sobre atos racistas; sua composição étnica familiar; o convívio com pessoas de outras etnias; seu conhecimento sobre rituais religiosos de origem africana; seu interesse em ter contato com elementos da cultura africana; bem como a visibilidade dada pelos professores aos conteúdos ligados ao tema da “africanidade” e da diversidade cultural brasileira. As perguntas foram aplicadas a alunos de duas escolas, os quais responderam às questões de maneira espontânea, sendo-lhes oferecida a garantia de anonimato na divulgação dos resultados. Como formas de identificação serão divulgadas apenas, de modo genérico e quando necessário, sua idade, série e localidade.

Ao todo, foram entrevistados 90 alunos, matriculados em duas escolas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A primeira é a Escola Municipal Antônio Carlos da Silva, localizada no bairro Morada do Sol, em Itaboraí; a segunda é o Colégio Estadual Monsenhor Barenco Coelho, localizado no bairro Boaçu, em São Gonçalo. Para a entrevista foram selecionados alunos com idades entre 12 e 17 anos, sendo 57 estudantes do Colégio Monsenhor Barenco Coelho e 33 da Escola Antônio Carlos da Silva. Enquanto na primeira instituição responderam às questões alunos dos 7º, 8º e 9º anos; na segunda, apenas alunos dos 7º e 8º anos demonstraram interesse em participar da consulta. Os discentes sinalizaram em suas respostas as opções que melhor representavam sua escolha acerca do tema abordado. Além das alternativas criadas pela autora da pesquisa, em cada questão, o aluno poderia redigir sua própria resposta na opção “outros” ou campo das observações. A conclusão a que se chega com os questionários é a negativa por parte dos alunos em incorporar “homens e mulheres de cor” no gráfico formador da nação brasileira. Isso demonstra o quanto é preciso colocar em destaque a contribuição e a importância dos africanos e de seus descendentes na constituição da população e na formação daquilo que se entende por Brasil. Os registros obtidos com as entrevistas evidenciam que, para a maior parte dos estudantes, em ambas as escolas, a formação étnica brasileira passa principalmente pelos portugueses. Em segundo lugar aparecem os indígenas. Os africanos ocupam a terceira posição. Quantitativamente, os europeus são citados duas vezes mais se comparados aos africanos.

Embora a maior parte dos entrevistados se declare “negro”, “mulato” ou “moreno”, muitos não acenam para a possibilidade de sua composição familiar contar com a presença ascendente de negros em seu núcleo formador. E ainda: quando perguntados, caso pudessem escolher sobre quais etnias deveriam formar sua família, 76 alunos mencionaram os portugueses (ou europeus de modo geral), 24 alunos incluíram os africanos e 4 estudantes citaram os indígenas. 14 alunos declararam não saber opinar ou não ter uma escolha definida. Proporcionalmente, a ascendência “branca” é escolhida três vezes mais que a “não branca”, se considerarmos o grupo africano, e 14 vezes mais quando a referência é povo indígena. Isso revela o grande hiato que existe entre a composição étnica real do povo brasileiro e a construção mental da população sobre o desejo de intervir nessa mistura. Trata-se de um processo estrutural na constituição da identidade nacional.

³ A pesquisa indicada diz respeito a um trabalho de conclusão de curso, no âmbito de uma especialização *lato sensu*, acerca do tema “Africanidades e cultura afro-brasileira”, junto à faculdade UNOPAR, no ano de 2017. A pesquisa teve como objetivo principal averiguar a recepção dos alunos da educação básica às determinações da Lei nº 10.639/03.

Os números alcançados revelam o quanto ainda persiste uma mentalidade eurocêntrica e excludente em relação a determinados povos que fazem parte da história e da cultura do país. A percepção dessa desigualdade está intimamente ligada ao lugar imposto a esses grupos no processo de dominação colonial e no desejo de minimizar sua presença na “possível escolha dos alunos”. Uma herança que resistiu ao tempo e se atualiza no cotidiano da população. O impacto do cativo ultrapassou o século XIX (quando se tem o fim oficial da utilização da mão de obra escrava) e retirou dos ex-cativos e de seus descendentes o direito de serem incorporados à sociedade de maneira plena. Estar associado a homens e mulheres negros denota, para alguns, uma posição de “inferioridade”. Durante a realização da pesquisa, foi comum a socialização de risos e palavras depreciativas sobre temas ligados à cultura africana. Com isso, nota-se ser senso comum a crítica a atos racistas, a reivindicação de uma efetiva liberdade de expressão e de direitos de grupos “não brancos”. Mas, inversamente, mesmo entre aqueles que defendem um “lugar ao sol” para eles, percebe-se que nem todos desejam pertencer a esse grupo, conhecer sua história e se apropriar dessa identidade. De um total de 90 alunos, somente 34 acenaram ter desejo de aprender sobre a cultura africana; 72 estudantes afirmaram desconhecer o que significa diversidade cultural; e 75 não consideraram importante conhecer a religiosidade africana.

Na raiz da depreciação em torno da questão religiosa percebe-se uma interferência, também estrutural, ligada a outras denominações. Dos alunos entrevistados, apenas 2 se declararam integrantes de práticas religiosas de matriz africana. A maioria se identificou como cristã ou sem religião. Quando citados, ritos religiosos ligados ao candomblé ou à umbanda foram classificados pejorativamente, seus participantes desqualificados e seus rituais identificados como “obscuros” e “diabólicos”. Essa visão bastante negativa acaba por repercutir na relação de cada aluno com a comunidade escolar: seja pela postura de seus membros em negar sua escolha religiosa; seja pelo enfrentamento que acaba por gerar discussões e/ou agressões físicas; seja por uma hierarquização entre os grupos religiosos. A tendência em desqualificar práticas não cristãs está muito presente.

Tal contexto e dados nos ajudam a refletir sobre as dificuldades encontradas por parte de alguns professores para abordar o assunto e colocar em prática as determinações da Lei nº 10.639/03. Percebe-se que os conteúdos aplicados em sala de aula, quando envolvem os ritos africanos e afrodescendentes, são minimizados ou excluídos. Parece haver uma resistência por parte dos próprios alunos em conhecer tais elementos. Há que se considerar também a resistência por parte de outros membros da comunidade escolar, como pais, responsáveis e, em alguns casos, integrantes da equipe de funcionários da escola. Com isso o conhecimento torna-se mutilado e a aprendizagem não completa o ciclo que deseja alcançar o preceito legal: em um país onde a constituição garante a liberdade de culto e a defesa da pluralidade entre os povos, autodenominar-se umbandista, por exemplo, pode ser sinônimo de constrangimento e de retaliação. Da mesma forma, abordar temas oriundos da cultura africana, demonstrar seus significados históricos, apresentar sua riqueza cultural pode ser um fator “comprometedor” para o corpo docente.

Tanto os números coletados relativos à composição étnica dos alunos (e seu entendimento sobre a formação do país) quanto a percepção sobre a falta de interesse (e crítica) em conteúdos referentes à cultura e religiosidade africanas apontam para a necessidade de reafirmar a importância da Lei 10.639/03 para a educação brasileira. Mas a promoção de práticas pedagógicas que levem tal conhecimento aos alunos deve vir acompanhada de ações positivas, que envolvam toda a comunidade escolar e promovam um diálogo efetivo entre culturas distintas. A defesa de uma aprendizagem plena passa pelo entendimento de que a convivência entre pessoas com credo, cultura, cor e condição social distintas não significa a imposição de uma referência que se sobreponha às demais. Contrariamente, o objetivo deve ser o estímulo ao

convívio pacífico entre os diferentes sujeitos e o rompimento de estigmas que excluem e desqualificam tudo e todos que são diferentes de um padrão previamente instituído.

O debate e a prevenção de atitudes intolerantes e práticas preconceituosas não é um dever exclusivo da escola, mas, certamente, nesse espaço situações como essas devem ser coibidas. Como defendem Serrano e Waldman (2007), quando o tema em destaque é a cultura africana, a escola deve auxiliar na desconstrução da imagem produzida pelos povos europeus ao longo de séculos de dominação, por meio da qual a riqueza, a diversidade e a heterogeneidade dos povos africanos foram sumariamente sufocadas. Para os autores, é necessário que a escola promova o conhecimento e a discussão sobre o assunto, ultrapassando o que comumente tem sido realizado, que é tratar a questão dos povos africanos no Brasil a partir da escravidão.

Nesse sentido, é necessário apresentar à comunidade escolar a diversidade sociocultural africana, contemplar a variação de seu território, enfatizar seus costumes, suas práticas religiosas, enxergar sua grandeza, expor suas mazelas, revelar sua gente. A África, um velho continente, não deve ter sua história contada unicamente sob os auspícios do tráfico atlântico negreiro – o que significa negar o minimizar o impacto provocado com o comércio de escravos, tampouco esconder as atrocidades sofridas por aqueles que foram retirados de sua terra natal para gerar lucro e servir de mão de obra escrava em um território distante. O que se pretende defender com essa noção é afirmar que existe uma história pertencente aos africanos, anterior à chegada dos europeus, e que a mesma possui particularidades e valores. Que a história africana é muito mais rica e complexa do que aquela que a define apenas pelas correntes e os porões dos navios negreiros e senzalas espalhadas pelo Brasil.

A sala de aula e a valorização da cultura africana: algumas sugestões

Em sua prática docente, a autora da pesquisa tem procurado desenvolver algumas estratégias de abordagem do tema aqui debatido. O primeiro aspecto a ser levantado é a dificuldade em romper estigmas e preconceitos enraizados na sociedade. A persistência e a integração de toda a comunidade escolar nesse processo é um passo fundamental na quebra de tais paradigmas. A utilização de artifícios lúdicos e a valorização da história africana a partir de uma leitura de mundo mais ampla favorecem a uma conscientização coletiva mais descolada de preconceitos disseminados no senso comum. A máxima “só amamos aquilo que conhecemos” nos auxilia a refletir sobre a importância de, apesar da resistência, não desistirmos de apresentar a pluralidade do continente africano e, com isso, romper a imagem de que desse lugar só saíram escravos e indivíduos “sem cultura”.

No decorrer da prática docente da autora da pesquisa foi possível perceber um comportamento heterogêneo entre os alunos quando o assunto era “africanidade” e/ou a cultura africana. Condutas variadas como resposta para estímulos diversos. Como as entrevistas demonstraram, ainda é presente uma resistência ideológica de determinados grupos a conteúdos envolvendo a história do povo africano e de seus descendentes. De maneira geral, nas disputas e rivalidades entre grupos de alunos brancos e não brancos ou de alunos não brancos entre si, ainda são perceptíveis xingamentos e tratamentos depreciativos ligados à cor da pele de seus agentes. Como exemplo, pode-se citar um embate ocorrido entre dois alunos em uma turma de 9º ano, na cidade de São Gonçalo/RJ⁴. Ambos tinham um tom de pele escuro, com uma diferença pouco significativa na gradação da tonalidade. Havia pouca diferença na aparência de sua “negritude”, mas para eles essa diferença desempenhava um papel marcante. No calor da discussão, disse o primeiro jovem: “– Sai fora, seu macaco!”. À ofensa recebida, retrucou o segundo: “– Se eu sou

⁴ O nome da escola será preservado como forma de resguardar o anonimato dos alunos e a integridade da instituição.

macaco, você também é! Se olha no espelho, mané!”. A tréplica não tardou e foi dita em tom vitorioso: “– Mentira! Sua pele é mais escura que a minha! Você é macaco, eu não.”

Tal confronto revela alguns dos desafios encontrados em sala de aula, seja em termos de comportamento dos alunos, da violência física e simbólica que tem acompanhado a profissão docente, seja em termos da constatação de que existe uma imagem sedimentada no imaginário popular, e dependendo da região isso se torna mais evidente (essa é uma questão que carece de mais estudos e uma nova pesquisa de campo por parte da autora), de que existe uma hierarquia social vinculada à cor da pele dos indivíduos. Essa hierarquia impõe um lugar de inferioridade aos sujeitos com a pele mais negra e vem numa escala crescente até chegar nos indivíduos de pele mais clara.

Como forma de abordar essas diferenças, a autora da pesquisa desenvolveu algumas oficinas oferecidas aos alunos de 5 turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2017 (prática que se repetiu nos anos seguintes com alunos de outras séries). As oficinas aconteciam no momento das aulas de História e se materializavam através de contação de histórias de autores negros, da recitação de poesias, da criação de textos sobre a temática da cultura africana e/ou de características ligadas à vivência dos povos africanos e de seus descendentes. Durante as oficinas, os discentes confeccionavam cartazes e objetos ligados à história africana, tais como mandalas, brinquedos e pequenos objetos ligados à culinária de determinados países do continente africano. Nas aulas também podiam ser manuseados instrumentos musicais utilizados nas rodas de samba. Durante as rodas de conversa, os alunos tinham a oportunidade de relatar experiências vividas por eles ou por seus familiares/parentes/amigos/conhecidos referentes ao preconceito racial e à discriminação. As oficinas se mostraram um meio muito eficaz de abordagem do tema da “africanidade” e dos múltiplos campos onde ela pode ser encontrada

Referências

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 de dezembro de 2001. Opinião, p. 1.

CARDOSO JÚNIOR, L. F.; OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. Preconceito racial, subjetividades e educações em redes sociais digitais, ou por que os memes racistas da Taís Araújo importam? *Revista Periferia*, v. 11, n. 2, p. 39-56, maio/ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

CARTA Capital. Atlas da violência, 2017: negros e jovens são as maiores vítimas. *Carta Capital*, Sociedade, 05 de junho de 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FERNANDES, A. O.; FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira: orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito. *Revista Anagrama – Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v. 1, ano 3, p. 1-11, set./nov. 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

INSTITUTO de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA. Fórum Brasileiro em Segurança Pública. *Atlas da violência*. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em 27 fev. 2022.

NUNES, D. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. *Portal Geledés*, 05 de março de 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/#gs.T0vFTas>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória d’África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre a autora

Rosane dos Santos Torres. Doutoranda junto ao Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua como docente na educação básica, ministrando aulas de História para alunos da rede estadual do Rio de Janeiro. Realiza pesquisas no campo da História política e da História da educação no século XIX.

E-mail: rose.hist2@gmail.com.

CONTOS INFANTIS E HISTÓRIAS DA NOSSA TERRA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE LEITURA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

CONTOS INFANTIS AND HISTÓRIAS DA NOSSA TERRA: AN ANALYSIS OF JÚLIA LOPES DE ALMEIDA'S READING BOOKS

CONTOS INFANTIS E HISTÓRIAS DA NOSSA TERRA: UN ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE LECTURA DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

Héri Anaí Wavritra Oliveira¹

Arnaldo Pinto Junior²

Resumo: Este trabalho analisa as concepções de família, educação e nação nos livros *Contos Infantis* e *Histórias da Nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida, que foram utilizados no ensino primário brasileiro, nas primeiras décadas do regime republicano

Palavras-chave: Educação; livros de leitura; Júlia Lopes de Almeida.

Abstract: This work analyzes the conceptions of family, education and nation in the books *Contos Infantis* and *Histórias da Nossa Terra*, by Júlia Lopes de Almeida, which were used in Brazilian primary education in the first decades of the republican regime.

Keywords: Education; textbooks; Júlia Lopes de Almeida.

Resumen: Este trabajo analiza las concepciones de familia, educación y nación en los libros *Contos Infantis* e *Histórias da Nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida, que fueron utilizados en la educación primaria brasileña en las primeras décadas del régimen republicano.

Palabras clave: Educación; libros de lectura; Júlia Lopes de Almeida.

Introdução

No período de implantação da República, as elites brasileiras, confiantes na ideia do progresso e beneficiadas pelos meios de produção, fizeram “valer a modernização a qualquer custo” (SEVCENKO, 1998, p. 27), intensificando reformas urbanas no âmbito da saúde, da educação, da arquitetura, junto com as mudanças na organização do trabalho, nas noções de beleza, de arte e de conforto. Nesse cenário, a educação popular foi vista como uma necessidade política e social. Assim, percebemos uma gradativa institucionalização da escola, projetada como um local importante de formação das crianças, adolescentes e jovens.

Nesse contexto, foi atribuída à instituição escolar a missão de formar o cidadão, atendendo aos interesses do Estado e do recém-inaugurado regime republicano. No fundo, conforme observa Marta Maria Chagas de Carvalho (2003, p. 09), “tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação”. De acordo com Patrícia Santos Hansen (2007, p. 22), muitos intelectuais dedicaram-se à tarefa de produzir livros de leitura, os quais apresentaram claramente um caráter cívico, além da defesa da escolarização em massa.

Assim, a demanda por esses livros começou a crescer, bem como o interesse editorial em sua produção e circulação, abrindo espaço para que intelectuais se dedicassem a tais

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Universidade Estadual de Campinas.

objetivos. Destacamos neste texto a escritora carioca Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), autora de livros aprovados pela Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária para o uso das escolas primárias brasileiras.

No que diz respeito aos estudos acadêmicos sobre as obras de Júlia Lopes de Almeida, Diana Gonçalves Vidal (2004, p. 24) identifica que ela é muito pesquisada no campo da literatura e dos estudos de gênero, mas pouco abordada pela escrita da história da educação.

Tendo em vista as complexas relações de forças sociais existentes nos anos iniciais da República e seus desdobramentos no campo da educação, selecionamos para análise livros de leitura de Júlia Lopes de Almeida destinados ao uso escolar, mais precisamente as seguintes obras: *Contos Infantis* (1905), escrito em coautoria com sua irmã Adelina Lopes Vieira; e *Histórias da Nossa Terra* (1911), que circularam nas escolas primárias brasileiras nas primeiras décadas do regime republicano. A partir das contribuições teórico-metodológicas da história cultural, analisamos seus conteúdos impressos e as relações desses com os projetos socioculturais vigentes do período em foco.

Isto posto, nas próximas partes do texto serão apresentados aspectos da trajetória de vida da escritora em seu contexto histórico, o que inclui pormenores de suas relações familiares e aproximação com uma parte das elites intelectuais e culturais do país. Logo em seguida, abordaremos as obras, em sua materialidade e conteúdos impressos. Por fim, faremos a análise dos livros a partir de especificidades do cenário político e educacional do final do século XIX e início do XX.

Júlia Lopes de Almeida, uma escritora da *belle époque* brasileira

Júlia Lopes de Almeida nasceu em 24 de setembro de 1862, no Rio de Janeiro. Escritora que viveu na *Belle Époque*, a carioca chegou a residir nas seguintes cidades: “a Campinas do final do Império; a São Paulo fin-de-siècle; o Rio de Janeiro da Primeira República” (DE LUCA 1997, p. 214). Em todas essas urbes Almeida manteve contato com renomados intelectuais e fez circular seus romances, folhetins, livros de leitura etc.

A escritora cresceu em um ambiente privilegiado cultural e economicamente, em um casarão carioca, local onde sua família mantinha um liceu feminino. Seus pais eram lisboetas, o professor Valentim José da Silveira Lopes (1830-1915) e a professora Antônia Adelina do Amaral Pereira (1830-1895), que emigraram para o Brasil em 1857. Júlia Lopes de Almeida começou a tecer seus primeiros versos em casa, tendo apoio da família, especialmente de seu pai.

Em 1870, sua família mudou para Campinas, onde Júlia Lopes de Almeida permanece até os 23 anos de idade. Vale destacar que nesse período a cidade passava por um processo de desenvolvimento econômico, político e cultural importante, uma vez que era a capital agrícola da província de São Paulo, uma porta de entrada para o chamado “Oeste Paulista” (DE LUCA, 1997). Foi nesta cidade que a escritora iniciou sua produção literária.

Vale mencionar que, conforme Diana Gonçalves Vidal (2004, p. 32), Júlia Lopes de Almeida fazia “parte de uma intelectualidade paulista, preocupada com a defesa de valores iluministas, alicerçados em uma crença absoluta no poder das ideias, e com a mudança da realidade brasileira, pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa e do livro”.

Júlia Lopes de Almeida construiu sua trajetória no campo das letras a partir de diálogos – marcados por aproximações e distanciamentos – com elites preocupadas em difundir tanto valores cívicos e morais quanto um ideal de nação concebido nas primeiras décadas do regime republicano. Nesse aspecto, a escritora conviveu com intelectuais e artistas, sobretudo, das cidades que residiu. A esse respeito, Magali Gouveia Engel (2009, p. 29) menciona que “as redes de sociabilidade tecidas pela escritora incluíam, também, relações com os editores no Rio, em Lisboa e na cidade do Porto, o que viabilizou a publicação de seus folhetins sob a forma de livros”.

Sobre sua inserção no campo das letras, é relevante citar o ano de 1885, quando ela passou um tempo no Rio de Janeiro e se aproximou da produção cultural da então capital do país. Júlia Lopes de Almeida recebe um convite de Olavo Bilac (jornalista, poeta e inspetor de ensino carioca) para compor o corpo de redatores da revista literária *A Semana*. É nesse cenário que conhece Filinto de Almeida, com quem se casaria mais tarde, no ano de 1887, em Portugal, período em que esteve com sua família momentaneamente, após deixar a cidade de Campinas.

Júlia Lopes de Almeida e Filinto de Almeida, casados, regressam ao Brasil no ano de 1888 e, com o advento da República, Filinto de Almeida passa a ser redator-chefe de *O Estado de São Paulo*. Por conta disso, eles fixaram residência em São Paulo permanecendo até o ano de 1895. Durante esse período, a escritora mantém uma participação na imprensa e continua a publicar seus livros, enquanto Filinto de Almeida também exerce um mandato como deputado estadual (entre 1892 e 1894).

Ao analisarmos a biografia de Júlia Lopes de Almeida, em resumo, percebemos que os espaços culturais mais elitizados estavam abertos a ela. Em um primeiro momento de sua vida, seu pai foi uma figura importante no que diz respeito à sua inserção no mundo literário. Posteriormente, ao casar-se com o intelectual Filinto de Almeida, as possibilidades de intercâmbio com os círculos culturais e letrados se ampliaram. Embora a escritora tenha incorporado os ideais e valores burgueses e discursos da ética dominante do período, não significa que ela não tenha reelaborado e apresentado outras percepções sobre o mundo à sua volta.

Nos anos finais do século XIX, ela publica os livros *Contos Infantis* (1886) e *Traços de Iluminuras* (1887). O primeiro foi escrito em coautoria com a irmã Adelina Lopes e utilizado nas escolas primárias brasileiras, e o último foi dedicado aos seus pais e ao Filinto de Almeida.

No que tange algumas de suas produções, ao término do século XIX, já havia publicado o *Livro das Noivas* e quatro romances: *A Família Medeiros*, *A Viúva Simões*, *A Casa Verde* e *Memórias de Marta*. Já o apogeu de sua produção se deu no século XX, publicando *A Falência*, *A Intrusa*, *Cruel Amor*, *Ânsia Eterna*, *Livro das Donas e Donzelas*, *Histórias da Nossa Terra*, *A Herança* e *Eles e Elas*.

Semeando lições morais e cívicas por meio da leitura: uma análise dos livros *Contos infantis* (1905) e *Histórias da nossa terra* (1911)

Sobre as duas fontes analisadas, temos o livro *Contos Infantis* (figura 1) em sua 6ª edição, de 1905 e publicada pela editora Laemmert & Cia., no Rio de Janeiro e em São Paulo, escrito por Júlia Lopes de Almeida em coautoria com sua irmã Adelina Lopes Vieira. A obra foi elaborada em letra de imprensa, tendo 182 páginas, 18 imagens e uma série de exercícios ao final de cada história, cujo objetivo era discutir questões sobre a gramática do conteúdo e a moralidade dos contos.

Contos Infantis é um livro que possui uma narrativa de caráter moralizante, mas não faz referência à pátria. Conforme Patrícia Hansen (2007, p. 22), no período em que foi publicada a obra não existia a exigência, por parte das autoridades, do civismo nas páginas dos livros. Em contrapartida, aspectos da biografia e da obra da autora reforçam a sua opção por produzir textos de caráter moral e cívico.



Figura 1: Capa de Contos Infantis – Fonte: Vieira e Almeida, 1905.

A segunda fonte é *Histórias da Nossa Terra* (figura 2) em sua sexta edição, datada de 1911 e publicada pela livraria Francisco Alves & Cia., de Júlia Lopes de Almeida, que foi produzida em letra de imprensa, possuindo 228 páginas e 69 figuras. *Histórias da Nossa Terra* é de uma reunião de cartas, contos e anotações de crianças que representam os sexos feminino e masculino.

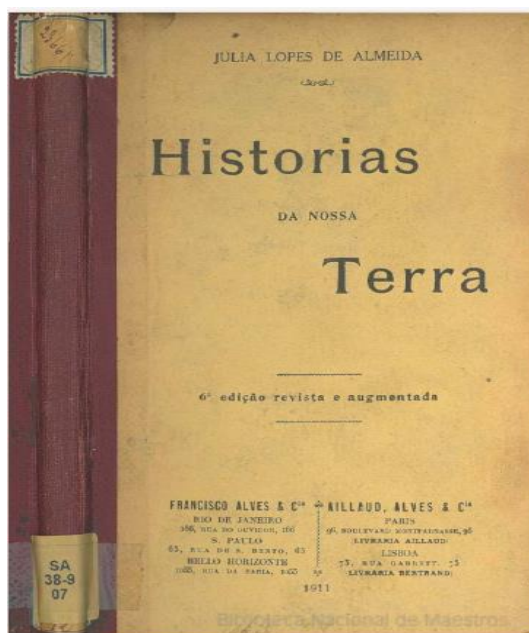


Figura 2: Capa de Histórias da Nossa Terra – Fonte: ALMEIDA, 1911

A escritora e outros intelectuais de sua época defendiam que as produções estrangeiras não correspondiam mais aos novos anseios, dentre eles, uma formação ajustada aos valores nacionais. Nesse sentido, *Contos Infantis* e *Histórias de Nossa Terra* apresentam conteúdos que reforcem aspectos morais e cívicos, estando de acordo com as concepções de educação

que visavam formar o futuro cidadão da pátria nos anos finais do século XIX (HANSEN, 2007; VIDAL 2004; KLINKE, 2003).

Em relação aos conteúdos, os livros apresentam preocupação com a regeneração da sociedade, pois indicam o aprendizado de determinados valores, hábitos, sentimentos e comportamentos considerados indispensáveis à educação dos estudantes, os quais ajudariam a construir, futuramente, um novo tecido social capaz de garantir o progresso da nação. Temas como a instrução, o valor do trabalho, a formação de hábitos e virtudes, a família, a solidariedade com relação ao próximo (pobres, imigrantes e negros), a religiosidade, os símbolos nacionais e os fatos da história do Brasil (difundindo o ideal de civilização), aparecem com frequência nas páginas desses objetos culturais.

Diante da amplitude dos assuntos que aparecem nos livros, e das possibilidades de análise, selecionamos três temas principais: *Família*, *A valorização dos estudos e Nação*.

Família

No modelo de família apresentado nos livros de leitura, aparecem mãe, pai, filhos, tias e avós. A única exceção é a presença de crianças órfãs. O que chama a atenção é o fato da mãe aparecer como uma das principais responsáveis pela educação moral dos filhos. Ela é quem inspira bondade, oferece proteção e carinho, além de estar sempre instruindo seus filhos, lhes ensinando o valor dos estudos e dando conselhos de paciência e submissão. Já os filhos correspondem às expectativas maternas.

A mãe, além de educadora, é responsável pelos afazeres de casa. Ademais, ela eventualmente aparece exercendo trabalhos manuais, por exemplo, a costura – como fica evidente no início do conto “Preto Velho” em *Histórias da Nossa Terra*: “Minha mãe cosia no interior da sala, e meu pae lia a seu lado” (ALMEIDA, 1911, p. 83) e no conto “Depois da batalha”, “onde a mãe cosia na soleira, e o pae lavrava a terra” (ALMEIDA, 1911, p. 121).

Marina Maluf e Mariza Romero (2002) discorrem a respeito de como a ética dominante do século XIX caiu de forma penosa sobre as mulheres, já que no interior da família coube a elas a principal responsabilidade pelo cuidado dos filhos. Esta representação do feminino possuía, na realidade, uma função política e cultural que passou a ser elaborada, no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, período em que a medicina estava se desenvolvendo. Assim, “o discurso médico se assentou sobre fundamentos de caráter higienista, de controle sanitário dos espaços urbanos e da população. Esse debate acabou originando os argumentos que definiram, para as mulheres e para a sociedade como um todo, o ideal de mãe e de esposa” (MALUF; ROMERO, 2002, p. 225).

Embora o papel da mulher estivesse muito bem definido no âmbito da casa, essas mães não podiam exercer sua função com autonomia, uma vez que eram orientadas a seguirem os preceitos médicos, a voz dos “homens da ciência”.

Na realidade, a relação entre mãe e filho deveria ser protegida a qualquer custo, uma vez que, caso sua base estivesse ameaçada, poderia contribuir com a desestabilização dos alicerces do nacionalismo em voga, pois a família é o núcleo ou gérmen da sociedade (COELHO NETTO *apud* HANSEN, 2007, p. 94). E cabia, especialmente, às mulheres manterem a coesão social de uma população moralmente dispersa, e elas deveriam também, no âmbito privado, educar os futuros cidadãos da pátria.

Em relação à figura paterna, embora não apareça muito nas histórias, ela também educa moralmente as crianças e lhes ajudam com as lições da escola. O pai aparece sempre como uma figura trabalhadora, exercendo função de jardineiro, lavrador, entre outras funções.

Já as crianças que aparecem nos livros se distinguem entre menina e menino pelas características que lhes são atribuídas. A primeira sempre recebe o adjetivo de delicada e

frequentemente é comparada com uma flor, enquanto o segundo é geralmente descrito como aquele que cuja sensibilidade lhe falta, por isso é comum que nas histórias eles apareçam causando algum mal aos animais e às plantas e, assim, são advertidos pelas irmãs mais velhas.

É importante sublinhar que, no período analisado – anos iniciais do regime republicano – a família foi colocada em destaque, como essencial para o futuro da nação, portadora de valores morais, religiosos, sociais e culturais, que cumpre a função de educar moralmente as crianças, lhes ensinando boas virtudes, bons sentimentos e, principalmente, o valor do estudo e do trabalho.

Posteriormente, no decorrer do século XX, ampliaram-se as discussões acerca das relações entre a esfera pública e privada nos debates sobre educação. Nesse aspecto, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi (2003) reflete sobre este assunto ao analisar o papel de diferentes instituições como a escola, a família, o Estado e a Igreja e suas disputas políticas no que concerne à educação das crianças brasileiras.

É importante destacar que, embora os debates sobre a educação da primeira infância estivessem em disputa e crescessem de forma significativa, incluindo outros agentes nesse processo, é possível notar um caráter político das ações, tendo em vista que a preocupação não girava em torno da criança e de suas especificidades, pois a intenção, em grande medida, resumia-se em civilizá-la e instruí-la, inserindo-a em um projeto social de formação da infância que vê a criança apenas como um “ser social” (PERROT, 1991, p. 148).

A valorização dos estudos

Júlia Lopes de Almeida fazia parte de uma elite intelectual que acreditava ser possível, por meio da escrita, resolver os problemas de seu tempo (HANSEN, 2007, p. 38). Em *Histórias da Nossa Terra*, é ressaltado que “Não é só com a espada que se pode elevar o nome da pátria! As artes, a ciência, as indústrias, a agricultura, são mais bellos e mais vastos campos de batalha, onde nos fica muitas vezes o coração a bem da terra que nos foi berço” (ALMEIDA, 1911, p. 118-119), assim como, em outro trecho, é defendido que: “É a literatura de um país que revela a sua grandeza e o seu cultivo. Tudo passa, e tudo se perderia nas névoas do tempo, se não fosse o livro, o livro onde se condensa a alma das nações, e que nos ensina o respeito pelo passado” (ALMEIDA, 1911, p. 169).

Sendo assim, em *Histórias da Nossa Terra* e em *Contos Infantis*, observamos uma narrativa preocupada em desenvolver o gosto pelo saber e pela leitura, tanto no âmbito familiar como na escola. Junto a essa valorização do saber, são cultivados hábitos, comportamentos e virtudes como persistência, disciplina, ordem, aproveitamento do tempo, esforço e vontade, os quais ajudariam a moldar o comportamento e a formar o caráter dos futuros cidadãos do país.

Foi possível observar que a instrução das crianças começa em casa, tendo a mãe como a principal figura na educação moral dos filhos, mas ganha destaque também a instituição escolar como locus privilegiado do saber. Cabe reforçar que, no projeto modernizador republicano brasileiro, a instituição escolar era responsável por preparar os futuros cidadãos da pátria com o intuito de inserirem essas crianças em uma sociedade em constante mudança, dentro dos moldes das elites.

Os livros de leitura de Júlia Lopes de Almeida circularam em um período em que as escolas foram apresentadas como locais de formação do cidadão republicano e de elevação do Brasil à condição das nações mais desenvolvidas (SOUZA, 1998).

Em *Histórias da Nossa Terra*, a partir de cartas trocadas entre irmãs, uma das personagens, Isaura, conta à sua irmã mais velha, Olympia, como tem sido sua rotina já que não tem mais a irmã em seu convívio. A rotina descrita é marcada pela obediência, organização, boa conduta e bons exemplos, conforme podemos observar: “Em obediência ao regime estabelecido em casa [...], continuo a levantar-me às seis horas da manhã. Depois de tomar banho frio e de arrumar o meu quarto, visto-me, almoço e saio para o collegio” (ALMEIDA, 1911, p. 43-44).

Em *Contos Infantis*, na história “A leitura”, apresenta-se a situação deprimente em que se encontrava um velho general que, ao perder a visão, não encontrava nada que o fizesse sorrir. Ele tinha apenas uma filha viúva e uma neta chamada Valentina. A filha, percebendo que o pai estava deprimido, resolveu chamar Valentina para que passasse um tempo com o avô. A netinha, abraçando e beijando-o, resolveu folhear um livro e começou a ler algumas histórias de guerra, campos de batalhas e de ambulâncias, o que alegrou o velho general. Com um sorriso estampado no rosto, Valentina correu dizer a mãe: “Agora é que eu compreendo bem quanto vale á gente o saber ler” (VIEIRA; ALMEIDA, 1905, p. 4).

Além disso, foi possível notar que Júlia Lopes de Almeida parece ter se preocupado em inserir as meninas em uma concepção de infância brasileira, pois há uma série de personagens do sexo feminino ao longo das histórias, e nas primeiras páginas do livro *Histórias da Nossa Terra*, aparecem ilustrações de uma escola feminina.

A respeito da função que futuramente as meninas deveriam desempenhar, Júlia Lopes de Almeida, a partir da seguinte frase, deixou bem evidente a “missão” em que as mulheres eram convidadas a exercer: “A Felicidade humana deriva do que vive sob a nossa responsabilidade. “É a nós, como mães, que a pátria supplica bons cidadãos; é a de nós, quando esposas, que a sociedade exige o maior exemplo de dignidade e de moral” (ALMEIDA, 1914, p. 13). Por outro lado, percebe-se que “Apesar disso, a pátria representada como mulher e mãe parecia, mesmo nos textos da autora, preferir seus filhos varões, fortes, viris, virtuosos, e a ela dedicados acima de tudo” (HANSEN, 2007, p. 204).

Nação

Nos livros em tela aparece uma concepção de nacionalismo focado na urbanização e nos ideais da modernidade capitalista, preocupado com a “civilização”, pois ela “adoça os caracteres e torna os homens bons!” (ALMEIDA, 1911, p. 34). Batista, Galvão e Klinke (2002), tendo como recorte tendo os anos entre 1866 e 1956, assinalam em sua pesquisa que, neste período, os livros traziam um aspecto nacionalista notável, cuja marca também está presente nos livros de leitura de Júlia Lopes de Almeida.

É relevante evidenciar que não existe apenas uma concepção de nacionalismo, uma vez que este se manifesta de diversas formas de acordo com o país e a época, podendo assumir um caráter libertador, mas também uma feição autoritária, excludente pois homogeneizadora. A partir de Eric Hobsbawm (1998, p. 19), entendemos a ideia de nação no seu sentido moderno, “relacionada com certa forma de Estado territorial moderno, o Estado-nação. E não faz sentido discutir nacionalidade fora desta relação”.

Em relação aos conteúdos dos livros de leitura, por meio das histórias são cultivados alguns símbolos nacionais, como a bandeira e o hino; há o desejo de construir uma identidade nacional; a defesa de que todas as pessoas são iguais (em termos de virtudes) e suficientemente fortes para defender a nação; a valorização das histórias de sujeitos considerados os verdadeiros heróis da Pátria.

Além disso, aparece um problema sobre etnicidade: os negros quase não aparecem nas histórias, e os indígenas são marginalizados, uma vez que estes últimos são retratados como “selvagens”, vistos como empecilhos para o progresso do país devido à sua ociosidade, aos seus modos de vida e à sua incapacidade industrial. Nesse aspecto, o que fica claro é o profundo divórcio entre os grupos tradicionais e as elites que desejavam acelerar o processo de urbanização, valorizando a cidade e aspectos da modernidade capitalista (BENJAMIN, 2008).

É importante mencionar que, no final do século XIX e início do século XX, consolidava-se o regime republicano brasileiro, fato que potencializou o projeto civilizador que se articula com o processo de urbanização das cidades. Conforme as palavras impressas no livro *Histórias da Nossa Terra*, “Aqui, a locomotiva rasga a terra, fura os montes, leva para diante a civilização

que tudo aperfeiçoa”, almejando a construção de uma cidade moderna, “rasgada de avenidas, bordada de parques, semeada de escolas” (ALMEIDA, 1911, p. 173).

Desse modo, ao defender o processo “civilizador” da sociedade, construindo novos padrões e formando novas mentalidades que nos desse uma identidade moderna, Júlia Lopes de Almeida valoriza por exemplo a língua brasileira, ao dizer que “devemos a conhecer bem, pois ella é a melhor parte de nós mesmos, é a nossa tradição, o vehiculo do nosso pensamento, a nossa patria e o melhor elemento da nossa raça e da nossa nacionalidade” (ALMEIDA, 1911, p. 12-13).

Na história intitulada “A nossa bandeira”, também do livro *Histórias da Nossa Terra*, a autora argumenta que a bandeira é o maior símbolo da Pátria, tendo como significado o bem, a razão e a justiça. Nessa perspectiva, é necessário nutrir um profundo respeito por estes símbolos, que só seria possível caso o povo fosse dotado de virtudes, adquiridas por meio dos empreendimentos, do trabalho, da inteligência e da “inteireza do seu caracter e a magnanimidade do seu coração, que lhe dão prestígio deante de todo mundo” (ALMEIDA, 1911, p. 8). De acordo com as informações contidas no prólogo de *Contos Infantis*, seria-fundamental “alimentar o espírito das creanças, com o seu corpo, com o que ha de mais puro e são” (VIEIRA; ALMEIDA, 1905, p. 7).

Desse modo, a partir das histórias são trabalhados valores como bondade, honestidade, valorização do trabalho e obediência total aos deveres que indicariam a civilidade de um povo e os rumos pelos quais o país se direcionaria.

Por fim, nos livros é ensinado, a todo momento, o sentimento patriótico de diversas maneiras. Uma delas é por meio da exaltação da pátria, e as crianças aparecem como sujeitos que deveriam viver em nome de seu país. Em um dos textos de *Histórias da Nossa Terra*, uma mãe escreve uma carta expressando seus anseios maternos: “A minha aspiração materna é esta, está só: que meus filhos sejam homens de bem, e pelo bem uteis á sua pátria” (ALMEIDA, 1911, p. 158).

Considerações finais

A escolha dos livros de leitura se justificou pela autoria de uma escritora cuja vida e obra (especialmente aquelas voltadas ao segmento escolar), ainda é pouco abordada pelas pesquisas acadêmicas. Além disso, levamos em consideração os registros que evidenciam a circulação destes livros pelas escolas brasileiras.

Sobre a escritora, inferimos que lhe foram abertos caminhos na esfera intelectual pelo fato de ter nascido em um ambiente onde se cultivou as letras e as artes, assim como por ter sido companheira do intelectual Filinto de Almeida.

A partir das análises das fontes deste trabalho, foi possível, portanto, refletir acerca do processo de modernização do Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, levando em consideração que houve, neste cenário, uma progressiva institucionalização da escola primária, no qual se insere uma crescente preocupação em renovar os materiais didáticos, de modo que atendessem às expectativas de educação almejada pelas elites republicanas.

Sobre a análise das fontes, refletimos sobre a educação desejada às crianças no período focalizado. Percebemos que os livros apresentam lições de boas maneiras, de cunho moral e patriótico; boas práticas de sociabilidade e higiene; a valorização da razão científica; a supervalorização da cultura letrada; relações familiares pautadas pela moralidade; a tentativa de apagamento dos conflitos sociais etc. Em resumo, nos deparamos com a concepção de educar para a vida, para o trabalho e para o progresso intelectual, dentro de uma ordem instituída pelo projeto de civilização das elites republicanas.

Haja vista que estas obras foram produzidas e circularam em um momento no qual o país passava por um complexo processo de modernização, as temáticas abordadas nos livros trazem conteúdos condizentes com os princípios que deveriam ser difundidos pela escola.

Há de considerar ainda que os livros de Júlia Lopes de Almeida pouco se distanciam dos outros produzidos por escritores de seu período. A única exceção é a presença numerosa de personagens femininas, ainda que estas apresentem comportamentos de gênero considerados “adequados” à época, a saber, realizando o trabalho manual, a caridade e cultivando flores. Contudo, destaca-se que estas meninas são incentivadas, desde cedo, a ler livros – representação da menina leitora que não aparece com tanta frequência nos outros livros de leitura que circularam no final do século XIX (HANSEN, 2007).

Referências

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Livro das noivas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.
- ALMEIDA, Julia Lopes de. *Histórias da nossa terra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris: Aillaud, 1911.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200003>. Acesso em: 29 out. 2021.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. São Paulo: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH. Série historiografia).
- ENGEL, Magali Gouveia. Júlia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo? *La manzana de la discordia*, Cali, v. 4, n. 8, p. 25-32, dez. 2009. Disponível em: https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1449/pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- HOBBSAWN, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1870: programa, mito e realidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KLINKE, Karina. *Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)*. 2003. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- DE LUCA, Leonora. Feminismo e iluminismo em Júlia Lopes de Almeida. *Ciência & Trópicos*, Recife, v. 25, n. 2, p. 213-236, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/656/434>. Acesso em: 01 out. 2021.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 5, p. 213-231, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38717/20246>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MALUF, Marina; ROMERO, Mariza. A sublime virtude de ser mãe. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 25, dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10589>. Acesso em: 01 out. 2021.

PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada, vol. 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Trad. D. Bottmann e B. Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução: o prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil, vol. 3: República: da belle époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 07-48.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Júlia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escola contos infantis. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417103>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VIEIRA, Adelina Lopes; ALMEIDA, Julia Lopes de. *Contos infantis em verso e prosa* (adoptados para uso das escolas primarias do Brasil). 6. ed. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia., 1905.

Sobre os autores

Héri Anaí Wavrita Oliveira. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, é professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas e integrante do Grupo de Pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória.

E-mail: heriwavrita@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.

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

READING AND PRODUCING NARRATIVE TEXTS IN THE CONTEXT OF RURAL EDUCATION

LEER Y PRODUCIR TEXTOS NARRATIVOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Gabriela Barbosa Souza Xavier¹
Ezequiel Theodoro da Silva²

Resumo: Este estudo objetiva refletir sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino com textos narrativos no contexto da Educação do Campo a partir de revisões bibliográficas. Inicialmente, reflete-se sobre os princípios e concepções educacionais que subsidiam a Educação do Campo; explicita-se, então, a importância do trabalho pedagógico com textos em sala de aula; e, em seguida, anuncia-se a proposta da organização metodológica através de unidades de leitura com textos narrativos para o contexto da educação escolar campesina. Considera-se que através do movimento pedagógico de constatar por meio da leitura preliminar de textos e de cotejar o texto lido de forma coletiva, pode-se favorecer a construção de novos sentidos e produções textuais vinculadas à realidade social dos alunos leitores.

Palavras-chave: Educação do campo; textos narrativos; estratégias de ensino.

Abstract: This study aims to reflect on the development of teaching strategies with narrative texts in the context of Rural Education, based on literature reviews. Initially, it reflects upon the educational principles and conceptions that subsidize Rural Education; the importance of pedagogical work with texts in the classroom is then explained; and then, the proposal of the methodological organization is announced through reading units with narrative texts for the context of peasant school education. It is considered that through the pedagogical movement of verifying through the preliminary reading of texts and collating the text read collectively, it is possible to favor the construction of new meanings and textual productions linked to the social reality of the student readers.

Keywords: Countryside education; narrative texts; teaching strategies.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el desarrollo de estrategias de enseñanza con textos narrativos en el contexto de la Educación Rural, a partir de revisiones bibliográficas. Inicialmente, reflexiona sobre los principios y conceptos educativos que sustentan la Educación Rural; luego se explica la importancia del trabajo pedagógico con textos en el aula; y luego, se anuncia la propuesta de la organización metodológica a través de unidades de lectura con textos narrativos para el contexto de la educación escolar rural. Se considera que a través del movimiento pedagógico de verificar mediante la lectura preliminar de textos y cotejo del texto leído colectivamente, se puede favorecer la construcción de nuevos significados y producciones textuales vinculadas a la realidad social de los estudiantes lectores.

Palabras clave: Educación rural; textos narrativos; estrategias de enseñanza.

¹ Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

² Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

A proposta política e educacional da Educação do Campo resulta da problematização de concepções ideológicas em torno do conceito de campo, de educação e de escola (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Defende-se o reconhecimento do campo como espaço de produção de diferentes práticas culturais, sociais e educativas.

Em se tratando do papel da escola do campo, discussões políticas, sociais e acadêmicas tematizam o papel desta instituição social nesse contexto específico. Por um lado, há a defesa de construção de uma escola capaz de considerar as especificidades sociais e culturais do campo. Por outro, evidencia-se a importância da garantia do acesso aos conhecimentos socialmente construídos para todos na sociedade brasileira, independente de seu espaço de vivência.

[...] Desdobram-se desse embate diferentes questões: de concepção de conhecimento, da necessária apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também sua tomada de poder sobre as decisões acerca de quais conhecimentos continuarão a ser produzidos e sobre qual forma escolar pode dar conta de participar de um projeto educativo com essas finalidades (CALDART *et al.* 2012, p. 16).

Neste estudo, parte-se dos princípios e concepções da Educação do Campo, pensados pelos movimentos e organizações coletivas camponesas, os quais buscam a construção de uma educação vinculada à realidade social e cultural do campo, sem com isso desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos para uma atuação efetiva na sociedade.

Este texto é resultado de revisões bibliográficas realizadas no percurso de uma pesquisa de Doutorado³ em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tal pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento de estratégias de ensino com textos narrativos em uma escola do campo.

A relevância do desenvolvimento deste trabalho se concretiza no ato de pesquisar articulado às discussões sobre prática educativa em sala de aula. Considera-se que “[...] o processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Portanto, adota-se a revisão bibliográfica como etapa indispensável ao desenvolvimento de uma investigação científica e estruturante desta discussão. Por considerá-la como meio para conhecer e mapear a temática de estudo e, ao mesmo tempo, socializar os conhecimentos construídos para professores e pesquisadores da área educacional e para outros interessados, a revisão bibliográfica se constitui como instrumento de pesquisa.

Para tanto, levantamentos e análises teóricas foram realizados no percurso da pesquisa no que se refere ao trabalho pedagógico com textos em sala de aula e a organização da prática educativa a partir dos princípios da Educação do Campo. Objetiva-se, mais especificamente, refletir sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino com textos narrativos no contexto da Educação do Campo. Inicialmente, reflete-se sobre os princípios e concepções educacionais que subsidiam a Educação do Campo (ARROYO, 2012; CALDART, 2012; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014); explicita-se então a importância do trabalho pedagógico com textos em sala de aula (KRAMER, 2000; SILVA, 2003; TRAVAGLIA, 2011); e, em seguida,

³ O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e encontra-se registrado na referida instituição com o CAAE: 00709618.2.0000.8142. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

anuncia-se a proposta da organização metodológica através de unidades de leitura (SILVA, 2003) com textos narrativos para a educação escolar campesina.

Educação do campo: princípios e concepções pedagógicas

Diferentes teorias têm subsidiado os princípios e concepções das organizações coletivas do campo, ao pensar as especificidades políticas e educacionais destes sujeitos e ao destacar a importância de uma educação escolar contextualizada às práticas culturais e educativas campesinas. A Pedagogia do Oprimido, pensada por Paulo Freire, é um dos fundamentos que tem norteado práticas educativas do campo. Paulo Freire (1987) ao propor esta concepção e organização pedagógica problematiza e recusa a ideia de recepção passiva de propostas educativas por parte de minorias subalternizadas da nossa sociedade.

Ao aproximar-nos dessa concepção de educação – Pedagogia do Oprimido –, aprendemos que todo conhecimento, toda concepção, tem origem nas experiências sociais. Todo conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política (ARROYO, 2012, p. 554).

Ressalta-se a importância da construção de uma educação própria dos sujeitos do campo, pensada e desenvolvida com base nos princípios políticos, sociais e educativos que norteiam as experiências campesinas. Como ressalta Caldart (2012, p. 261) “[...] a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”. Propõe-se a participação dos sujeitos educativos camponeses na proposição e desenvolvimento de ações políticas e educacionais. Nesse contexto, princípios são traçados como orientadores para o desenvolvimento de uma prática educativa campesina:

[...] a) o vínculo entre a educação e a garantia da terra de trabalho; b) a superação da escola rural portadora de currículo, conteúdo e metodologia voltados à valorização do trabalho e da cultura urbanos; c) a identificação com o campo enquanto espaço político de disputas históricas dos agricultores familiares pela conquista da e permanência na terra de trabalho; d) a relação entre o trabalho desenvolvido na agricultura, na pesca e na pecuária, associado ao currículo, ao conteúdo e ao método adotados pela escola do campo; e) o reconhecimento dos agricultores familiares como sujeitos de educação e produtores de alimentos, saberes, conhecimentos e culturas [...] (RIBEIRO, 2012, p. 465).

Busca-se romper com a trajetória de exclusão social dos povos do campo, assim como garantir os direitos sociais a estes sujeitos em seus espaços de vivência. Em se tratando do contexto educacional, almeja-se romper com a prática de homogeneização imposta por meio de currículos padronizados e desvinculados das práticas culturais do campo.

O diálogo entre os conhecimentos universais e os saberes da comunidade local está no cerne das problematizações teóricas desenvolvidas através de pesquisas e estudos acadêmicos, assim como no âmbito prático das salas de aula e práticas educativas das escolas campesinas. A partir desse embasamento teórico, pergunta-se: Como organizar a didática nas escolas do campo? Como relacionar os conhecimentos socialmente construídos aos saberes campesinos, à realidade sociocultural de alunos que vivem em espaços culturais diferenciados?

De acordo com Caldart (2012, p. 263) “[...] acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma Escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores”. A problematização das relações sociais

e a produção de práticas curriculares e educativas movimentam a ação dos sujeitos educativos do campo. Busca-se o fortalecimento da relação família, escola e comunidade como eixo estruturante de diálogo e norteador de reflexões e ações educacionais no espaço campesino.

Por outro, busca-se a construção de métodos que favoreçam a reflexão e a transformação da realidade social através do ensino formal dos conhecimentos científicos em diálogo com os saberes locais. Com base nestas discussões, afirma-se que o planejamento e o desenvolvimento de estratégias de ensino é um tema que precisa de atenção no campo de formação inicial e continuada de professores das diferentes áreas de conhecimento tanto para o contexto campesino, como para outros espaços escolares. Em se tratando especificamente do trabalho pedagógico com a linguagem – objeto de estudo desta discussão – considera-se a importância do conhecimento de diferentes textos em sala de aula, para que através da leitura e da escrita, os alunos possam utilizá-los em suas diversas funções sociais.

O trabalho pedagógico com textos narrativos

A concepção de linguagem como sendo social, dialógica e interativa consiste na orientação teórica e metodológica da presente reflexão (BAKHTIN, 2009). As diferentes interações e situações comunicativas demandam a construção de enunciados que deem conta de atender aos objetivos sociocomunicativos do locutor em direção ao seu interlocutor. Cada configuração textual é marcada por especificidades próprias de sua organização. Desta forma, “[...] as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para a sua usufruição” (SILVA, 2003, p. 27).

Considera-se assim que a escola, enquanto instituição formal de educação precisa transitar pelo movimento pedagógico de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico com a linguagem, tendo em vista que o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem as diversas tipologias e gêneros textuais pode auxiliar aos educandos no conhecimento, uso e produção de enunciados em situações comunicativas.

[...] o trabalho com um certo número de gêneros permitirá ao professor chamar a atenção do aluno para aspectos importantes e característicos na constituição de gêneros a que ele deverá ficar atento para produzir todo e qualquer gênero. Seria um modo de prepará-lo para a construção de gêneros com que ele terá de operar no desenrolar de sua existência, em função de comunidades discursivas de que venha a participar, de natureza profissional ou não (TRAVAGLIA, 2011, p. 513-514).

Através de ações didáticas com gêneros textuais, objetiva-se que os educandos tenham acesso, no espaço escolar, à vivência e à compreensão da linguagem em seus usos sociais. O trabalho pedagógico com gêneros textuais possibilita aos educandos uma desenvoltura nos eventos de comunicação, sabendo eles assim diferenciar e produzir enunciados a depender do objetivo sociocomunicativo e do contexto de produção.

Em se tratando dos textos narrativos, estes têm como objetivo contar uma história, narrar um fato para alguém. O potencial social e educacional do ato de narrar é evidenciado quando o consideramos como experiência na qual “[...] a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência” (KRAMER, 2000, p. 20).

O compartilhamento dos diversos sentidos e significados construídos a partir da leitura e socialização de narrativas pode favorecer a construção de um ambiente educativo, interativo e reflexivo. Experiências, fatos, questões sociais e sentimentos da vida cotidiana são tematizados

nos textos narrativos, o que pode desencadear em uma reflexão crítica e servir como suporte para a construção de estratégias visando a superação de dilemas sociais de forma coletiva.

[...] O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar (KRAMER, 2000, p. 20).

Indica-se assim que a leitura e a produção de textos narrativos podem ser meios de diálogo com a realidade do educando, ao possibilitar a reflexão e a manifestação de experiências vivenciadas em seu contexto de vivência, assim como o trabalho com conteúdos formais da língua. A partir da socialização de episódios ocorridos em diferentes espaços e tempos, elementos linguísticos, discursivos e composicionais da tipologia narrativa podem ser acionados e discutidos em sala de aula. Evidenciam-se os elementos estruturais que caracterizam textos da tipologia narrativa, a saber: o tempo e espaço em que ocorre o episódio, um narrador, os personagens participantes e um enredo que se desenvolve a partir de uma complicação e da resolução do conflito narrativo (GANCHO, 1993; TRAVAGLIA, 2007). Estes elementos precisam ser considerados pelo locutor na produção de enunciados narrativos em diferentes situações comunicativas.

Afirma-se que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com textos narrativos pode favorecer o ensino formal da língua através do uso de seus elementos linguísticos, estilísticos e composicionais, assim como a construção de um ambiente leitor através da socialização de sentidos e significados vinculados às experiências dos educandos e professores enquanto sujeitos sociais.

Unidades de leitura: uma estratégia de ensino

Ao considerar os enunciados orais e escritos como unidade de comunicação e de ensino da língua, é necessário pensar um currículo e ações pedagógicas capazes de possibilitar o conhecimento das regularidades e peculiaridades dos textos. Neste sentido, propõe-se aqui o desenvolvimento de unidades de leitura com textos narrativos como uma possibilidade para a promoção da leitura e produção textual no contexto da Educação do Campo.

A proposta do planejamento e desenvolvimento de unidades de leitura foi desenvolvida por Silva (1987; 2003), com o intuito de favorecer uma didática para o trabalho pedagógico com textos em sala de aula. A referida estratégia de ensino desenvolve-se em torno da promoção da leitura de forma planejada e orientada por educadores em sala de aula.

[...] A expressão ‘unidade de leitura’ traz no seu bojo a necessidade de estruturação de um todo harmônico, bem articulado, coeso, contendo textos e atividades que leve os estudantes à compreensão mais refinada de temas e ao domínio de competências para a sua autonomia como leitores (SILVA, 2003, p. 21).

O planejamento da ação pedagógica por meio de unidades de leitura desenvolve-se através da escolha do tema, conteúdos e textos que serão trabalhados, assim como a definição do grupo participante, do percurso metodológico que será realizado e dos fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos da ação pedagógica. Na Figura 1 são apresentados questionamentos orientadores para o planejamento do ensino de leitura.



Figura 1: Questionamentos norteadores do planejamento de unidades de leitura

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores – 2021.

É importante ressaltar que todo o planejamento é perpassado pela concepção de educação e escola que orienta a ação pedagógica. No contexto da Educação do Campo, a qual subsidia a presente pesquisa, a prática educativa escolar deve acontecer vinculada à realidade social e cultural dos educandos. As especificidades socioantropológicas da turma são elementos norteadores do planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas.

Considera-se que a proposta metodológica das unidades de leitura pode contribuir para o ensino da leitura no contexto escolar campesino, tendo em vista que “[...] o importante é sempre se lembrar que os leitores em processo têm experiências que podem e devem ser levadas em consideração no momento da estruturação da unidade e/ou programa geral de leitura [...]” (SILVA, 2003, p. 26). Silva (2003) propõe movimentos pedagógicos para o desenvolvimento do percurso metodológico de unidades de leitura em sala de aula:

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do constatar (compreensão individual primeira: leitura preliminar do texto pelo aluno individualmente) passa pelo cotejar (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chega ao transformar (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores) [...] (SILVA, 2003, p. 57).

Através de uma leitura individual de textos e do cotejo coletivo acerca do texto lido, podemos favorecer a transformação do texto em outras produções vinculadas à realidade concreta e social dos alunos leitores, assim como desenvolver o ensino formal da língua. A produção textual, a leitura e a escrita podem ser trabalhadas mediante a construção de enunciados, o relato de textos, a construção de desfechos para determinadas situações, a escrita e reescrita textual, a produção coletiva, a revisão textual, bem como outras atividades. Estas produções textuais escritas “(...) devem ser recolhidas para outros encaminhamentos em continuidade aos estudos da unidade” (SILVA, 2003, p. 62).

Defende-se que o professor, ao desenvolver estratégias pedagógicas, tenha instrumentos avaliativos definidos que possibilitem uma análise crítica acerca dos efeitos da estratégia de ensino e do progresso dos educandos. A avaliação das produções textuais possibilita a orientação e a reorientação da prática educativa, baseada no acompanhamento reflexivo acerca do trabalho pedagógico com a linguagem e da identificação das potencialidades e limitações das atividades desenvolvidas. Neste sentido, propõe-se que a estrutura metodológica da unidade

de leitura proposta por Silva (2003) seja desenvolvida em escolas do campo através de textos narrativos que socializem experiências do sujeito camponês, relacionando-os aos conhecimentos formais da língua.

Os textos narrativos lidos e as produções textuais dos alunos, no movimento dialógico de escrever e reescrever, facilitarão a construção de uma autonomia dos educandos, tanto no que se refere à leitura, quanto à autoria de textos de alunos camponeses.

(...) Escrever significa (...) sempre (re) escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re)escrever textos e histórias: ser leitor de textos escritos e da própria história pessoal e coletiva, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos (KRAMER, 2000, p. 22).

Ao contemplar as narrativas pessoais dos alunos ou outros textos da mesma tipologia, pode-se favorecer a construção de momentos coletivos de socialização de experiências, valores culturais, além de temáticas e problemas sociais que assolam o campo brasileiro. Esta pode ser uma proposta significativa para os educandos, ao favorecer a leitura, a escrita e a produção textual em sala de aula através da participação ativa dos alunos camponeses.

Considerações

A Educação do Campo é resultante da luta dos movimentos sociais na busca por uma educação de qualidade e contextualizada à realidade desse contexto cultural. Defende-se que a escola possibilite aos educandos o ensino formal e o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, conectados ao espaço e tempo em que se desenvolve. As discussões sobre estratégias pedagógicas que reflitam acerca das especificidades do campo estão presentes no contexto da pesquisa e da prática educativa do campo.

Ao considerar que, para uma atuação efetiva no contexto social, o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros textuais é muito importante, visto que enunciados são construídos e transformados para atender às demandas da sociedade, afirma-se aqui a importância de estratégias de ensino que contemplem as diferentes configurações textuais.

Tomando como base tais discussões teóricas, este texto trata do trabalho pedagógico com unidades de leitura que contemple textos narrativos no contexto da Educação do Campo. A organização pedagógica através de unidades de leitura é iniciada pela leitura individual de textos e posteriormente, pela socialização e cotejo dos diferentes sentidos produzidos, assim como a transformação da leitura em novas produções textuais vinculadas à realidade social e cultural do aluno. Diferentes atividades e situações de escrita, leitura e oralidade podem ser desenvolvidas a partir da organização metodológica da unidade de leitura.

No que se trata especificamente do planejamento de estratégias de ensino com textos narrativos – foco deste estudo – afirma-se o seu potencial educativo e social, ao possibilitar aos educandos a leitura e conhecimento de experiências sociais diversas, ao mesmo tempo em que abre espaço para a socialização e a produção textual de histórias pessoais e coletivas dos povos do campo.

Por fim, afirma-se a importância do desenvolvimento de revisões de literatura para o mapeamento da temática em estudo e da socialização das discussões para professores e pesquisadores da área educacional, tendo em vista que a pesquisa e o ensino estão imbrincados na construção de uma educação de qualidade.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Pedagogia do oprimido. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 553-560.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CALDART, Roseli Caldart. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 13-19.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GANCHO, Cândida Vilar. *Como analisar narrativas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios).
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença Pedagógica*, Maringá, v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev. 2000.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.
- MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 10 out. 2021.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gpsDqkLzbnrWnJqJmPPZ8CR/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4. ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidade de leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagens e Sociedade).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 51, p. 39-79, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>. Acesso em: 22 out. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros? *In: SIELP*, 2011. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 509-519. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_056.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

Sobre os autores

Gabriela Barbosa Souza Xavier. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Membro dos grupos de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita/ Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE-AULA/ Unicamp) e Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE/UEFS).

E-mail: gabibarbosa_fsa@hotmail.com.

Ezequiel Theodoro da Silva. Graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo concluído o seu mestrado na área de educação/leitura pela Universidade de Miami (Flórida, USA) e doutorado em Psicologia da Educação na Pontifícia Católica de São Paulo. Atualmente atua como professor convidado junto à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Desenvolve estudos e pesquisas na área da promoção e ensino da leitura.

E-mail: profezequielsilva@gmail.com.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – ENSAIOS

SLAM: NA ENGRENAGEM, A CONTRA-MOLA QUE RESISTE!

SLAM: IN THE GEARING, THE BACKSPRING THAT RESISTS!

¡SLAM: EN EL ENGRANAJE, LA CONTRA-GOMA QUE RESISTE!

Gizele Cristiana Carneiro¹

Kátia Maria Kasper²

Resumo: Escreve-se em travessia ao caos. A linha: o Slam. Acontecimento ocupando espaços à margem, território de potência. É das vibrações sentidas nesse lugar de batalha e daquilo que afeta num clamor por resistência, que se efetiva uma escrita poética de recusa.

Palavras-chave: Slam; escrita poética; literatura menor.

Abstract: It is written across chaos. The line: the Slam. Event occupying marginal spaces, territory of power. It is from the vibrations felt in this place and from what it affects in a clamor for resistance, that a poetic writing of refusal takes place.

Keywords: Slam; poetic writing; minor literature.

Resumen: Se escribe en travesía al caos. La línea: Slam. Acontecimiento ocupando espacios al margen, territorio de potencia. Es de las vibraciones sentidas en ese lugar y de aquello que afecta en un clamor por resistencia, que afecta una escritura poética de rechazo.

Palabras clave: Slam; escritura poética; literatura menor.

Prólogo

Em travessia ao caos, escreve-se. Junto a um espaço de criação no qual tudo o que se produz resulta em vida e manifesta vida e celebra vida. Vida essa que se constitui pela palavra e pela partilha da palavra poética.

Em travessia ao caos, equilibra-se em linhas (DELEUZE; PARNET, 1998). Junto a meninas e mulheres – mas não só – que se dão a encontros para declamar e ouvir poemas. O *Slam* das Gúrias é uma batalha de poesia falada que se reunia³ em tardes de sábado, no espaço da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Opera-se ali um espaço comum de partilha dos afetos (ROLNIK, 2016) que atravessam os corpos e ressoam organicamente nas rimas poéticas a cada abertura de palco.

Em travessia ao caos, encontra-se (FIADEIRO; EUGENIO, 2012). Junto a esses corpos, resulta a lírica aqui apresentada. Colheita dos ecos manifestos a cada vez que se entoava o pedido delas:

“Licença pra chegar!”

¹ Universidade Federal do Paraná.

² Universidade Federal do Paraná.

³ Desde março de 2020, ao anúncio da pandemia global do Covid 19, as batalhas movidas pelo *Slam* das Gúrias passaram a ocupar as redes sociais. Para mais informações, acessar o perfil: <https://www.instagram.com/slamdasguriascwb/?hl=pt-br>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

SLAM: na engrenagem, a contra-mola que resiste!⁴

Equilibrar-se!
Em meio ao des

mo
ro
na
men
to
de
mun
dos:

equilibrar-se!
No ba-lan-ceio-desta-corda-bamba-sócio-política: equilibrar-se!
Mover-se em desvio de mal-ditas palavras.
Nenhuma atinge,
nenhuma endurece,
nenhuma silencia [nos]!

Vozes manuseiam desfiamentos
Num tecer,
re-tecer,
entre-tecer existências.
Versos de afirmar a vida.
Versos de fiar a vida!

E no fiar,
criam linhas de fuga⁵, linhas de escrita, linhas de escuta.
Escuta?
Sim!
Ouçam: o que dizem é visceral!
Perfura a pele e gruda no dentro.
Rasgam o tempo, diz Roberta [a Estrela].
Fissuram o território-caos
Forjam espaços heterotópicos⁶
E instauram platôs:
de dizer poemas,
de cantar poemas,
de clamar poemas.

⁴ Em se tratando de uma composição poética, as linhas teóricas que dialogam com o escrito nem sempre estão referenciadas de forma direta no texto. Encontram-se diluídas nos versos.

⁵ Para o conceito de linhas de fuga, opero com DELEUZE; PARNET (1998).

⁶ Opero aqui com o conceito de heterotopia para pensar esse lugar outro que se cria nas veredas da rua. Para tal, me ocupo do artigo “Heterotopias” por KASPER, K. M.; LIMA, A. P.; TÓFFOLI, G., publicado pela ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 21, n. 4, p. 1013–1025, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i4.8652679. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652679>.

Desterritorializam o instituído do poético
da métrica sacra,
da rima santa
e o lançam na rua.
Lírica das beiradas,
estética das beiradas,
língua das beiradas.

Enunciação coletiva
em poética menor⁷.
Menor?
Não se engane!
Menor aqui diz de uma subversão
Subversão, não: artimanha estonteante
de ocupar a língua que nos quer
emudecida
entristecida
enfraquecida
e fabular outra...
Língua de registrar apagamentos⁸.

Língua,
que grite a vida,
que afirme a vida,
que recite a vida!

Margear tempo e espaço
Num desencontro
de tudo que imola a potência criadora.
Plantar singularidades germinativas,
talhar nos espaços moucos
grafias orais de ensurdecer!

Gestar revoluções vocabulares,
moleculares,
incendi-ares!

Pois, “*esse negócio de ver a vida acontecendo com tamanha força é arrasador*” (SIMAS, 2020, p. 95).

Estou falando do Slam!

⁷ Para o conceito de poética menor, ver: Kafka: por uma literatura menor, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trad. J. C. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

⁸ Ideia desenvolvida a partir da leitura do ensaio: Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, de Gloria Anzaldúa, publicado na **Revista Estudos Feministas**, CFCH/UFSC. v. 8, n. 1, p. 229-235. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>.

Referências

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FIADEIRO, João; EUGENIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 61-69, 2019. DOI: 10.5965/1414573102192012063. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3191>. Acesso em: 3 jan. 2022.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

Sobre as autoras

Gizele Cristiana Carneiro. mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná no Programa de Teoria e Prática de Ensino, graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003-2007). É especialista em Produção e Recepção de Textos pelas Faculdades Santa Cruz de Curitiba (2010-2011) e atua como professora efetiva da rede estadual de ensino do Paraná.

E-mail: gizele.cristiana1980@gmail.com.

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.

POÉTICAS DA CIDADE: NOTAS DE PESQUISA

POETICS OF THE CITY: RESEARCH NOTES

POÉTICA DE LA CIUDAD: NOTAS DE UNA INVESTIGACIÓN

Cristiane Guimarães¹

Resumo: O texto reúne nuances sobre a cidade, suas grafias, encantamentos e silêncios. É composto por notas de pesquisa da autora e narram como a cidade figurou nos movimentos e práticas de leitura e escrita em escola pública.

Palavras-chave: Cidade; memória; afeto.

Abstract: The text brings together nuances about the city, its spellings, enchantments and silences. It comprises the author's research notes and narrates how the city figured in movements and reading and writing practices in public schools.

Keywords: City; memory; affection.

Resumen: El texto reúne matices sobre la ciudad, su grafía, encantamientos y silencios. Comprende las notas de investigación del autor y narra cómo la ciudad figuraba en los movimientos y prácticas de lectura y escritura en las escuelas públicas.

Palabras clave: Ciudad; memoria; afecto.

Nota Inicial²

A cidade sempre foi uma figura para mim: podemos, assim, com-figurar a cidade. Viver com ela. A cidade-imagem. Seus becos, suas cores, cheiros, fábrica de fantasmas. A cidade, na minha análise, não nos controla, ela nos habita, assim como habitamos a cidade. A cidade e suas imagens. A cidade e suas paisagens. Paisagens são imagens-pensamento.
Wladimir Garcia, Cidade pós-metrópole, p. 153

Cidadanias possíveis. Como escrevemos e nos inscrevemos na cidade? Como a cidade pode nos ajudar a escrever nossas histórias e vidas? Como se expressam nas composições da leitura e da escrita de vida. Ler e escrever a cidade e na cidade. Ler a cidade que me configura (GARCIA, 2009), mas que não mora mais em mim, como canta o poeta.

Em minha vida, a cidade: movimentos, fluxos, refluxos, intensidades. Junto com o riscado da vida, o movimento nas novas cidades físicas que ampliaram meu mapa e as cidades outras

¹ Rede Municipal de Educação de Florianópolis/Universidade Federal de Santa Catarina.

² Este texto reúne notas da pesquisa de doutorado *Poéticas da vida na escola: um inventário de memórias e afetos*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com orientação do Prof. Leandro Belinaso. Alguns fragmentos autorais dos estudantes de escola pública, do Sul da Ilha de Santa Catarina, aparecem borrados pelo fruto da amoreira, um biografema da pesquisa que sugere o quanto os estudantes, seus textos e imagens, borraram minha biografia nos anos de docência. Muitos movimentos de leitura e escrita foram compartilhados com outras professoras e professores com quem convivi e aprendi no cotidiano escolar a lutar pela escola e pelo mundo que sonhamos. Aqui expresso meu agradecimento.

que transformavam meus afetos e vivências. Afetos que mais tarde reluziriam na sala de aula. E de repente me vi compartilhando cidades e sonhos. Compondo cidadanias que, mais tarde, já na fase dos estudos de doutorado, entendi a cidade como uma das figuras poéticas de meu caminho: a cidade encantamento e a cidade espanto, como entende Garcia (2009).

E algumas indagações tomaram forma. Como as imagens da cidade passeiam ou habitam os cotidianos escolares e habitam em nós mesmos? Quais olhares lançamos às cidades nos processos formativos que vivemos? O que nós, professores, seja na educação básica, seja nos demais níveis de estudos e pesquisas, conseguimos ver, sentir, ler, escutar a partir do que a cidade nos fala? A cidade e suas nuances. A cidade e suas curvas. A cidade e suas imagens e silêncios. A cidade e seus guetos e gentes em encontros e desencontros. Arquitetura, sons, camadas de memórias impressas nas diferentes linguagens que se exibem nas cidades e seus ensinamentos.

Quando nos propomos a refletir sobre a relação entre as imagens e a cidade, logo nos lançamos a pensar tal relação no contemporâneo. Contemporâneo que se atualiza em cotidianos atravessados de virtualidades e materialidades: excessos, dispositivos, vozes, palavras, deslocamentos urbanos e virtuais. Que ora se repelem, ora se interconectam ou se afastam, compondo nossas subjetividades e nosso modo de ler o mundo diariamente.

Há muitas relações entre as imagens propagadas pelos diferentes artefatos da cultura e a cidade que construímos, enxergamos e sentimos.

Na escola e na pesquisa, com um compromisso radical de ler e escrever a cidade e com a cidade, tentamos cumprir uma tarefa singular: de promover modos de ler e escrever o mundo de formas alternativas à monocultura de sentidos que imperou por muitos anos nas grandes mídias acessadas pela maioria da população, homogeneizando olhares e formas de viver. Modos que hoje se desmancham, com a multiplicidade de canais, plataformas, artefatos plurais. Olhar de modo mais atento ao cotidiano, suas belezas e silêncios. Apenas ler a cidade, verbo aqui trazido com sentido dinâmico, pulsante em relação à vida: o que me afeta, o que sinto, quais relações estabeleço ao caminhar na cidade e a escutar.

Tal relação entre a cidade e suas imagens, as leituras e escritas que ela mobiliza em nós, professores e pesquisadores, é que venho tentar contar a partir deste processo de pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Especificamente falo de como tal relação vem habitando minhas aulas de língua portuguesa na educação básica e como tal relação me lança a todo tempo a um terreno de possibilidades formativas, relações, pesquisa, novos gestos de leitura e escrita.

Assim, o texto compartilha notas sobre o processo de pesquisa-inventário, explorando imagens e narrativas presentes nos arquivos, também recriados no processo de respirar e reinventar, de outras formas, as palavras e o que nelas dormem em contato afetoso com o mundo, com a cidade. Acariciar a cidade. Ouvi-la. A ela se entregar. Com ela aprender, chorar, amar. Re-parando as imagens e cenas narradas que figuraram outrora no meu arquivo e reluzem como partilha de um vivido.

Nota 2: Entre imagens e palavras

*Manhã chegando
Luzes morrendo, nesse espelho
Que é nossa cidade (...)
Caetano Veloso, Lua e Estrela³*

³ LUA e estrela. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor V. Cantuária. In: OUTRAS palavras. Intérprete: Caetano Veloso. Phillips, 1998. 1 LP, faixa 04.

As linguagens artísticas compõem e recompõem, a todo momento, as imagens das cidades. Aqui as artes da palavra são consideradas em primazia por se tratar a escola um *espaçotempo*⁴ de estímulo e exercício da cultura escrita, compondo gestos outros com a intensidade da oralidade e linguagens em suas diferentes formas de manifestação na cultura humana e nos campos sociais de interação (BAKHTIN, 1997).



Figura 1: Incomunicáveis – Fonte: Arquivo pessoal/ Fotografia autoral

Lemos imagens da cidade em contos, poemas, canções. Lemos as imagens da cidade em diferentes literaturas. O que dizer das belas crônicas e contos de Clarice Lispector (1999) a passear pelas cidades recolhendo seus espantos. Um dos espantos que mais amo é quando a narradora encontra ratos em seu passeio em Copacabana: há ratos que falam também de amor. Há passeios das narradoras nas cidades de Recife e do Rio de Janeiro. Há banhos de mar na madrugada. Meninas roubando rosas e pitangas. Meninas-mulheres lendo a cidade nos livros e os livros nas cidades. Macabéa⁵ carregando os pesos e as doçuras do mundo e outras tantas narradoras.

Lemos imagens da cidade nos contos e crônicas de Machado de Assis (1996) e suas leituras do mundo. Os poemas de Paulo Leminski (1996) e sua cidade-poesia, sua cidade pequena e grande tecida delicadamente em um haicai:

Jardim de minha amiga
todo mundo feliz/
até as formigas.
(LEMINSKI, 1996, p. 73).

⁴ O conceito de *espaçotempo* foi recuperado da obra de Nilda Alves (2003) nos primeiros movimentos de composição do projeto de pesquisa. Discute a autora que espaço e tempo são inseparáveis, compõem-se mutuamente e o modo de assim enunciá-los é uma opção que tenta diminuir as dicotomias que formaram o pensamento e a ciência moderna. Os espaços e tempos da escola têm muito a ensinar.

⁵ Clarice Lispector. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Cada qual com suas tantas e sonhadas cidades. Lemos a cidade e suas nuances: seus becos, seus bichos homens catando comida entre detritos, para lembrar aqui o famoso poema de Manuel Bandeira, escrito em 1947 e que li no ensino fundamental em um livro didático e nunca mais esqueci e ainda declamo para diferentes idades nas comunidades narrativas da sala de aula (GIRARDELLO, 2014).

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(BANDEIRA, 1993, p. 201-202)

Lemos imagens da cidade em narrativas de Franklin Cascaes (2015), homem andante e pesquisador da região da Ilha de Santa Catarina, seus narradores, pescadores e suas bruxas encantadas embrenhadas nas florestas e disfarçadas nas cidades. As cidades e suas transformações e adaptações. As cidades e seus povos em conversa, preparando a terra, derrubando e poupando árvores.

O compadre Manuel Pereira subiu o Morro da Lagoa da Conceição da Ilha de Nossa Senhora do Desterro e, com seus filhos, derrubou um pedaço da mata virgem, queimou-a e acoivou o terreno “pra mo’de” plantar rama de mandioca – a mani-oka dos nossos índios. Na face da mata, [pai e filhos] pouparam a vida de uma grande árvore que possuía um grosso cipó enrolado em si, o qual, ao alcançar as ramagens, deixara cair um seio de formato oblongo, que oferecia às vistas humanas um gostoso balanço natural (CASCAES, 2015, p. 43).

Lemos as imagens da cidade em Carlos Drummond de Andrade (2002, 2012) e seus escritos de um tempo que tanto nos ensina sobre nosso agora, porque agora também há pedras, há alegres meninas sendo violadas em flor, corpos, rios e lagoas. Com Carlos Drummond de Andrade aprendi amar as pedras e o mar. E a poesia da cidade grande e das cidadezinhas quaisquer. Aprendi a amar o inóspito e o áspero. Com Carlos Drummond de Andrade aprendi a amar e odiar a cidade e sobre tal ambivalência ainda desejo ter com ele à beira-mar:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.

Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.
(DRUMMOND, 2002, p. 108)

Quantas cidades cintilam nas canções de Chico Buarque, para citar aqui as tantas cidades citadas no disco de 1998 *As Cidades*, de Chico Buarque: “A cidade não mora mais em mim”⁶. Na poesia inebriante de Maria Bethânia. Lemos a cidade e suas imagens nos discos históricos do Rappa.

Lembro-me de uma vez, estudando e escrevendo crônicas com os estudantes, o desafio era adentrar o videoclipe da canção *A paz que eu não quero*⁷, composto por cenas em preto e branco. E de repente uma confusão. Uma nota de dinheiro no chão. Uma criança na multidão. O desafio era narrar aquele dia ensolarado do protagonista da narrativa em busca da praia com seus amigos. O desafio era vestir a pele e a voz daquele menino e escrever. Crianças descendo o morro para brincar. Como colorir um dia em preto e branco e pintar metáforas outras em uma cidade outra. Cidade em que meninos pretos e pobres não morrem à toa. O Rappa e suas cidades.

A cidade e suas miudezas são narradas nos contos de João Anzanello Carrascho, com quem me demoro mais adiante.

Alguns acenos de como a cidade e suas imagens são constantemente desenhadas na literatura e na música, para citar apenas duas artes nas quais uma relação peculiar com a palavra escrita narra a poética urbana, humana e desumana. Basta saber ler, escutar ou sentir.

Durante as aulas e para conversar com algumas das cidades citadas nós visitamos a cidade, observamos, lemos. Fotografamos. Geralmente em saídas de observação e estudo, trazendo no bolso leituras realizadas em sala que fala de outros tempos, outras paisagens. Passeios na cidade, passeios no bairro. Na volta de nossas saídas, momentos eram lembrados, fotografias compartilhadas nos celulares ou projetadas em duplas e os estudantes escolhiam cenas e imagens para comentar e que poderiam inspirar novas formas de expressão. Geralmente detalhes pequenos, longe das grandes verdades, mas ainda sim vez ou outra reverberando-as: um busto orgulhoso de guerra, um velho dormindo no banco da praça, outro jogando xadrez ou ainda outro anotando, em seu caderno, uma frase inesquecível ou mais uma conta para pagar com a aposentadoria. Um carro avançando a faixa de pedestres povoada. Os trabalhadores de pé nos ônibus lotados.

O movimento em sala permitia que lupas poéticas ampliassem os efeitos de sentido das imagens e das palavras. Depois, processos de interação, conversas, escritas, compartilhamento no drive do Google, na sala de informática ou mesmo em leituras em sala, reescritas compartilhadas. Reescritas e arremates, mas nunca esgotando os detalhes da língua, mas colocando-os em segundo plano em detrimento ao direito da expressão e da fabulação em relação aos momentos vividos e observados e o que eles nos tinham a dizer.

Por isso, na próxima nota, conto como podemos ler a cidade e suas imagens com nossos estudantes, fazendo do gesto mesmo de sair da escola um movimento educativo e transgressor de leitura e de novas escritas no mapa escolar. O mapa da cidade que invade a sala de aula. Possibilitando um encontro e dança de tempos e espaços, imagens e palavras. Vidas antigas e novas memórias de uma cidade. Com lupas poéticas, como ensina Gaston Bachelard (2008) nas canetas e nos celulares. Lanterninhas de sentido outros, como quer Carlos Drummond de Andrade (2012).

⁶ ASSENTAMENTO. Intérprete: Chico Buarque. Compositor C. Buarque. In: AS CIDADES. Intérprete: Chico Buarque. RCA, 1998. 1 CD, faixa 07.

⁷ A PAZ que eu não quero. Intérprete: O Rappa. Compositor Marcelo Yuka. In: LADOB LADOA, Intérprete: O Rappa. Warner Music Brasil, 1999.

Nota 3: crônicas da cidade

Não é preciso viajar para encontrar novas paisagens
e sim parar e prestar atenção no que está ao seu redor.

O fragmento acima foi escrito por uma estudante de nono ano. Ao estudar e pesquisar com as interfaces entre imagens e palavras, as crônicas são aqui potencialmente lembradas. Nas crônicas figuram a sociedade e suas transformações, suas memórias e sonhos. Como seu próprio nome carrega, as crônicas são engajadas com seu tempo. Nascem no cotidiano dos autores e narradores e se transformam em reflexões, críticas ou poéticas, sobre as relações do homem com o mundo, relações que conectam a vida e o olhar ao simples rés-do-chão, como ensinou Antonio Candido:

[...] a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza e uma singularidade insuspeitadas. (CANDIDO, 1992, p. 14)

É do rés do chão que também se alimentam as formas poéticas, e ora projetam-se para frente e ora para trás. Para a memória e para o sonho, na dança entre imagens. Nas crônicas, se manifestam vozes e cenas de muitos tempos e espaços.

Por isso, quando lemos as crônicas no cotidiano escolar realizamos um passeio entre imagens e tempos. São miudezas dos cotidianos narrados que nos levam a habitar outros tempos com os autores: somos convidados a conhecer cidades, modos de vida, silêncios. Penetramos na pele da cultura, lendo e escutando as tramas sociais que se desenrolam nos conglomerados urbanos e nas linhas marginais, mas centrais ao olhar transformador da literatura: a vida se torna arte, como ensinou Walter Benjamin (2012).

Imagine, então, leitor, se a grande e velha figueira
pudesse nos contar o que viu, coisas que nenhum arquivo
registrou ou coisas que ninguém estava lá pra ver.

Por exemplo, ao narrar a chegada dos bondes elétricos no Rio de Janeiro dois burros conversam na narrativa ficcional de Machado de Assis (1996). Os bondes também habitam algumas imagens fotográficas da Casa da Memória de Florianópolis, onde acompanhei algumas vezes estudantes para conhecer parte do acervo e do importante trabalho de memória e arquivo que a casa realiza. Lá também os estudantes se espantaram: era uma vez uma cidade que tinha uma praça cercada de grades na qual não podiam entrar pretos e pobres. Limpeza e higienização.



Figura 2: Projeto Crônicas da Cidade/2017 – Fonte: Arquivo docente/ Fotografia autoral de estudante

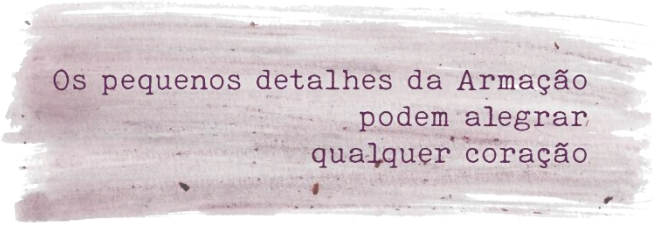
A imagem daquela época, da praça cercada por grades é um dos grandes momentos nas conversas que realizamos com o acervo, mediada pela equipe local. Um arquivo que fala a história e suas vergonhas. Como não se emocionar também com os estudantes e suas fotografias do agora: uma praça dormitório de homens do mundo. Uma praça onde vidas se encontram, se ajudam, se amam. A Escadaria do Rosário que conta tantas histórias de lutas, silêncios e resistência. A Escadaria vive e revive. “Ler para nos lermos”, ensina Dennis Radünz (2009, p. 39) Ler a cidade para nos lermos, quiçá nos entendermos melhor. A cidade-encontro. A cidade-poesia. A cidade-rebeldia.

Com a experiência de autoria e recriação de imagens e escrita de crônicas a partir delas, percebemos e compreendemos, junto com os estudantes, como são tênues as linhas que separam a realidade e a ficção produzidas pelas imagens, indagando ou silenciando as problemáticas existenciais e sociais que circulam nas narrativas no contemporâneo. O poder da palavra compartilhada. A palavra-encontro. A palavra cidade. A palavra poética. A palavra que faz produzir sentidos outros sobre o mundo e sobre nós mesmos. A cidade que quer ser olhada e vivida de outros modos. A cidade que quer ser celebrada desde seus recônditos e silêncios.

Entre crônicas, fotografias, cenas do cotidiano, a cidade e suas imagens se exibem solicitando atenção, uma leitura: escuta. Saber desfilar os fios das memórias que habitam os textos da cultura é um exercício diário, cotidiano, urgente, necessário. Os textos são fios da cultura, nos ensinou Roland Barthes (2004). Com tais fios amarramos o passado, o presente e o futuro das cidades, compondo nelas e com elas outras e novas imagens e reescritas da

história e suas entrelinhas, como sugere a cidade anotada no caderno da imagem, captura realizada por uma estudante em nossas visitas ao centro.

Notas 4: Haicais do entorno

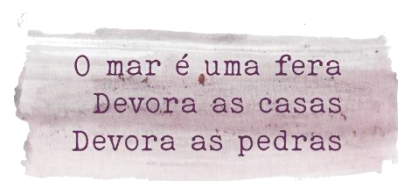


Os pequenos detalhes da Armação
podem alegrar
qualquer coração

Dizem os poetas que os haicais são fotografias do instante. Instantes poéticos não habitam apenas a natureza e seus eventos celebrados nas estações do ano, como contam os manuais de literatura que explicam a origem do poema japonês. Os instantes poéticos que compõem um haikai podem ser lidos não apenas na folha caindo no outono, como também nas ondas do mar e nas aterrorizantes cenas do trânsito insano das cidades, como muitos poetas e narradores de nosso tempo vêm fazendo.

O instante poético defendido por Bachelard (1994) converge e conversa com os processos de leitura pesquisados por Michèle Petit (2019), quando afirma que os pedaços de leitura que lemos na vida alimentam nossa voz, nosso buraco mágico e poético por onde espiamos o mundo. A leitura da palavra e dos mundos pequenos e grandes que ela carrega, como lembramos Paulo Freire (1989). Outras formas de ler o mundo. Outras formas de tecer, então, nossa relação com o mundo e a linha de nossa vida.

Por muitas vezes levei, junto com outras professoras parceiras, estudantes a passearem pelo bairro da Armação do Pântano do Sul em busca de instantes poéticos. A colheita de imagens sempre rendeu boas conversas, devaneios, críticas, criacionices, metáforas coloridas, alegres e, por vezes cinzas ou da cor inconclusa da poluição dos rios.



O mar é uma fera
Devora as casas
Devora as pedras

Uma vez, na sala de aula, alguns meninos compuseram os versos citados e nunca mais esqueci. Em outros momentos, foi no documentário *Foto Sensível: lembranças da Armação* e suas lindas imagens poéticas que a cidade menor, a cidade de perto, a cidade de bem de perto falou delicadezas e indelicadezas. Lagoas, mares e baleias. Mandiocas e pés de cafés. Moças namoradeiras e olhares graciosos. As ondas do mar que vêm e vão e que celebram a história da Armação. As ondas do mar que vêm e comeram casas e histórias. Ressaca de memórias. Haikai de baleias e mares enfurecidos.

Quando temos imaginação
O limite da criação
É a nossa imaginação.

A metáfora do tempo tão impressa no documentário, porque impressa nos contornos do bairro, é uma imagem poética muito explorada em diversos artefatos da cultura. Lembro-me intensamente de meu professor de literatura inglesa Thomas Bonnici declamando o poema *The tides rides and the tides falls*, do poeta estadunidense Henry Wadsworth Longfellow.

Ainda mais perto, os versos de Maria Bethânia encantam: “A água do mar na beira do cais/ Vai e volta, volta e meia, vem e vai/ A água do mar na beira do cais/ Vai e volta, volta e meia, vem e vai”⁸.

O mar vai
O mar vem
Como a vida de alguém

O movimento do tempo encontra assim sua síntese no movimento das marés. Síntese presente nos haicais, que compõem formas miúdas e intensas de dizer a vida. A imagem poética figura como dispositivo de sonho: dizer o mundo de outro modo. Menos literal. Menos real. Menos óbvio. Menos clarões, como quer Didi-Huberman (2014). Para poder enxergar luzes outras. Escreve Bachelard (2008, p. 11) “o bem-dizer é um elemento do bem-viver. A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante”. Permitindo-nos, pois, nos perder em outras formas de sentir e expressar o que nossas lúpas flagram no cotidiano silencioso do mundo. Beijar o mundo e a cidade com outras palavras e sonhos. Poetizar a cidade.



Figura 3: Projeto Haicais sensíveis e outros poemas/2014

Fonte: Documentário Foto Sensível: lembranças da Armação/ Instituto Câmara Clara, 2013

⁸ MEMÓRIAS do mar. Intérprete: Maria Bethânia. Compositores: V. Calazans e J. Portugal. In: MAR de Sophia. Intérprete: Maria Bethânia. Biscoito Fino, 2006. 1 CD, Faixa 11.

A cidade e suas imagens figuram nos haicais escrevendo poeticamente o mundo: suas delicadezas e indelicadezas. A linguagem poética serve-se do banquete do mundo para inventar imagens outras à cidade e sua literalidade, sua objetividade e seu pragmatismo. Pedras. Bichos. Uma janela. Quem faz um poema abre uma janela, ensina o poeta Mário Quintana. As imagens poéticas das cidades desenhadas nos poemas são janelas que nos levam a respirar outros ares. Re-parar e respirar.

Com Bachelard (1994, p. 188) entendemos como os instantes poéticos “transportam o ser para fora da duração comum” tocando no lugar necessário, assim como as imagens podem falar ao nosso íntimo e proliferar outras imagens e emoções, permitindo que a vida pungente pulse com mais coração e menos razão.

Nota 5: as cidades de João Anzanello Carrascoza em cenas

*Bia, [...], eu quero, humildemente, te ensinar umas
artes que aprendi, colher a miudeza de cada instante,
como se colhe o arroz nos campos, e, depois, fazer
com ela um banquete.*

João Anzanello Carrascoza,
Caderno de um ausente, p. 31⁹

Entre os passeios pelas cidades e suas histórias, compartilho aqui de alguns encontros encenados na poesia miúda e cotidiana de algumas narrativas de João Anzanello Carrascoza, que me ajudaram a tecer a conversa de narradores em minha pesquisa-inventário. No fragmento acima, um de seus narradores promete ensinar à filha uma tarefa singular: a de aprender na miudeza de um instante para celebrar o sabor da vida que não cabe nas palavras.

Em contos presentes no livro *Aquela água toda* (CARRASCOZA, 2018) temos o exercício de colher miudezas no cotidiano silencioso das cidades, citado pelo autor: uma despedida, uma bola que escapuliu, a areia da praia entre os dedos. Uma soneca inusitada no ônibus. Uma visita ao aeroporto. Uma conta que invade o quintal de mais uma família. A cidade e seus elevadores-agonia. Como não se lembrar da imagem do menino no conto que dá nome ao livro, descendo do ônibus perdido da família e não sentir a água em seus olhos. Escreve Carrascoza (2018, p. 16) “Náufrago, ele se via arrastado pelo instante, intuindo seu desdobramento: se ele não saltasse ali, se perderia na cidade aberta”.

Como não sentir aqui água dos olhos de uma partida, de um desencontro. De uma nova amizade ou de um lanche compartilhado. A cidade encenada na rodoviária, palco de encontros e desencontros no romance *Aos 7 e aos 40*. Uma viagem. Uma vida aberta em descampado.

A poesia de João Anzanello Carrascoza fala de encontros de tempos, memórias, sonhos, vidas, o que justifica sua presença neste inventário que ela mesma ajuda a tecer. Suas cidades me lembram o quanto de vida pulsa nos contornos distantes das grandes luzes e do clarão que cega. A beleza que figura e desfigura a cidade. As águas que tocam o papel e emocionam em sua brevidade e potência, borrando a cidade e suas grandes escrituras.

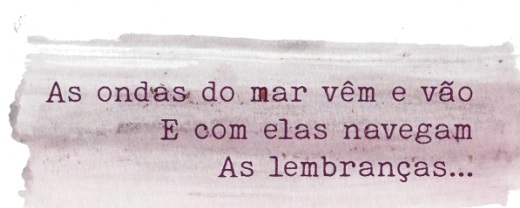
A cidade dos catadores. A cidade de um menino vendedor de capas de chuva. A cidade de um velho trabalhador do mar. A cidade-encontro em *Caleidoscópio de vidas* (CARRASCOZA, 2019). A cidade e seus micro silêncios no livro *O volume do silêncio* (CARRASCOZA, 2017): a subida ao morro para ver a mãe, o caminho de férias à casa da avó. A cidade e suas curvas e estradas em uma viagem de carro com o pai. A cidade assustada com

⁹ Caderno de um ausente. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

a bala perdida. A cidade encenada na televisão na sala. A cidade no caminho mais curto em direção à escola. A cidade cheia de seus silêncios e seus volumes mínimos.

Algumas das narrativas do autor que tive a alegria de ler durante a pesquisa me fizeram compreender o quanto somos humanos ou já fomos ou teremos de ser para suportar o peso da história e suas vergonhas. As delicadezas e as indelicadezas das e nas cidades. Que lugar é esse de habitar e ser habitado pelo outro e seus silêncios em sua deformidade abismal. O outro e seus modos de me olhar. A cidade me olha e me atravessa sorrindo, dançante, a cidade mora na rua e no quintal das avós e seus canteiros de cebolinha, salsa e manjerição. A cidade de humanos e não humanos.

Nota final: ler a cidade como gesto educativo



Há algumas décadas Paulo Freire (1989) nos deu lições da importância da leitura de mundo na construção da leitura da palavra. Nas palavras dormem imagens, memórias e sonhos. Portanto, fazer reluzir tais imagens que habitam os textos da cultura e fazê-los conversar com as cidades que habitamos faz renascer em mim cidades outras. As cidades que me habitam. As cidades e suas imagens contadas e cantadas na voz de tantos narradores da cultura brasileira em suas diferentes linguagens. A cidade desejada no movimento de saída da roça e suas amarguras: a cidade e seus desejos. Na cidade desmancham-se identidades e verdades e suas gentes me ensinaram coisas que quis aprender e outras coisas que quero esquecer. As cidades das Antonietas (Romão, 2021) e de tantas outras Marias do Brasil.

Os dois exercícios aqui sucintamente desenhados intentaram sinalizar a relação estabelecida entre textos da cultura e suas imagens em potencial em conversa com o tecido da vida, da cidade, dos bairros e suas quase-verdades, que revisei no processo de composição de um inventário. As cidades que habitam nas palavras.

Se antes ler a cidade era tarefa dos geógrafos, hoje a leitura da cidade se faz presente como uma escolha ética e estética que povoa transversalmente diferentes campos do saber e de pesquisa. A cidade é múltipla. Mulher arredia e livre. A cidade e suas imagens voam com suas vassouras encantadas no céu das intenções educativas em nosso século tão cheio de informações, dispositivos, imagens, redes virtuais de afetos e desafetos, vergonhas sem fronteiras. Vidas desconectadas da cidade.



Figura 3: Projeto Crônicas da cidade/2017 – Fonte: Arquivo docente/ Composição autoral de estudante

No nosso tempo, intensamente, os objetos da cultura estão sendo ressignificados no digital, produzindo adaptações e hibridizações de gêneros em diferentes semioses, exigindo estratégias de leitura que façam falar as camadas de memórias que habitam cada gesto de escrita composta entre sons, imagens, palavras, formas, como vem estudando Martín-Barbero (2014).

Wladimir Garcia (2009, p. 162) nos ajuda a compreender o quanto a cidade ensina: “[...] as margens da cidade continuam a nos atrair. Suas imagens ajudam a constituir os modos de ser do sujeito possível, aquele que carrega todos os becos no olhar, que move a cidade consigo”.

Ora atraímos. Ora repelimos. Ora encantados. Ora espantados. As imagens das cidades povoam os currículos escolares, nossas vidas, nossos desejos mais secretos. A cidade e suas imagens nos convidam para dançar diariamente no caminho para o trabalho ou aula. No trânsito. Na praça. Na escuta de um canto de sabiá na cidade pós-metrópole que não apenas desenha uma cena inusitada como beija a imagem de cidade-campo adormecida de nosso Brasil rural. Os sabiás cantam suas emoções sexuais nas horas mais infames que a cidade quer dormir¹⁰.

O telefone pendeu de tantas histórias de amor.

A cidade e suas imagens pedem tempo e espaço no cotidiano escolar e suas notas desafinadas. As cidades e suas imagens querem ensinar que o mundo pode ser outro. Que há poesia nas pequenas coisas e cotidianos. E que as grafias de uma vida podem escrever outras histórias na cidade sensível. Que a cidade é prenhe de memórias e a cidade inscreve em nosso corpo outras memórias.

E com a imagem de meu arquivo docente, composição digital de uma estudante de 2017, finalizo o passeio entre cidades e suas imagens, que aqui encenam encontros e afetos de um inventário particular de uma professora que sonha em uma cidade do Brasil.

¹⁰ O pesquisador Sandro Von Matter, estudou a mudança de hábitos sexuais do sabiá na cidade de São Paulo/SP que, confuso com os clarões e sons do trânsito da cidade, passou a cantar no meio da madrugada atrapalhando o sono “tranquilo” dos paulistanos, conforme conta o texto disponível em: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/a-incrivel-insonia-do-sabia-laranjeira/>.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. *Contos plausíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASSIS, Machado de. *A semana: crônicas (1892-1893)*. GLEDSON, J. (Org.). São Paulo: Hucitec, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BANDEIRA, Manuel. O bicho. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: os gêneros do discurso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. L. Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.
- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, A. et al. *Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.
- CASCAES, F. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *O volume do silêncio*. São Paulo: Sesi SP Editora, 2017.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Aquela água toda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Caleidoscópio de vidas*. São Paulo: FTD, 2019.
- FOTO sensível: lembranças da Armação. Direção: Daniel Choma e Tati Costa. Produção: Tati Costa. Florianópolis: Câmara Clara; Instituto de Memória e Imagem, 2013. 1 Filme (26 min), streaming, son., color. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=9lwDglKDQYw>.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. V. C. Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. Cidade: pós-metrópole. *Revista Outra Travessia*, Ilha de Santa Catarina, n. 8, p. 153-164, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/17077>. Acesso em: 24 abr. 2019.

GIRARDELLO, Gilka. *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas: Papirus, 2014.

LEMINSKI, Paulo. *O ex-estranho*. RUIZ, A.; LEMINSKI, A. (Org.). São Paulo: Iluminuras, 1996.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Comunicação na educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Trad. J. Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RADÜNZ, Dennis. *Cidades marinhas: solidões moradas*. Florianópolis: Lábias, 2009.

ROMÃO, Jeruse. *Antonieta de Barros: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil*. Florianópolis: Editora Cais, 2021.

Sobre a autora

Cristiane Guimarães é Mãe do João, da Melissa e da Flora. Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Florianópolis. Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Pesquisa com o Coletivo Tecendo/UFSC as relações entre memória, cotidiano e poesia e as práticas de leitura e escrita.

E-mail: turmasdacris@gmail.com.

A LEITURA LITERÁRIA COM BEBÊS NAS INTERFACES ENTRE A PALAVRA E O LIVRO: A CONSTRUÇÃO DO ATO DE LER

LITERARY READING WITH BABIES IN THE INTERFACES BETWEEN THE WORD AND THE BOOK: THE CONSTRUCTION OF THE ACT OF READING

LA LECTURA LITERARIA CON BEBES EN LAS INTERFACES ENTRE LA PALABRA Y EL LIBRO: LA CONSTRUCCION DEL ACTO DE LEER

Ana Cristina Ayres Motta¹

Cláudia Beatriz C. Nascimento Ometto²

Resumo: Este estudo teórico objetiva apresentar a relevância da leitura literária para/com bebês na creche e a importância da mediação do professor na produção de sentidos. Concluiu-se que a prática da leitura literária desde o berçário pode promover o desenvolvimento cultural e subjetivo da criança.
Palavras-chave: Leitura literária; subjetividade; mediação pedagógica.

Abstract: This theoretical study aims to present the relevance of literary reading for/with infants in the nursery and the importance of teacher mediation in the production of senses. It was concluded that the practice of literary reading from the nursery can promote the cultural and subjective development of the child.

Keywords: Literary reading; subjectivity; pedagogical mediation.

Resumen: Este estudio teórico tiene como objetivo presentar la relevancia de la lectura literaria para con bebés en la guardería y la importancia de la intervención del profesor en la producción de sentidos. Se concluye que la práctica de la lectura literaria desde la guardería puede promover el desarrollo cultural y subjetivo del niño.

Palabras clave: Lectura literária; subjetividade; intervención pedagógica.

Introdução

As reflexões que ora apresentamos fazem parte de uma pesquisa de Doutorado realizada no contexto do grupo de pesquisa ALLE-AULA (Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores) da Faculdade de Educação da UNICAMP e abordam a leitura literária no âmbito da creche, a partir do polo da recepção, no intuito de demonstrar a forma como a criança, por meio da mediação e da sociabilidade, pode construir sua singularidade, desenvolvendo-se culturalmente.

A opção por apresentar a importância do texto literário para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivo e social, se justifica a partir de dois pressupostos: a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento da subjetividade, bem como dos campos imaginário e estético, os quais a escola deve assumir como função promover; a literatura deve ser compreendida, tal como na perspectiva de Candido (2017, p. 176)³, como

¹ Diretora do Colégio Fepi, Itajubá.

² Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

³ Para Cândido a literatura corresponde “a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações”. (CÂNDIDO, 2017, p. 176).

um direito: “[...] A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Em seu ensaio *Candido* (2017) defende que a literatura é uma forma de criação e manifestação universal de todos os homens, em todos os níveis da sociedade e que ninguém consegue ficar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, assim sendo, conclui que a literatura corresponde a uma necessidade universal e constitui, portanto, um direito. Nesse sentido, vale reproduzir novamente as palavras do autor:

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso, é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2017, p. 177).

É importante ressaltar que a literatura, por ser tomada como um veículo de instrução e educação e por ser considerada uma forma de manifestação dos valores de uma determinada sociedade, é um fator de humanização. Nesse aspecto em particular, se faz necessário destacar que o contexto histórico, cultural e social no qual o sujeito está inserido é pleno dos elementos que irão fazer parte da sua constituição, por isso a importância do contato com os textos literários desde a primeiríssima infância, uma vez que as crianças dessa faixa etária, portanto, bebês, não são incapazes de participar, tampouco de atribuir sentidos mediante as situações de leitura.

Nossa perspectiva ancora-se nos estudos de Bakhtin no campo da linguagem para a compreensão do conteúdo da expressão⁴ materializado nos gestos e reações dos bebês mediante a contação/leitura de histórias e o manuseio dos livros. Também se apoia em Vigotski para compreender como a singularidade e o desenvolvimento cultural vão sendo construídos a partir das relações eu/outro. É da apresentação dos pressupostos teóricos desta perspectiva que tratará a primeira seção deste artigo. Na seção posterior, apresentamos considerações sobre o trabalho com a literatura na escola e, na sequência, algumas considerações finais.

Fundamentação teórico-metodológica

Metodologicamente, nos debruçaremos sobre as construções que vão se estabelecendo durante o processo de desenvolvimento da criança, pois, tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, o princípio básico do materialismo histórico-dialético é o processo pelo qual o sujeito vai se constituindo por meio das relações sociais, sendo ao mesmo tempo agente transformador e produto do meio.

Nesse sentido, as relações que as crianças estabelecem com o mundo, mediadas por outros sujeitos, permitirão sua apropriação das significações que são socialmente construídas. Segundo Vigotski “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (VIGOTSKY, 2007, p. 100, grifos do autor). A propósito do exposto, é importante esclarecer que:

⁴ Consideramos expressão uma forma de enunciação que se materializa nos gestos e reações dos bebês.

Não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento (PADILHA, 2018, p. 65).

Dessa perspectiva, pode-se compreender que o processo de constituição da subjetividade acontece primeiramente na e pela interação social, por isso, no caso deste estudo, é relevante considerar o papel mediador do professor como essencial para o favorecimento da construção do ato de ler, de forma que a criança possa compreender o papel social da leitura.

Pela ótica de Vigotski, a leitura é uma prática social construída historicamente, na relação com outro, por meio da linguagem. É, pois, nessa relação com o outro, mediado pela linguagem, que o sujeito se constitui e constrói a sua história, ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Nesse sentido, a pesquisa levará em conta a constituição histórica dos sujeitos.

Bakhtin, caminhando nessa mesma direção, coloca como centrais as questões histórico-culturais e afirma que a consciência do homem desperta em meio à consciência do outro. Nessa via, esclarece o filósofo da linguagem:

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

A propósito do exposto, há que se assinalar, na perspectiva desse autor, que “a relação como sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 350), o que não pressupõe necessariamente o consenso, mas que o diálogo está posto.

Bakhtin aponta para a compreensão dos sentidos das palavras em função do contexto, ainda que haja várias significações possíveis para vários contextos. Dentro dessa perspectiva, é possível compreender, por meio dos gestos e comportamentos dos bebês – que podem ser considerados, assim como a palavra⁵, uma forma de réplica e um modo de se relacionar –, os sentidos que são produzidos a partir das leituras do professor.

Bezerra (2009) afirma que Vigotski e Bakhtin apresentam grande sintonia ao revelar a preocupação em compreender os sentidos ao invés do significado da palavra. Segundo o tradutor, Bakhtin via no sentido um “campo bem mais vasto de vida e manifestação da palavra” (BEZERRA, 2009, p. XIV) e Vigotski estabelecia muito mais relações de independência entre o sentido e a palavra que entre ela e o significado. A propósito da afirmação esclarece:

Ao perceber que o significado da palavra muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado, e que todo o comportamento humano é mediado por signos, Vigotski ombreou com Bakhtin e antecipou algumas das descobertas mais importantes da linguística moderna (BEZERRA, 2009, p. XIV).

⁵ Para Bakhtin “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2009, p. 36) e, portanto, um signo. Todo signo cultural “quando compreendido e dotado de sentido [...] torna-se parte da *unidade da consciência constituída*” (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Dessa forma, fica evidente que o método não pode ser outro senão o da análise das relações e dos sentidos que são produzidos nas e pelas interações, por meio de situações reais de interlocução, tendo o texto literário como principal meio.

A literatura na escola

Neste estudo interessa-nos menos o conceito de literatura e a pedagogia e muito mais o processo de constituição da prática leitora pela criança por meio de atividades discursivamente orientadas a partir do texto literário.

Cumprе destacar que a textualidade desta seção se desenvolverá na direção que toma como princípio que o sujeito se constitui na e pela linguagem, em meio a situações reais e contextualizadas de interlocução.

Por essa via, será ressaltada a importância dos gestos e das reações dos sujeitos envolvidos no processo, a saber, o adulto mediador e a criança. Afinal, os sentidos que circulam produzem efeitos tanto no adulto, mediador e enunciator dos textos, quanto na criança, que recebe a enunciação.

Nessa direção, deixamos fixada a tarefa de apresentar aqui uma reflexão teórica, de forma mais simplificada em função dos limites deste texto, para sustentar a relevância do texto literário no processo de constituição de uma leitura subjetiva, por admitir que as práticas culturais são construídas pela criança nas e pelas relações sociais, por meio da mediação do adulto, a partir de atividades que a coloque em situações reais de prática e interlocução.

Há que se sublinhar que a aposta no texto literário como meio para constituição de uma leitura autônoma se justifica pelo fato de ele trazer consigo a ludicidade, a fantasia e, conseqüentemente, a possibilidade de simbolização, extremamente importante do processo de desenvolvimento da criança.

É por essa via que Ana Luíza Smolka destaca, na apresentação do livro *Imaginação e criação na infância* (2009) o enfoque dado por Vigotski acerca da importância do imaginário para o desenvolvimento da atividade criadora do homem, no qual o autor faz entender a relevância do trabalho pedagógico nessa construção.

Para Vigotski “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKY, 2009, p. 14). Segundo o autor russo, a imaginação é a base da atividade criadora do homem, que por se manifestar em todos os campos da vida cultural, possibilita a criação artística, científica e técnica. Esse mesmo pesquisador destaca, ainda, que “os processos de criação manifestam-se com toda força já na mais tenra infância” (VIGOTSKY, 2009, p. 16).

Posto isso, consideramos que a leitura de literatura é uma experiência importante para bebês e crianças até cinco anos de idade, uma vez que se trata de uma experiência simbólica, de imaginação e criação. Held (1980) enfatiza, especialmente, que:

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que se existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho [...] Seria preciso apenas desenvolvê-la (HELD, 1980, p. 46).

A experiência simbólica vivida pelos sujeitos a partir da leitura de literatura é possibilitada pela função psicológica superior de imaginar-se em condição distinta da própria existência – ainda que o sujeito não se aperceba conscientemente de tal condição – e, por isso mesmo, de criação de novas possibilidades de vivências.

O potencial de imaginação/criação aberto pela leitura literária, sustentado nos estudos de Vygotsky (2007), faz com que a leitura de literatura seja uma prática essencial tanto na escola

quanto fora dela, pois a imaginação é parte específica da formação do homem por destacar sua atividade criadora e dar lugar fundamental à educação e às relações de ensino como fonte de apropriação e elaboração de novas atitudes e de vida.

Na perspectiva do autor supracitado, o imaginário e a origem da função criadora precisam, ambos, de ser estimulados durante toda a vida humana. A respeito disso, Pino (2006), estudioso de Vigotski, destaca que:

A função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão *irreal* do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos (PINO, 2006, p. 59).

Em relação à produção de sentidos, no texto *Da leitura como produção de sentido*, Jean-Marie Goulemot chama a atenção para os sentidos e os gestos de leitura. Logo no início, o autor destaca que “a leitura é sempre produção de sentido” (GOULEMOT, 2011, p. 107). Para esse pesquisador, o sentido se constitui por meio de uma leitura que é histórica e datada, que nasce do trabalho que se opera entre o leitor e a situação de leitura “para além das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto” (GOULEMOT, 2011, p. 108).

Por essa via, há que se assinalar que “somos um corpo leitor” (GOULEMOT, 2011, p. 109) e que por meio de diversas sensações nos colocamos em diferentes posições durante a leitura. Portanto, a possibilidade de constituir sentidos se dá por meio dessas atitudes. Nessa direção, acrescenta Goulemot, “nosso corpo lê, e não somente pelo viés dos olhos ou de nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência” (GOULEMOT, 2011, p. 109).

O que acaba de ser dito dá fundamento para defender o trabalho com a leitura literária com crianças desde o berçário, uma vez que múltiplos sentidos são produzidos e, ao circularem em meio à relação que se estabelece entre professor/aluno durante as leituras ou contação de histórias, podem provocar mudanças nas práticas bem como na consciência dos sujeitos envolvidos.

Colomer (2017, p. 26), em consonância com o que foi apresentado, ressalta que o trabalho com a literatura possibilita a apropriação da linguagem e das formas literárias pelas crianças, promovendo o desenvolvimento de suas competências interpretativas. Por essa via, a autora ressalta que:

[...] as crianças imersas em um contexto literário estimulante progridem muito mais rapidamente: a familiarização com diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis, etc. Assim, um conto encadeado ou um cumulativo, uma trama ou uma adivinhação, uma personificação ou um herói épico, uma metáfora ou as possibilidades brincalhonas de uma polissemia serão coisas familiares muito antes do que alguém tenha se preocupado em catalogá-las, nomeando-as do modo como são conhecidas (COLOMER, 2017, p. 29).

A citação acima nos autoriza reafirmar a importância da leitura de literatura para crianças bem pequenas – e por que não dizer, desde bebês – no processo de constituição da subjetividade, uma vez que o livro de literatura, enquanto produto social e humanizador, permite o contato da criança com diferentes situações humanas que permeiam a vida e a própria obra literária.

É importante deixar claro que não é propósito deste estudo restringir o papel da literatura a objetivos puramente pedagógicos, mas apresentar a possibilidade e a relevância desse gênero

como um estímulo⁶ para o ensino da língua e ampliação do repertório linguístico oferecendo, ao mesmo tempo, experiências que poderão contribuir para a constituição da subjetividade⁷ da criança leitora e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma leitura estética do mundo, dos outros e de si (PETIT, 2008, 2009). Uma vez que a leitura literária permite ao leitor repensar suas vivências e fazer uma leitura dialética do mundo, ela passa a ser um objeto com o qual o leitor se identifica, tornando-se um importante veículo de informações e novas aprendizagens.

Logo, é possível pensar o trabalho pedagógico de literatura com bebês com vistas na constituição da subjetividade e no seu desenvolvimento cultural, considerando as interações e a mediação do outro por meio da linguagem, uma vez que, a partir dos pressupostos teóricos deste estudo, a subjetividade tem origem e se produz nas relações sociais, por meio apropriação dos bens culturais.

Acreditamos que numa sala de berçário, a responsabilidade do professor torna-se ainda maior, pois as leituras são feitas por ele, ele as escolhe e escolhe também a forma de ler, e até a posição da criança para ouvir a história, podendo tornar a experiência prazerosa, interessante e significativa, ou não.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gestos e o tom produzem efeitos e sentidos tanto quanto as palavras. Nessa direção, múltiplos sentidos serão produzidos e circularão durante uma leitura ou contação de histórias, a depender: i) do suporte e dos recursos utilizados para apresentação da história; ii) da entonação no momento de pronunciar as palavras; iii) das imagens e de suas cores; iv) e do diálogo⁸ proposto após a leitura.

É importante lembrar que a história contada/lida pelo adulto é prenhe da sua significação, mas, ao ser enunciada, essa significação produz outros efeitos no interlocutor e é por meio deste movimento dialético/dialógico que os sujeitos se constroem e participam da construção do outro. É fundamental salientar que o “ato de ler não existe fora das práticas concretas dos leitores, que se constituem nos gestos (comportamentos, modos, postura, apresentações)” (DAIBELLO, 2020, p. 27), por isso a importância de se levar em conta os gestos tanto dos professores quanto das crianças nos momentos de interlocução.

A partir desses pressupostos teóricos, é possível sustentar que a leitura de um texto literário não deve ficar presa nos seus próprios limites. Ao contrário, o movimento em que se instaura a leitura é dotado de cotejamento de experiências, de contextos e da realidade dos sujeitos inseridos nesse processo interativo.

A leitura afeta o sujeito em vários sentidos: i) ela possibilita que, desde cedo, crianças e bebês já se reconheçam no mundo, como parte integrante dele, como sujeitos que se apropriam da cultura humana; ii) desenvolve a possibilidade de simbolização, imaginação e criatividade, permitindo a criação de diálogos, o desenvolvimento da linguagem e ampliação do vocabulário; iii) cria condições para que uma mente criativa, poética, inventiva e crítica se desenvolva; iv) promove a interação e a afetividade, podendo possibilitar o desenvolvimento de estruturas que tornarão a leitura uma prática consciente, autorregulada.

Fernandes, Carvalho e Campos (2012), ao estabelecerem uma interlocução entre Vigotski e Bakhtin acerca da ação educacional como projeto dialógico, explicam que no processo da

⁶ Entendemos a palavra **estímulo**, na perspectiva histórico-cultural, como sendo um **impulso** por meio da apresentação de um signo (objeto cultural) mediado por uma atividade que permite a sua utilização através da reprodução dos usos e das finalidades nele fixados ao longo da história, no intuito de promover a apropriação da cultura pela aprendizagem mediada pelo trabalho, na (inter)ação entre sujeitos.

⁷ O termo subjetividade é entendido aqui com Langlade (2013) como ecos pessoais que têm raízes na personalidade, na história e nas recordações do indivíduo e permitem associações de ideias e “reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura”. (LANGLADE, 2013, p. 26).

⁸ Entendemos que o diálogo não é somente troca de palavras, mas se produz no movimento dialógico que se dá por meio dos gestos, do olhar e das expressões.

interação educativa são observados os efeitos discursivos de dependência e independência, sendo o primeiro um efeito provisório e o segundo um efeito esperado. Este movimento, segundo os autores, confere ao processo educacional um caráter dialógico da produção de sentido atravessado pela mediação do educador.

O que acaba de ser dito remete aos estudos de Vigotski acerca da Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI, na qual o educando se mostra capaz de fazer com independência aquilo que antes era realizado com a dependência do adulto. Nesse contexto teórico, Fernandes, Carvalho e Campos (2012) pensaram a ZDI de Vigotski com o dialogismo de Bakhtin como:

[...] espaço social de produção enunciativo-discursiva de efeitos de sentido que, dialogicamente, se articulam na tensão entre a reprodução da dependência do educando ao educador e, contraditoriamente, a superação desses efeitos discursivos de dependência com a incorporação dos efeitos discursivos da independência do educando em relação ao educador (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 105).

As vozes que até aqui invocamos nos autorizam dizer que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem e esta, por sua vez, no âmbito escolar, resulta das relações educativas constituídas pela mediação do educador através dos objetos da cultura herdados de sucessivas gerações por meio do diálogo, tendo a linguagem como condição de apropriação dos conhecimentos.

De acordo com perspectiva de Vigotski, por se tratar de uma atividade cultural socialmente mediada/construída, a leitura de literatura é uma prática que precisa ser internalizada para tornar-se uma ação consciente e autônoma, para tanto, precisa ser trabalhada, pois não será desenvolvida naturalmente.

Para finalizar, consideramos importante reiterar as palavras de Candido (2017) quando afirma que a literatura, além do grande poder humanizador, é um instrumento de educação, de formação pessoal e intelectual, fonte de equilíbrio psíquico e social, constituindo-se como um direito inalienável e, como tal, não pode ser negada às novas gerações. Acreditamos que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a literatura, mais chances terão de tornarem-se leitoras autônomas e de ampliarem sua visão de mundo.

Sobretudo um ponto de partida: considerações

A textualidade apresentada até aqui não deixa dúvidas de que o trabalho com o imaginário é fundamental para a experiência simbólica vivida pelos sujeitos. Ficou evidente também que, assim como a brincadeira, a leitura literária, desde a primeiríssima infância, tem a potência para possibilitar o desenvolvimento da linguagem e do imaginário por meio da interação das crianças com seus pares e com um adulto mediador.

Podemos, portanto, pensar que este pode ser o caminho para a formação de um futuro “leitor ativo no ensino da leitura do texto literário” (XYPAS, 2018, p. 13) e, por que não, interativo, uma vez que a leitura é uma prática construída socialmente, na e pela interação entre os sujeitos.

A aposta é a de que ao ler literatura para e com bebês e crianças pequenas possamos oferecer feições aos personagens, cores aos cenários e voz a todas as palavras que tomam formas e significados e, com isso, promover o deslocamento desses sujeitos em direção à leitura de forma autônoma e consciente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo. In: VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. VIII-XIV.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
- FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020.
- DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. *Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura*. 2020. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: GOULEMOT, J. M. *Práticas de leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. A. C. Moraes et al. São Paulo: Almeida, 2013. p. 25-38.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: 34, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: 34, 2009.
- PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Apresentação. In: VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Olinda: Presença, 2018.

Sobre as autoras

Ana Cristina Ayres Motta. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC (2005) e Pedagogia pelo Instituto Dotori de Ensino Superior – Faculdade Dotori (2013). Especialista em Educação para o Pensar (UNIPAC – 2007), Alfabetização e Letramento (2008) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (PUC-Minas – 2010). Docente efetiva da Rede Pública Municipal de Itajubá MG, desde 2007. Possui experiência de regência com turmas de Educação Infantil ao 5º ano e na disciplina de Ciências do 6º ao 9º ano. Atuou como Analista Pedagógica do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/Municipal ATC) trabalhando com formação de professor na Prefeitura Municipal de Itajubá, Minas Gerais. Exerceu o cargo de diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes (2015-2018). Foi Diretora do Departamento de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Itajubá, Minas Gerais. Atualmente exerce o cargo de Diretora do Colégio Fepi, no município de Itajubá.

E-mail: acayresmotta@gmail.com.

Cláudia Beatriz C. Nascimento Ometto. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNIMEP e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial – ALLE/AULA, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. De 2011 a 2014 foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba no período de 2007 a 2012. Atuou na escola básica durante vinte anos em escolas públicas e particular. Na Diretoria de Ensino de Piracicaba, atuou como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Alfabetização, Língua Portuguesa e Habilitação Específica para o Magistério (HEM) assessorando professores participantes dos programas de formação continuada durante quatro anos. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e em cursos de formação inicial e continuada de professores nas áreas de linguagem, avaliação, didática e prática de ensino.

E-mail: cbcometto@gmail.com.

NOTAS POÉTICAS DE UMA PESQUISA-VIAGEM

POETIC NOTES FROM A TRAVEL-RESEARCH

NOTAS POÉTICAS DE UNA INVESTIGACIÓN-VIAJE

Laís de Paula Pereira¹

Resumo: Os fios da escrita deste texto deslocam e deslizam por entre as potências do ser que não é, do tempo que não marca, do espaço heterogêneo das brechas, do ser e não ser. Costuram a potência poética por entre fissuras de um texto acadêmico, fruto de uma pesquisa de mestrado viajante, navegante, cambiante realizada junto aos caiçaras das comunidades tradicionais da porção sul da Península da Juatinga, localizadas em Paraty, RJ. Diante das inquietações que emergiram no decorrer da atividade investigativa – *Como transpor as experimentações de um devir e uma escuta que se propôs nômade em campo para o texto da dissertação? Como colocar em palavras um campo que fez com que a pesquisa ganhasse vida própria e extrapolasse as supostas fronteiras existentes entre pesquisadora e pesquisados?* –, o presente trabalho levanta questões a respeito das metodologias, epistemologias, escritas e dualidades postas entre pesquisados e pesquisadores nas pesquisas acadêmicas em educação. O seu objetivo é criar rotas de fuga disruptivas com a geometria ordenada do pensamento moderno e explorar o caráter sensível e perceptivo da escrita poética – o que não significa fazer poesia, mas fazer da escrita um gesto – a partir do entrelaçamento das intervenções poéticas tecidas no texto de dissertação e as tramas da trajetória de um devir-pesquisadora. Desvios de uma linguagem que se pretende linear e produtora de conhecimento que abrem espaço para um outro território narrativo, político, estético e conceitual desde o qual o encontro com o Outro se faz possível.

Palavras-chave: Educação; práxis poética; cartografia.

Abstract: The threads of this text's writing displace and slide through the potencies of the being that is not, of the time that does not mark, of the heterogeneous space of gaps, of being and not being. They sew the poetic potency between cracks in an academic text, the result of a traveling, navigator, changing master's research carried out with the traditional communities of traditional communities in the southern portion of the Juatinga Peninsula, located in Paraty, RJ. Faced with the concerns that emerged during the investigative activity – *How to transpose the experiments of a becoming and a listening that proposed itself as a nomad in the field to the text of the dissertation? How to put into words a field that made research take on a life of its own and went beyond the supposed existing borders between researcher and researched?* –, the present work raises questions about the methodologies, epistemologies, writings and dualities posed between researched and researchers in academic research in education. Its objective is to create disruptive escape routes with the orderly geometry of modern thought and explore the sensitive and perceptive character of poetic writing – which does not mean making poetry, but making writing a gesture – from the intertwining of poetic interventions woven in the dissertation text and the plots of the trajectory of a researcher-becoming. Deviations from a language that intends to be linear and knowledge-producing that open space for another narrative, political, aesthetic and conceptual territory from which the encounter with the Other becomes possible.

Keywords: Educations; poetic praxis; cartography.

¹ Universidade Federal Fluminense.

Resumen: Los hilos de la escritura de este texto se desplazan y se deslizan por las potencias del ser que no es, del tiempo que no marca, del espacio heterogéneo de lagunas, del ser y no ser. Cosen la potencia poética entre grietas en un texto académico, fruto de una investigación itinerante, navegante, cambiante de maestría realizada con las comunidades tradicionales de la porción sur de la Península de Juatinga, ubicada en Paraty, RJ. Ante las inquietudes que surgieron durante la actividad investigadora – *¿Cómo trasladar los experimentos de un devenir y una escucha que se proponía como nómada en el campo al texto de la disertación? ¿Cómo expresar con palabras un campo que hizo que la investigación cobrara vida propia y traspasara las supuestas fronteras existentes entre investigador e investigado?* –, el presente trabajo plantea interrogantes sobre metodologías, epistemologías, escritos y dualidades planteadas entre investigados e investigadores en la investigación académica en educación. Su objetivo es crear rutas de escape disruptivas con la geometría ordenada del pensamiento moderno y explorar el carácter sensible y perceptivo de la escritura poética – que no significa hacer poesía, sino hacer de la escritura un gesto – a partir del entrelazamiento de intervenciones poéticas tejidas en el texto de la disertación y las tramas de la trayectoria de un investigador-devenir. Desviaciones de un lenguaje que pretende ser lineal y productor de conocimiento que abren espacio a otro territorio narrativo, político, estético y conceptual desde el que se hace posible el encuentro con el Otro.

Palabras clave: Educación; praxis poética; cartografía.

Introdução

A disposição do poeta para escutar é particular, no sentido de que atende, não só ao que é dito ao seu redor, mas, também, a essa relação tão fugidia entre som e sentido ou, melhor dito, essa atenção sobre como soa aquilo que é pronunciado. O poeta, a poesia, é uma voz que escuta.

Carlos Skliar, 2014, p. 24

Os fios da escrita deste texto deslocam e deslizam por entre as potências do ser que não é, do tempo que não marca, do espaço heterogéneo das brechas, do ser e não ser. Costura notas poéticas por entre fissuras de um texto acadêmico, fruto de uma pesquisa de mestrado viajante, navegante, cambiante realizada junto aos caiçaras das comunidades tradicionais da porção sul da Península da Juatinga, localizada em Paraty, RJ. O presente trabalho busca, portanto, entrelaçar essas notas poéticas tecidas na pesquisa-viagem intitulada *(des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara* (PEREIRA, 2018) – realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF) – com as tramas da trajetória de um devir-pesquisadora desde uma “praxis poética na educação” (BÁRCENA, 2005).

Minha(s) história(s) se escreve(m) sem “Justificar (Ctrl + J)”. Segundo o Word, justificar é “distribuir o texto uniformemente entre as margens. O texto justificado proporciona as bordas limpas e nítidas ao documento (...)”. Ora, como criar uma margem uniforme numa história construída a partir de mapas de extensão com infinitos trajetos? São muitos os deslocamentos que me fizeram estar onde estou e eles não são lineares. Os espaços justificados, estriados e esquadrinhados são recortados, codificados e regulados por aparatos de controle, no entanto, vão sendo bifurcados em processos de desterritorialização, abrindo brechas para territórios lisos e nômades (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Logo, ao meu ver, “Alinhar à esquerda (Ctrl + Q)” faz mais sentido: “Alinhar o conteúdo à margem esquerda. O alinhamento à esquerda costuma ser usado para o texto do corpo e facilita a leitura do

documento”, possibilita entranças e está aberto aos movimentos a cada linha. O espaço se faz liso e vetorial, marcado pela multiplicidade, pelos fluxos abertos e diferenciais. Assim, enquanto escrevo, as fronteiras e as medidas vão perdendo espessura e ganhando porosidade e me permito fazer dessa escrita uma escrita nômade, marcada por mapas de intensidades.

Mapas que versam acontecimentos que se tornaram perceptíveis no momento em que escapamos de uma concepção monolítica sobre o lugar e o funcionamento da metodologia de pesquisa em educação e fissuramos metodologias por uma poética da produção de sentidos (ROMAGUERA; ANDRADE, 2020). Ainda que o rigor acadêmico tenha acompanhado a atividade investigativa, as potências dos fluxos levantaram questões a respeito da tela endurecida que fixa as epistemologias, as metodologias, as escritas e a persistente dualidade posta entre pesquisados e pesquisadora. Ao tomar o diário de bordo, as fotografias e os afetos como dispositivos metodológicos poéticos no campo da educação, foi possível instaurar narrativas menores, diferentes e dissonantes na pesquisa.

Em meio a tantos desvios, as seguintes questões emergiram no decorrer da pesquisa-viagem: *Como transpor as experimentações de um devir e uma escuta que se propôs nômade em campo para o texto da dissertação? Como colocar em palavras um campo que fez com que a pesquisa ganhasse vida própria e extrapolasse as supostas fronteiras existentes entre pesquisadora e pesquisados?* Diante de tais inquietações, este trabalho objetiva criar rotas de fuga disruptivas com a geometria ordenada do pensamento moderno e explorar o caráter sensível e perceptivo da escrita poética (SKLIAR, 2014) de uma pesquisa acadêmica – o que não significa fazer poesia, mas fazer da escrita um gesto – a partir da trajetória de um devir-pesquisadora e das intervenções poéticas tecidas no texto de dissertação.

Inspirada em Deleuze (1992), que nos diz que “Criar não é comunicar, mas resistir” (p. 179) e tendo como ponto de partida uma metodologia poética, cartografei (PASSOS; KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015) o meu olhar, a minha escuta e a minha escrita, de modo a permitir que novas percepções e afetos surgissem através de invenções, criações e deslocamentos de sentidos enquanto pesquisava e criava o meu diário de bordo. Dessa maneira, foi possível acompanhar e executar o que muitas pesquisadoras e pesquisadores diriam ser “notas erradas”, pois compõem o “bota fora” de uma pesquisa acadêmica dentro dos moldes: o que “deu errado” em campo, os entre-laços [afetos, subjetividades, linhas de fuga], os desencontros, as foto-não-grafadas, as fotografias sem foco, as entre-grafias, os processos da pesquisadora etc. Tais notas, no entanto, são tomadas como notas poéticas nesta pesquisa-viagem. Uma busca por gestos outros, que emergem de diferentes temporalidades; de diferentes vozes descobrindo meios de acomodação; de uma multiplicidade de trajetórias, leituras e narrativas.

Poderia escolher ir direto de barco para Martim de Sá. No entanto, escolho ir metade de barco e metade de trilha. Me encanta a trilha feita de Pouso da Cajaíba até Martim. De longe, ainda no barco, quando nem entendo (e será que em algum momento entendo?) se o que está por vir é um continente ou mais uma ilha, já avisto um vale que compõe a paisagem daquela terra. Tem muito mar pela frente (é que o mar tem dessas coisas de enganar a gente e parecer que tudo é logo ali), a viagem é longa, e a expectativa de chegada só vai aumentando à medida em que percebo que o vale, antes quase camuflado naquela paisagem toda, vai se definindo melhor. É uma fissura na mata que sobressai aos meus olhos. O vale contém a trilha, que contém conectivos. Como um mapa, essa trilha é viva, é aberta, conectável, suscetível de receber e fazer modificações constantemente. Percebo que o traçado se faz nas diversas caminhadas: cada pessoa que passa ali, cada animal, cada chuva que cai ou vento que venta muda os seus percursos. A trilha vai se adaptando a montagens de qualquer natureza e está sempre ali.

Não é uma trilha fácil de ser trilhada. São 3 horas, das quais 1 hora é de subida intensa. Martim tem dessas coisas, é um lugar que coleciona intensidades. Para subir tem que ter muita

resistência, é como se estivéssemos indo contra a maré, contra forças que nos puxam para o lado oposto, para o chão, para a terra. Uma gravidade que agrava o aterramento. Enquanto caminho, resisto. O suor escorre pelo meu rosto e, ao longo da trilha, vai pintando um mapa que constela todo o afeto que tenho por aquele lugar. O trajeto e eu já não nos separamos, somos um só, de modo que nos movimentamos juntos, nos transformamos juntos e fazemos da trilha os poros que permitem fluir as nossas modificações, passo a passo. Ninguém me disse que seria fácil alçar voo, mas também já não tenho forças para permanecer com os pés no chão. Por isso singro, sigo, sinto, subo. Encontro nas nuvens a possibilidade de co-existir, resistir e devir.
(...)

A experiência do início: uma práxis poética na educação

Na tentativa de *trans-formar* o que achamos saber, de modo a não transmitir o já sabido, não explicar as “coisas” e deixar “um traço que poderá ser lido por outro” (SKLIAR, 2014, p. 26), procuro explorar o caráter sensível e perceptivo da escrita poética no texto acadêmico. Segundo Skliar (2014), a percepção do poeta faz com que ele não tenha uma teoria sobre o mundo, mas trace uma relação singular entre o escutado e o olhado – e o tocado, o ouvido, o recordado, o esquecido, o presente e o ausente – com sua escrita e, também, com sua oralidade. Partindo dessa perspectiva e das experimentações que se deram no decorrer da investigação de mestrado, tomo o conceito de “práxis poética na educação”, cunhada por Bárcena (2005), como inspiração para esse artigo. O autor nos leva a pensar as pesquisas na área de educação como uma abertura dos discursos dados, um novo começo em que não se tem uma relação do conhecimento com a verdade, mas com o sentido. Uma relação que não é excludente, classificatória e determinante, e que possibilita lidarmos com a diferença. Nas palavras do autor, “O poético como uma experiência de abertura: o acontecimento de estar não perante o mundo, mas *no mundo*, na incerteza e na contingência do que é aberto” (BÁRCENA, 2005, p. 164).

Uma práxis poética na educação é tanto uma aposta quanto uma busca de abertura para um outro território narrativo, político, estético e conceitual desde o qual o encontro com o Outro seja possível. Para Bárcena (2005), educar é permitir o encontro e, assim, o confronto com o estranho e o desconhecido, é possibilitar a experiência do início, do novo começo. Vista dessa forma, a experiência pode ser pensada como um acontecimento imprevisível, que produz a descontinuidade e a produção de narrativas poéticas – uma produção-outra, uma escrita que não precede aquilo com o que e para que escreve, mas busca pequenos gestos das existências mínimas (LAPOUJADE, 2017) para pensar a *vida que se faz* enquanto uma pesquisa acontece.

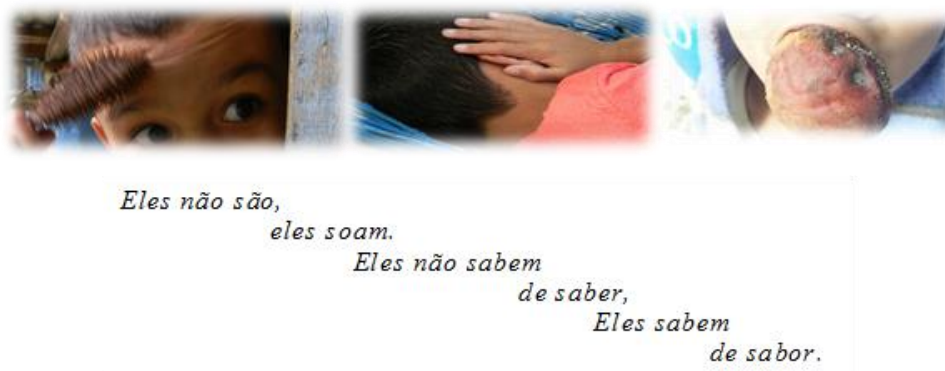


Figura 1: Experimentar – Fonte: Arquivo da pesquisa *(des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara*

Ensejando práticas que sejam potências criativas de experimentações, ora através de palavras ora de foto-poesias, as seções que seguem irão narrar os deslocamentos que se deram no decorrer dessa pesquisa-viagem. A intenção é não limitar a investigação às representações e aos produtos, mas trazer à tona os processos que compreendem as intervenções poéticas e o devir-pesquisadora.



Certezas:
curvam-se,
umas
sobre
as outras,
dobrando-se.

Certezas:
curvam-se,
umas
sobre
as outras,
dobrando-se.

Certezas:

Figura 2: Novos começos – Fonte: Arquivo da pesquisa *(des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara*

Metodologia poética

LANCEI-ME N'ÁGUA: COMO ABANDONAR O BARCO, EM PLENO ALTO-MAR?

A bordo desta viagem, pude perceber que o seu caminho não existia *a priori*, ele se fazia a todo momento no caminhar. E foi pelo compartilhamento do caminhar que eu, pesquisadora, e os caiçaras, pesquisados, nos relacionamos e nos codeterminamos. Vale ressaltar que conhecer o caminho implica um compromisso com a sua produção, (de)marca a inseparabilidade entre a pesquisa e o seu caráter intervencionista. “Entender que toda pesquisa é intervenção compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 172).

Muitas são as pistas. Algumas passam batidas. Outras nos afetam de tal modo, que seria impossível não as perceber. Contudo, não “perdemos” nenhuma delas, umas remetem às outras, vão formando um conjunto de linhas em conexões. Elas se trans-formam mutuamente nesse processo e, assim, vamos encontrando o que não procurávamos e sendo encontrados pelo acontecimento.

Desde uma inversão metodológica – transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá* –, a Cartografia (PASSOS; KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015) se fez caminho metodológico poético possível e, sobretudo, aposta na experimentação do pensamento. Essa escolha permitiu que o rigor necessário a uma pesquisa fosse ressignificado e se aproximasse dos movimentos da vida, “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 11). Escóssia e Tedesco (2015) nos contam que a cartografia como pesquisa não se restringe a descrever ou

classificar os contornos formais dos objetos do mundo, no entanto, preocupa-se em traçar seu processo [constante] de produção; e como prática de intervenção os atos de cartógrafo participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão.

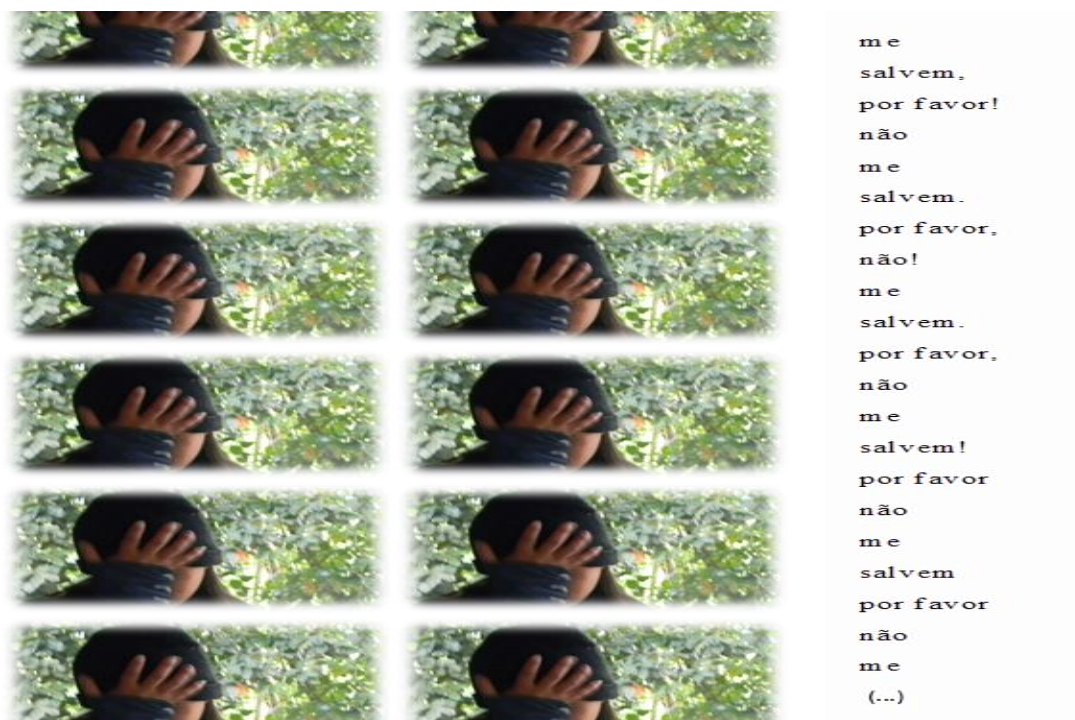


Figura 3: Desver e suspender o dado

Fonte: Arquivo da pesquisa *(des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara*

Assim, para investigar processos sem deixá-los escapar por entre os dedos, foi produzido um diário de bordo no qual foram registrados os acontecimentos, as experiências e, inclusive, as narrativas produzidas e inventadas por meio da atividade investigativa. O diário, visto por Medrado, Spink e Mélo (2014) como uma carto-grafia (grafia de uma comunicação) de intensidades, teve inscrito nele a intensidade das minhas impressões e os possíveis movimentos sinuosos de ir e vir às anotações. Nessa direção, as próprias histórias constituíram dispositivos que acionaram outros modos de ver, ouvir e narrar o mundo de um jeito singular. O que chamo, aqui, de intervenções poéticas.

Como pode, apesar dos poderes, ainda resistir?
É ali, onde a vida se torna impossível, que ela cresce.
É ali, onde se constrói uma linha de fuga, que o devir floresce.

Vivemos na condição de sobreviventes.
Vivemos a experiência sem sabor, sem tom, sem som.

Somos convocados à terra nova,
experimentar e explorar devires,
habitar a experiência poética e caótica do real.
Nesse despejo que se torna possível criar.

Intervenção poética I

Dou início às seções de intervenções poéticas com uma breve nota de viagem para contar que enquanto navega, um viajante se torna, ele mesmo, a “própria deriva continental”, isso e aquilo, uma vez que se encontra entre o embate das forças-continente e das forças-arquipélago (GODOY, 2008).

[nota de uma viagem]:

chego em Paraty, caminho até o cais dos pescadores e pego o barco que navega rumo à Martim de Sá e às outras tantas comunidades que estão no extremo sul da Península da Juatinga. Estar no cais conecta distantes, coloca por terra, assim, de primeira, a idealização de um caçara “bom selvagem”. São horas de uma viagem que acontece ao silêncio ruidoso das diferenças e ao som das afinidades. No caminho, muitos desvios. A todo momento encontramos, inesperadamente, ilhas que perturbam, causam um desconforto curioso e um curioso conforto. Nessa viagem o percurso ora se faz itinerário, ora se faz deriva, e o destino é quase uma incógnita: um continente ou uma ilha? É uma dúvida recorrente, que, inclusive, pode ficar sem uma resposta “verdadeira”.

No mapa do idêntico, um continente, no mapa de intensidades, uma ilha. Isso e aquilo.

A viagem que narro, nessas poucas linhas, também poderia acontecer por terra: caminha-se por trilhas, subindo e descendo, no decorrer de um dia inteiro. Essas trilhas seguem um itinerário que, nas entrelinhas, já vira desvio, novo percurso a ser seguido. Viajar rumo a Martim de Sá é um pouco de tudo isso, inventar percursos e seguir itinerários, encontrar continentes e ilhas, ir a pé e de barco, encontrar e desencontrar, é viajar por isso e por aquilo, por aqui e por acolá. O que importa nesta viagem não é a forma como se chega ao destino final, tampouco o destino final em si, mas como os navegantes se relacionam entre si e quais são as relações que estabelecem com a Terra. Nesse percurso nos desterramos e nos decompomos na “própria deriva continental”. Isso e aquilo.

Assim viajo. E viajar é criar a possibilidade de se colocar à deriva, é desterrar os pés do solo firme e enxergar o que há além. Mas, o que há além da terra firme? Essa é uma pergunta que não requer resposta, mas promove movimento: ir em busca do que está por vir. Ir à deriva.

Intervenção poética II

Busco, aqui, destacar a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, de modo a ressaltar o caráter intervencionista dessa pesquisa: “(...) a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Dito isso, levanto a seguinte questão: como falar do caminho metodológico que inspira esse trabalho, a Cartografia, sem que, com isso, tenha que teorizar e me adequar aos padrões e normas acadêmicas? Como fazer da metodologia um gesto?

mapografar: a arte de distribuir afetos e construir trajetos e (...)

Acreditávamos no porto, diziam-nos seguro, que nele a felicidade era certa! Pois vejam só, lançamo-nos em alto-mar. Olhávamos de um lado ao outro e não víamos nada. O único contorno possível era a linha do horizonte, que ora se fazia presente, ora compunha um degradê entre céu e mar. Isso nos confundia, fazia com que nadássemos, mas também ficássemos estáticos. Não havia margem [visível], mas estávamos cercados. Era possível ver pássaros voando sobre nós e, de longe, alguns peixes saltitantes. Sozinhos. Contudo, atravessados por vidas. Como seria possível transpor essa linha? Deve existir uma linha de fuga e, provavelmente, ela escapa das linhas precedentes. Talvez dessa linha que nos foge sobrevenha um arquipélago, ou então essa linha faça uma curva sobre si e se faça presente. Não sei. Em alto-mar temos que contar com o inesperado, com o novo. Devemos desemaranhar as linhas que se mostram, agir contra o tempo

e a favor de um tempo por vir. Precisamos estar atentos ao desconhecido que nos surge, que pode vir a nos levar por desvios, mostrando mundos outros. Temos que nos deixar marear.

Em pleno alto-mar, à deriva, tentamos mapografar terras desconhecidas, moventes, que não podem ser descoladas dos processos em que surgem, sendo, elas mesmas, o movimento no processo. Mapografamos os possíveis funcionamentos de um mapa, na ordem da mobilização, da produção, dos deslocamentos, do constante remanejamento que se justapõem, ao invés de procurarmos, obstinadamente, por uma origem em mapas precedentes. Para Deleuze, “o mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento” (DELEUZE, 1997, p. 73). Assim, não se trata de interpretar os mapas de trajetos, intensivos, trata-se apenas de detectar sua trajetória para ver se podem servir como pistas de “novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação” (DELEUZE, 1997, p. 75-6).

(Parênteses)

Abrir espaços. Criar parênteses que dizem do que está nas entre-linhas; nos entre-mundos; nas entre-pistas. A importância deste parênteses reside tanto na sua intervenção política quanto no entre-cruzamento que faz da minha vida com a pesquisa de mestrado. Como não falar dos movimentos de um devir-pesquisadora em uma pesquisa que se fez em movimento, que teve como metodologia os movimentos das vidas que se faziam enquanto a pesquisa acontecia?

Entre-pistas [carta de um devir-mãe-pesquisadora]

Enquanto navego sou capturada pelos movimentos das águas do mar. Existe uma certa sincronia rebelde nas suas ondulações que me fascina. Há quem diga que um bom nauta é aquele que navega seguro e que consegue prever toda essa rebeldia dos mares. Eu, todavia, acredito que um bom nauta é aquele que singra e não sabe o que está por vir, mas segue atento ao novo que lhe surge e cria diferentes alternativas para continuar singrando.

Muitas são as vezes que me pego como o primeiro nauta, achando que posso contornar os fluxos e que tudo está sob controle. No entanto, olho para as águas por onde tenho navegado e me sinto como o navegante que nada sabe, mas está sempre pronto para o inesperado. Quando, em 2015, decidi que voltaria à universidade para fazer o mestrado, me parecia ter um itinerário a seguir: seleção do mestrado, aulas e trabalhos, reuniões de orientação, uma qualificação e uma dissertação a fazer e defender. Organizei a vida para que minhas metas previamente determinadas fossem alcançadas: tudo sob controle. Acontece que não me dei conta de quão linear era esse meu pensamento e nem imaginava as tormentas e as calmarias que encontraria no meu navegar.

Transbordei inseguranças, medos, alegrias, gratidão e, principalmente, as minhas próprias águas. Me vi grávida antes mesmo de ter terminado o processo seletivo para o ingresso no mestrado. Durante um bom tempo tive a certeza de que não era para seguir por este caminho, como também tive a certeza de que era um espaço de resistência e eu deveria sim, continuar no processo de seleção. Bom, entre certezas e incertezas, escolhi terminar o processo seletivo, sendo o resultado o que realmente iria me guiar nessa decisão final. Fiquei dias procurando na internet relatos sobre mães universitárias e leis que garantissem o mínimo a nós. Tentei saber um pouco de tudo para ver o que seria possível para mim. E seria possível? A mulher, quando grávida, já sente no corpo, nas pequenas decisões, nas insônias, no trabalho, nos estudos, nas inseguranças, no amor, na presença e na ausência de apoio, nos abusos, nas concessões e nas restrições (e por aí vai) o que é ser mãe. E ser mãe mestranda, como seria? O que estaria por vir?

Fiz a prova escrita enjoada e a entrevista sem contar que estava grávida. Será que deveria ter contado? Não sei, só sei que tive medo. Me calei. Me calaram. Não sei bem. Dias depois, quando soube da minha aprovação, fiquei muito feliz. Fiquei também com muito mais

medo. Sabia que ser mãe significava instaurar um novo modo de existência, no caso um devir-mãe-pesquisadora que surgia entre cobranças, choros, prazos, beijinhos, noites mal dormidas, cheirinho de neném, leituras intermináveis, colinhos e mamas, escritas e saídas de campo, (...). Neste momento eu sabia pouca coisa, mas uma era certa: o meu caminho não era o itinerário da “bela, recatada e do lar”. Então, na resistência, decidi que a universidade era aonde eu queria estar, porque é, também, lugar de mulher: mãe, negra, branca, parda, indígena, favelada, quilombola, caçara... e acredito que devemos ocupá-la.

Antigamente, e isso não faz tanto tempo assim, às mulheres era proibido o ingresso na universidade, local destinado apenas aos homens brancos, dignos de estudo e detentores do saber. Atualmente, e isso diz do dia de hoje e de amanhã (infelizmente), as mulheres têm os mesmos direitos dos homens, o que pronuncia, ainda, uma ausência de direitos específicos para as mulheres. É um ponto em aberto. As mulheres têm outras demandas e necessidades e não possuem seus direitos assegurados na academia e nos seus “trametes”. E estamos no ano de 2018.

É necessário, é urgente, pensarmos e criarmos condições para que as mulheres possam realizar tanto o que desejam quanto o que precisam que seja realizado. A sensação que tenho é que nós temos que nos justificar a todo tempo por sermos mães. Explicar tudo, nos mínimos detalhes, para que entendam a nossa situação e tenham empatia por ela. A sensação é de que estou sempre pedindo um favor: licença maternidade, extensão do prazo para a qualificação, depois para a dissertação... E estou? Poxa, me parece que sim.

Para as mulheres sobra muito pouco, quase nada. Entramos em barcos já furados. Navegamos tirando água com os baldinhos que nos restam para sobrevivermos. Só que queremos mais do que ser simplesmente sobreviventes. Por isso resistimos. Não sem dor, mas resistimos. Queremos instituir modos de existência, queremos ser mulheres, mães, pesquisadoras, donas de casa, engenheiras, professoras, astronautas, heroínas, cowgirls e uma lista infinita de coisas. Queremos estar em todos os lugares sem medo, sem ter que ouvir que ali não é o nosso lugar, ou que “não vai ser possível participar de tal evento porque não temos estrutura para receber crianças”. Queremos ser reconhecidas por todas as nossas especificidades e todas as nossas potencialidades em devir. Nos inventar e (re)inventar sem ter alguém nos dizendo o que podemos ou não fazer, o que devemos ou não fazer.

Escrevo esse “entre-pistas” pela mulher que sou e por tantas outras que também são e não conseguem seguir seus sonhos por serem mulheres, por terem filhos, por não terem nessa sociedade, machista e misógina, políticas públicas e direitos reservados à maternidade e suas tantas variáveis. Me sinto privilegiada em poder e conseguir fazer o mestrado, com apoio da minha família e das relações afetuosas que construí com alguns professores e minha orientadora, Shaula. Mas ainda assim, acredito que isso não deveria ser um privilégio, deveria ser um direito de TODAS as mulheres.

Faço esse relato pois é aqui, também, que a minha pesquisa e vida se entrecruzam: na busca por afetos, resistências, movimentos, intervenções, trajetórias, derivas e devires. Ele versa sobre o mergulho que tive (tenho) que dar para chegar à superfície e pegar ar para continuar essa aventura criadora.

– Pausa para um respiro –

Passei toda a minha gestação pensando no mestrado. Depois todo o meu puerpério. E foi no decorrer do mestrado que pude sentir o que era gerar, parir e criar [a minha filha Lila]. Meu corpo foi tomado por novas águas, elas deixaram de seguir o seu fluxo habitual e pegaram desvios para constituírem a morada e o alimento de uma nova vida que me habitou por 41 semanas e 3 dias. Muitos usam a metáfora “pari minha filha” quando se referem a dissertação e o quão difícil foi escrevê-la. Eu não ousaria fazer uso desse termo tão visceral para falar da dissertação que vos apresento, mas não poderia deixar de relatar os afetos que foram sendo produzidos [e compõem essa atividade investigativa] no decorrer dessa criação dupla: dissertação e filha.

Navegar pelo mestrado com a Lila é estar entre tormentas e calmarias. Mas é, principalmente, bonito e muito fecundo. As minhas aulas ganharam sorrisos a mais quando ela estava. As saídas de campo tiveram os afetos aflorados com a sua presença. Arriscaria dizer, inclusive, que a Lila foi um dispositivo de fazer ver e falar nessa pesquisa. Incrível como uma criança conecta distantes. As pessoas se aproximam com maior facilidade na presença de uma criança, e ao contrário, a criança se aproxima e, conseqüentemente, nos aproxima. (...)

Conclusões

**No mar,
as ondas.
Foi tanto vento,
que impossível seria,
capturar o mo(vi)mento.**

Uma pesquisa-viagem. Uma aventura criadora da qual enfrento os riscos das escolhas que faço no percurso, uma vez que a intenção em cartografar não garante uma mapografia do meu olhar, da minha escuta, tampouco da minha escrita. Por isso me atenho aos fios soltos, às navegações que se deram à deriva em relação àquelas que tentaram seguir lineares os seus itinerários. Busquei, assim, desestabilizar a política da representação para olhar, conhecer e inventar narrativas outras, convocando as sensações a provocar múltiplos sentidos e rachaduras nas explicações e respostas que as pesquisas acadêmicas comumente convocam. Para que essa proposição se tornasse possível, arrisquei apresentar as narrativas e as foto-poesias ao longo do texto como intervenções poéticas (que são) que tratam, também, de teoria e processos de uma pesquisa acadêmica em educação.

Essa metodologia poética só se tornou possível aqui e na dissertação porque se propõe a produzir *afetos*, os quais também constituem dispositivos metodológicos nessa pesquisa-viagem. Na minha compreensão, são os fluxos diários desses dispositivos que nos permitem as experimentações, os (des)encontros, as conversas, a amplitude de relações e a produção de sentidos diversos. Os afetos não estão predeterminados, eles vão sempre mudando, afinando e desafinando, o que convoca outras escutas e outras histórias. Em suma, o entrecruzamento das fotografias, dos afetos e das narrativas que deles advêm, se transformaram mutuamente através de linhas de atualização. A esse respeito os dispositivos foram capazes de inventar conexões onde estas não existiam e provocar rachaduras e transbordar os modelos e seus contornos, transformando-os em linhas vivas cujos movimentos propiciam a produção de existências múltiplas, educações disruptivas e narrativas diferentes.

Essa pesquisa-viagem – que segue em movimento – é, portanto, uma aposta na invenção de outros modos de ser, estar e fazer pesquisa em educação. É uma pesquisa-movimento, é um gesto, uma atividade investigativa que transborda poéticas de escritas, imagens, pensamentos, afetos, encontros, metodologias, epistemologias (...). Uma pesquisa que (con)versa a vida. E por isso pulsa, é marcada pela multiplicidade, pelos fluxos abertos, pelas intervenções que é capaz de criar e as tantas outras que está aberta a perceber. Finalizo este artigo ressaltando o devir-pesquisadora em processo – mãe, mulher, pesquisadora, sonhadora, realizadora, educadora, feminista, brincante e crianciera – que, no gesto de pesquisar e pesquisar-se, buscou fazer das notas poéticas de uma pesquisa-viagem e, portanto, deste artigo, gestos múltiplos, possíveis e impossíveis. Fissura metodológica. Implicação, intervenção, criação e invenção de mundos outros, desde os quais irrompam práxis poéticas no campo da educação.

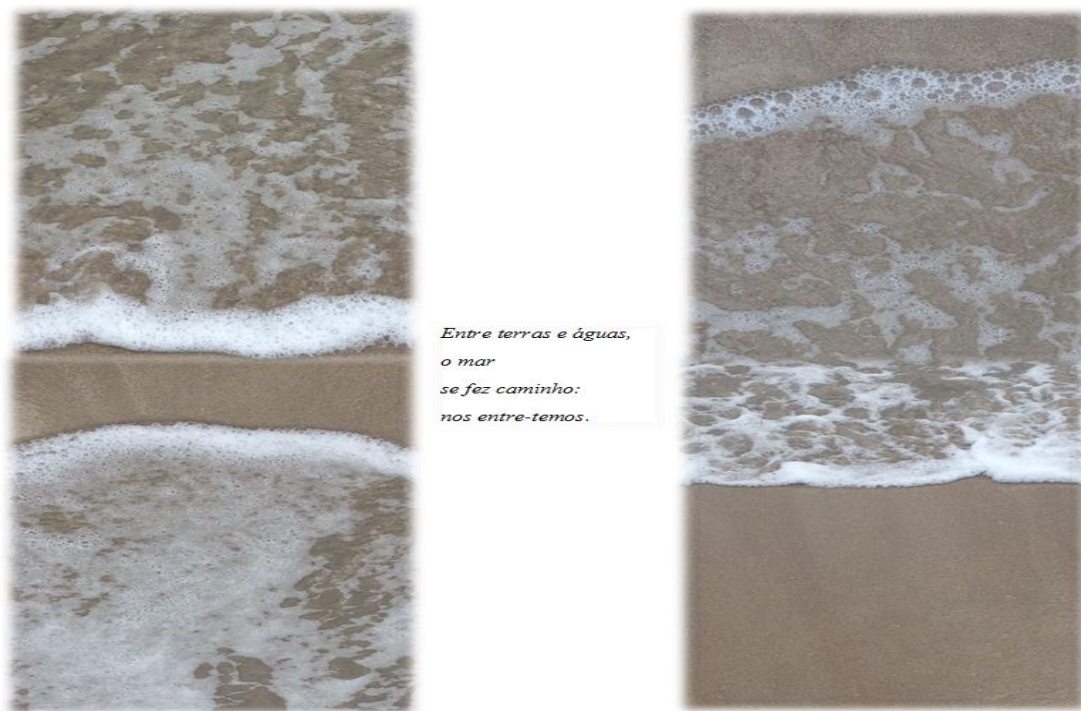


Figura 4: Das fissuras – Fonte: Arquivo da pesquisa *(des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara*

Referências

- BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.
- BARROS, Regina B.; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.
- DELEUZE, Gilles. Sobre a filosofia. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 169-193.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.
- GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J. et. al. (Org.). *A produção*

de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273-294.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. ESCÓSSIA L. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17- 31.

PEREIRA, Laís de Paula. *(Des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara.* 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2018.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini.; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Problematicar pesquisas e educações: fissuras metodológicas em tons de criação. *Ensaio Pedagógicos*, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 17-26, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/201>. Acesso em: 28 out. 2021.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Sobre a autora

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.

DO BURBURINHO CITADINO AO ISOLAMENTO E SEUS SILÊNCIOS: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E ESPAÇO URBANO

FROM THE HUSTLE TO ISOLATION AND ITS SILENCES: REFLECTIONS ON LITERATURE AND URBAN SPACE

DEL BULLICIO URBANO AL AISLAMIENTO Y SUS SILENCIOS: REFLEXIONES SOBRE LA LITERATURA Y EL ESPACIO URBANO

Fátima Leonor Sopran¹

Marta Maria Silva de Faria Wanderley²

Resumo: Esse ensaio tem como objetivo refletir a respeito da relação entre literatura e espaço urbano. Abordamos a situação das cidades com traços que apontam características urbanas contemporâneas, como a atual pandemia. O ensaio busca discutir literatura e espaço urbano no atual momento da pandemia de Coronavírus. As cidades tornam-se grandes protagonistas dos acontecimentos cotidianos, há um elo entre a literatura e os espaços reais. A pandemia abala os lugares e possibilita a escrita de um cotidiano citadino abatido pelo vírus. A discussão sobre pandemia, literatura e espaço urbano dialoga com os romances *A Peste*, de Camus (1997) e o *Ensaio sobre a Cegueira*, de Saramago (1995), por ambas tratarem de pandemia e da artificialidade vivida pelo ser humano, bem como instiga uma possível reflexão que deve ser feita nesse sentido. As obras constituem uma potência para tratar do registro de uma história cultural urbana das cidades.

Palavras-chave: Pandemia; burburinho; silenciamento.

Abstract: This essay aims to reflect on the relationship between literature and urban space. We approach the situation of cities with traits that point out contemporary urban characteristics, such as the current pandemic. The essay seeks to discuss literature and urban space in the current moment of the Coronavirus pandemic. Cities become major protagonists of everyday events, there is a link between literature and real spaces. The pandemic shakes places and makes it possible to write a daily life in the city affected by the virus. The discussion about pandemic, literature and urban space dialogues with the novels *A Peste*, by Camus (1997) and *O Ensaio sobre a Cegueira*, by Saramago (1995), as both deal with the pandemic and the artificiality experienced by human beings, as well as instigating a possible reflection that should be made in this sense. The works constitute a power to deal with the registration of an urban cultural history of the cities.

Keywords: Pandemic; hustle; silencing.

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la relación entre literatura y espacio urbano. Abordamos la situación de las ciudades con rasgos que apuntan a características urbanas contemporáneas, como la pandemia actual. El ensayo busca discutir la literatura y el espacio urbano en el momento actual de la pandemia de Coronavirus. Las ciudades se convierten en grandes protagonistas de los acontecimientos cotidianos, existe un vínculo entre la literatura y los espacios reales. La pandemia sacude los lugares y permite escribir la vida cotidiana de la ciudad descompuesta por el virus. La discusión sobre pandemias, literatura y espacio urbano dialoga con las novelas *A Peste*, de Camus (1997) y *Ensayo sobre a Cegueira*, de Saramago (1995), ya que ambas abordan la pandemia y la artificialidad vivida por el ser

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

humano, así como instigar una posible reflexión que debería hacerse al respecto. Las obras constituyen un poder para ocuparse del registro de una historia cultural urbana de las ciudades. **Palabras clave:** Pandemia; zumbido; silencio.

Introdução

Esse texto trata da metafórica morte das cidades. O ensaio versa sobre o estudo do espaço na literatura. O elemento espaço na literatura ainda carece de estudos, apesar de atualmente já termos vários trabalhos que confirmam o fundamento desse elemento, tanto na literatura como na geografia. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2002), Cosgrove (2000) e Bachelard (1996) foram de imprescindível importância porque abordam o espaço como um elemento que aparece no romance de ficção, bem como na realidade. Bachelard (1996) trata sobre o espaço interno e externo na obra *A poética do espaço*. O texto discute a questão do burburinho e do silêncio nas cidades, pois põe em voga a importância dos espaços na vida das pessoas, que antes da pandemia viviam a agitação dos lugares e, após o coronavírus, vivem o isolamento.

Os espaços urbanos antes preenchidos, hoje estão vazios, com poucas pessoas circulando pelas avenidas, ruas e becos. As praças se encontram desertas, as pessoas estão reclusas em suas casas, não se ouve mais o barulho das crianças nas escolas e dos jovens nas universidades, o silêncio chegou em diversos ambientes. O que se sabe é que os hospitais estão lotados, com pouco ou nenhum espaço e nem aparelhos suficientes para atender a todos.

A pandemia trata de uma catástrofe mundial que tomou conta da vida das pessoas e das cidades. O mundo mudou e em alguns lugares, cientistas, economistas, profissionais da saúde, da educação responsáveis pelas políticas públicas, dentre outros, ficaram atentos às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), aflitos para encontrar uma maneira de combater o Coronavírus e a pandemia.

O silenciamento citadino deixou uma profunda amargura à humanidade. A literatura considera os espaços essenciais para realização das ações das personagens. Logo, a literatura que recria um lugar, logicamente contribui para o entendimento desse lugar. As cidades que viviam o movimento, estão praticamente mortas. Consta-se que até as palavras dos poetas não preenchem mais os bares, as salas de aula, os teatros, os palcos da vida e a música melodiosa das poesias raramente acalentam os ouvidos, tudo silenciou. A literatura como arte que imita e reflete a vida pode tecer um espaço caótico e de esperanças, de ansiedade, de aflição, de dor, de morte e de recomeço. Ao imitar esse momento real, recria pela palavra um espaço. Logo, encontra, na perspectiva dessa imitação, a identidade de arte do real e da própria visão do homem. Essa é sua maneira de intervir na realidade.

Os lugares são acolhedores da doença. O Coronavírus trouxe o enclausuramento, o medo, a tristeza e os espaços antes agitados, hoje mais parecem espaços fantasmas. “Sempre existiu uma íntima ligação entre a literatura e as cidades. O artista moderno, tal como seus semelhantes, foi capturado pelo espírito da cidade moderna” (BRADBURY, 1989, p. 77), a própria cidade passava a ser, ela mesma, uma personagem, deixando de ser apenas palco ou cenário dos acontecimentos. Os lugares hoje são protagonistas da epidemia que os rodeia, a maior parte deles vive momentos de caos. Antes da pandemia estavam sempre movimentados, muitas pessoas circulando por uma infinidade de lugares. Hoje tudo cessou.

Cidades em movimento silenciadas pós pandemia

A cidade, desde os princípios da modernidade, foi caracterizada por abarcar grande quantidade de pessoas em seu espaço e sempre proporcionou diferentes e novos tipos de

subjetividades, interações sociais e o progresso desenfreado, provocando, assim, o avanço científico, a expansão demográfica, os problemas sociais, ambientais, de saúde pública, que envolvem e podem comprometer a saúde humana e o meio ambiente, por exemplo. As cidades tornam-se grandes protagonistas dos acontecimentos cotidianos. O assunto tratado no decorrer do texto se estabelece na relação pandemia, literatura e espaço urbano atravessado pela leitura de Camus (1997) e Saramago (1995).

A literatura mostra as cidades como grandes protagonistas da vida cotidiana. Portanto, uma literatura que recria o mundo logicamente, contribui com o entendimento desse mundo.

A história cultural urbana abre-se a todas as disciplinas que tenham algo a dizer sobre a cidade, e com isso redefine todas as questões que giram em torno dela: a literatura, a política, a sociologia, a arquitetura, que também acabam reformuladas ao passarem pelo filtro da cidade (GORELIK, 2009, p. 235).

Neste ponto, a literatura sempre foi uma grande aliada das cidades, pois trabalha com as belezas, as riquezas as construções e tudo o que move o urbano e o humano, nesse contexto. Nesse sentido, lida, portanto, com as construções, catástrofes e desconstruções.

A verdade é que, quando escrevemos usamos de nossas vivências. Sempre há algo anterior ao ficcional. Essas vivências correspondem à uma teia que abriga história coletiva e individual. Essa assertiva pode ser confirmada pelas palavras de Bezerra (2011) ao declarar que “A narrativa é sempre uma experiência subjetiva, mas condicionada, todavia, a seu conteúdo e forma, às interações anteriores do sujeito com a sua coletividade, e o senso comum” (BEZERRA, 2011, p. 17).

Sob essa perspectiva, neste momento crítico de epidemia, o homem sente o silêncio das cidades, ao mesmo tempo crítico, sobre os espaços vazios e as poucas pessoas que circulam parecem amedrontadas. Essas cenas nos reportam ao poeta e crítico, Charles Baudelaire (1985), quando diz que a cidade de Paris, se destaca pelas cenas retiradas do cotidiano permanentemente agitado. Em contrapartida, a agitação que outrora vivenciamos como o poeta Baudelaire, hoje é silenciado. Porém, não esquecemos do movimento das cidades e da agitação e esperamos o retorno da multidão percorrendo as ruas e lotando as cidades.

Na literatura o poeta também trabalha com o lado obscuro das cidades. No momento atual o que se apresenta é esse lado obscuro de uma realidade que assusta. O que se vê são ironias e contradições, o antes e o depois das cidades num mesmo espaço.

Para Santos (2002, p. 63), o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. O espaço das cidades está impregnado das ações do homem, e tudo que acontece marca cada momento que vivenciamos

Uma literatura que nasce entranhada no mundo urbano certamente contribui para o entendimento daquela realidade social. A virada do século 19 para o 20 aparecia como momento privilegiado para essa forma de abordagem, fazendo da literatura uma importante fonte de leitura da cidade (CASTRO, 2015, p. 11).

Neste momento caótico também estamos fazendo da literatura uma leitura da cidade. O antes e o depois podem ser observados na imagem a seguir. Os espaços em que circulavam muitas pessoas transformaram-se em espaços quase vazios, consideradas as cidades mortas como metaforicamente dirão o texto literário.

O preenchimento dos espaços das cidades mostra a dinâmica de se conviver em comunidade, demonstrar sentimentos como o sofrimento e a felicidade, entre outros. De acordo com Haesbaert (1997, p. 30) as significações e valores,

de cada cultura, cada grupo e às vezes até mesmo cada indivíduo preenche o seu espaço com um conjunto de instrumentos utilitários, mas também de emoção e sensibilidade, pois amamos, sofremos e podemos, pelo menos na imaginação expressar todos os sentimentos e todos os espaços do mundo.

Para Cosgrove (2000, p. 38), “é a imaginação que metamorfoseia a comunidade humana e o ambiente natural em uma significativa unidade de espaço”. As cidades são espaços que abarcam todo tipo de sentimento e movimento, tudo acontece nesses espaços humanos, onde tudo e todos se mesclam. Esses espaços nos permitem verificar a existência de dois tipos: “o tópico refere-se ao espaço feliz, e o espaço atópico ao espaço hostil, demonstra que o espaço vai além da mensuração e da reflexão do geômetra” (BACHELARD, 1996, p. 19).

Hoje as cidades marcam o espaço hostil, a pandemia trouxe a dor e o sofrimento. Logo, o sentimento que impera não é mais o de felicidade e sim esse que está a destruir muitos corações. Na paisagem atual a liberdade foi suprimida pelo enclausuramento. O Coronavírus veio para amedrontar e talvez para permitir a reflexão sobre o rumo que a humanidade caminha.

A literatura trouxe, em vários livros de ficção, as consequências que provoca uma doença em massa. A exemplo disso, dois livros mostram esta situação em que vivemos hoje, o livro *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, publicado no ano de 1995 e *A peste*, de Camus, publicado no ano de 1997³. Segundo Carvalho (2010, p. 93), a obra *A peste* questiona: “por que a escolha da peste? Porque é a única doença epidêmica que provoca consequências dolorosas sobre uma cidade inteira. A única que atinge todos os domínios da sociedade e desorganiza toda a sua vida; a única que coloca os cadáveres na rua.

O próprio título do romance carrega um aspecto trágico

Assim, enquanto a estrutura global do texto remete à tragédia, a sucessão dos capítulos e a variedade de seus encadeamentos descrevem o movimento da vida, na sua desordem e no seu combate contra a doença, à morte e o mal. Tudo configura uma situação na qual o homem enfrenta a tragédia do absurdo, na sua forma mais violenta: a morte. Não era qualquer morte, mas a morte de uma cidade inteira. (CARVALHO, 2010, p. 95).

Percebe-se que, antes da epidemia, os cidadãos da cidade viviam cotidianamente de forma comum, sem se preocupar com o outro, talvez da forma mais banal possível. Segundo Barreto (1971) “O importante para suportarmos sem dificuldade o passar dos dias é ter hábitos e os habitantes de Oran têm uma vida tranquila e metódica. Eles se preocupam em trabalhar para enriquecer e fazer negócios” (p. 156). Porém, a vida desse povo é abalada pelo aparecimento de ratos, todos são infectados pela peste, proliferando a doença em toda a cidade. Camus (1997) expõe em seu livro que a partir do momento em que a peste se instaura levando pessoas a morte: “O sentimento do absurdo reveste a condição humana com uma nova visão. A partir de então, o homem percebe a artificialidade das coisas que o rodeiam, à medida que o homem encontra consigo mesmo vê que nem tudo é harmônico” (PIMENTA, 2010, p. 21). Esse sentimento possibilita ao homem uma nova visão. Ele acaba se conscientizando da desarmonia que o rodeia e da vida artificial que leva.

No romance de Saramago (1995) *Ensaio sobre a Cegueira*, o autor destaca: “o que faltava àquelas pessoas era a saída da superficialidade de olhar para entrar na profundidade da arte de ver” (p. 305). A cegueira branca apenas agravou a severidade da cegueira dos habitantes da cidade, que já eram cegos funcionais. Tanto o romance de Camus (1997), como de Saramago (1995) abordam a questão da artificialidade da vida do ser humano.

³ Original: La Peste. Paris: Gallimard, 1947.

Percebemos que a literatura apresenta, por meio da ficção, muitos temas que coincidem com muitos dramas da humanidade e que estão relacionados ao espaço que as pessoas ocupam. O Coronavírus, por exemplo, se tornou hoje um drama no mundo. Esse drama está afetando a humanidade que, de certa forma, está às cegas; olha, mas não vê. Essa leitura tem relação com a literatura e o espaço urbano, objeto de discussão nesse texto.

Considerações finais

As cidades como protagonistas da vida cotidiana nos trouxeram a oportunidade de refletir sobre o silenciamento que se constatou desde o ano de 2020, em decorrência de pandemia, assim como a literatura que proporcionou a oportunidade de recriação nesse momento de aflição e tristeza. Os espaços movimentados deram lugar a solidão, tudo se tornou vazio.

Considera-se que o Coronavírus, de certa forma, apresentou para muitos uma maneira de ver e ler o mundo e lidar com o semelhante sob outra perspectiva, considerando o tempo que se vive. Observa-se que a literatura, através de uma situação real, procura reconstruir, por meio da ficção, outra situação:

A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção (PASSAVENTO, 2006, p. 22).

Os romances *A peste* (2010), de Camus e *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de Saramago mostram a artificialidade que vive o ser humano e os dois tratam de epidemias e de uma possível reflexão que deve ser feita pelo homem. Considerando os romances dos autores, parece claro a potência dessas obras para se escrever uma história cultural urbana das cidades.

Referências

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos).

BARRETO, V. *Camus: vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1971.

BAUDELAIRE, Charles *As flores do mal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEZERRA, A. P. Do texto à encenação: a expansão cênica da narrativa e sua eficácia simbólica. In: MENDES, C. F. (Org.). *Dramaturgia, ainda: reconfigurações e rasuras*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRADBURY, M. As cidades do modernismo. In: BRADBURY, M.; MCFARLANE, J. (Org.). *Modernismo: guia geral (1890-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMUS, A. *A peste*. 10. ed. Trad. V. Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, J. J. C. *Tragédia do absurdo*. João Pessoa: Ideia, 2010.

CASTRO, A. C. V. *Moderna, nacional, estrangeira: a imagem de São Paulo nos anos de 1920, nas crônicas de Menotti Del Picchia*. 2005. 178f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSGROVE, D. Mundo de significados: geografia cultural e imaginação. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). *Geografia cultural: um século* (2). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000. p. 1-10.

GORELIK, A. Cultura urbana sob novas perspectivas: entrevista de Ana Castro e Joana Mello. *Novos Estudos*, Cebrap, São Paulo, n. 84, p. 235-249, 2009.

HAESBAERT, R. Território, poesia e identidade. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 20-32, 1997.

PASSAVENTO, S. J. História e literatura: uma velha-nova história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debate*, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revies.org/docunebt156.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

PIMENTA, D. R. *A criação absurda segundo Albert Camus*. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Estética e Filosofia da Arte, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/25823168-A-criacaoabsurda-segundo-albertcamus.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

Sobre as autoras

Fátima Leonor Sopran. Graduada no Curso de Letras – Licenciatura Plena – Português e Literaturas de Língua Portuguesa em Ijuí-RS, 1993. Especialização em Formação para o Magistério – Área de Concentração Língua Portuguesa, Faculdades Integradas de Amparo – São Paulo, 1999. Mestre em Literatura e Crítica Literária, PUC – São Paulo, 2010. Doutora em Estudos Literários pela UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2018, Prof.^a Adjunta da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Participante do Grupo de Pesquisa “Topus – Espaço, Literatura e Outras Artes” da Universidade de Brasília- (UNB) e Grupo de pesquisa (GPEL) CNPq. Membro do corpo Editorial da Revista “Topus – Espaço, Literatura e Outras Artes”, Minas Gerais.
E-mail: fsopran@uneb.br.

Marta Maria Silva de Faria Wanderley. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), 2020. Mestre em Educação (UFPI), 2006, Especialista em Formação continuada em Mídias na Educação (UESB), 2011, Especialista Telemática na Educação (UFRPE), 2003, licenciada em Letras (UNEB) e em Pedagogia pela mesma Universidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GP e AHFC), na PUC-SP e Líder do grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GPEL) CNPq.
E-mail: fariamar4@gmail.com.

DIÁLOGOS COM ESCRITORAS NEGRAS: POR UMA PLURALIDADE NA LEITURA

DIALOGUES WITH BLACK WOMEN WRITERS: FOR A PLURALITY IN READING

DIÁLOGOS CON ESCRITORAS NEGRAS: POR UNA PLURALIDAD EN LA LECTURA

Marisa de Souza Cunha Moreira¹

Resumo: Este ensaio teórico pretende discutir um dos caminhos possíveis para a pluralidade leitora, pois concentra-se na contribuição do pensamento de escritoras negras. A problemática consiste em olhar para a leitura, no sentido de refletir sobre a in(visibilidade) de algumas mulheres que escrevem e contribuem tanto na área literária como na filosófica. A análise considera o contexto social brasileiro e suas contradições, principalmente no que se refere ao acesso aos bens culturais, considerando que as condições de desenvolvimento, inserção profissional e divulgação de trabalho não são igualitárias. Essa divisão econômica e, conseqüentemente de classes, reflete no mercado editorial, que reproduz as questões de gênero e raça presentes no cotidiano do país. Desse modo, o trabalho de caráter bibliográfico apresenta como considerações finais a potencialidade que as obras de escritoras negras possuem no sentido de contribuir para uma pluralidade de leitura, no processo social e na ampliação dos modos de ver e sentir a cultura Afro-brasileira.

Palavras-chave: Leitura; pluralidade leitora; escritoras negras.

Abstract: This theoretical essay intends to discuss one of the possible paths for the plurality of readers, as it focuses on the contribution of the thought of black women writers. The problem is to look at reading, in the sense of reflecting on the in(visibility) of some women who write and contribute in both the literary and philosophical areas. The analysis considers the Brazilian social context and its contradictions, especially with regard to access to cultural goods, considering that the conditions for development, professional insertion and dissemination of work are not equal. This economic and, consequently, class division is reflected in the publishing market, which reproduces gender and race issues present in the country's daily life. Thus, the work of bibliographic character presents as final considerations the potential that the works of black women writers have to contribute to a plurality of reading, in the social process and in the expansion of ways of seeing and feeling Afro-Brazilian culture.

Keywords: Reading; reader plurality; black writers.

Resumen: Este artículo pretende discutir uno de los caminos posibles para la pluralidad de lectores, pues se centra en la contribución del pensamiento de escritoras negras. El problema es mirar la lectura, para reflexionar sobre la invisibilización de algunas mujeres que escriben y aportan tanto en el ámbito literario como filosófico. El análisis considera el contexto social brasileño y sus contradicciones, especialmente en lo que se refiere al acceso a los bienes culturales, considerando que las condiciones de desarrollo, inserción profesional y difusión del trabajo no son igualitarias. Esta división económica y, en consecuencia, de clases, se refleja en el mercado editorial, que reproduce cuestiones de género y raza presentes en la vida cotidiana del país. De esta forma, el trabajo bibliográfico presenta como consideraciones finales el potencial que tienen las obras de escritoras negras en el sentido

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro.

de contribuir a una pluralidad de lectura, en el proceso social y en la ampliación de las formas de ver y sentir la cultura afrobrasileña.

Palabras clave: Lectura; pluralidad lectora; escritoras negras.

Introdução

Neste texto partimos de uma breve discussão sobre a pluralidade e o entrelaçamento com a leitura. A análise tem como pano de fundo a sociedade brasileira e a conjuntura histórico-social na qual se insere, o que implica considerar as questões estruturais oriundas do período colonial e aprofundadas pelo sistema econômico vigente, tais como: desigualdade entre os gêneros e na distribuição das riquezas e de oportunidades, o preconceito, o racismo e o analfabetismo.

As marcas da escravidão ainda apresentam resquícios na contemporaneidade, seja na prevalência de como as histórias são tecidas e gravadas ou no acesso aos bens culturais que também são influenciados por uma sociedade tão fortemente inspirada em modelos patriarcais. Nesse contexto, pensar em uma pluralidade leitora na conjuntura brasileira implica, em nosso olhar, considerar a realidade econômica que se apresenta dividida em classes, sendo o acesso aos bens culturais limitado a uma parcela significativa da população, além de uma grande dívida histórica: temos milhares de pessoas ainda não alfabetizadas e o mercado de trabalho distingue a remuneração por gênero, cor e formação escolar, o que apontam ao fato de que as possibilidades de desenvolvimento, inserção profissional e divulgação de trabalho não são igualitárias.

Tal divisão social e econômica reflete-se no mercado editorial: ao se deparar com a lista dos dez livros nacionais de ficção mais vendidos em 2020, de acordo com o portal Guia da Semana (2020), sete deles são escritos por homens e apenas três por mulheres (Ana Claudia Quintana Arantes, Elaine Ourives e Djamil Ribeiro). O que isso significa? Entendemos que a lista dos livros mais vendidos também é um modo de representar a estrutura do país, tanto no quesito valorização dos escritores no que tange à publicação e publicização como reflexo das relações de trabalho.

Publicação e processo social nas relações de trabalho

A circulação dos bens culturais também simboliza e representa o processo social nas relações de produção. Diante disso, é pertinente relacionar a questão da publicação de livros com as relações de trabalho no Brasil, o que nos leva a problematizar a leitura, a partir de alguns questionamentos: Quem escreve e quem é editado? Quem divulga e quem interessa ser divulgado? Quem pode comprar e o que se deseja comprar? Quem pode ler e possui acesso à leitura etc.? Essas inquietações nos mobilizam a olhar para elas com um recorte tendo como lente as questões sociais, étnico-raciais, e de gênero.

Segundo Maciel (2017, p. 232), “o universo literário é rico na representação da mulher nos seus múltiplos estereótipos, como, por exemplo, o da mulher-anjo (doce, meiga e pura) e o da mulher-demônio (lasciva, ardilosa, irresponsável)”, porém a questão de ser protagonista de sua própria história é posta de lado. Para a autora, tais estereótipos são meios de justificar “o rebaixamento social da mulher”, reforçando “o modelo misógino do cânone em que a mulher é excluída enquanto escritora e secundarizada enquanto personagem, legitimando a condição subalterna da mulher na sociedade” (MACIEL, 2017, p. 232).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam que a desigualdade social brasileira está estruturada nas desigualdades de raça e gênero, apontando que as condições de vida de mulheres e negros são piores que as das pessoas pertencentes aos outros grupos, acarretando em elementos que dificultam a “participação igualitária em diversos campos da vida social e para as consequências que estas desigualdades e discriminações produzem não apenas

para estes grupos específicos, mas para a sociedade como um todo” (BRASIL, 2011, p. 07). A partir dessa constatação, torna-se importante analisar a pluralidade leitora em um cenário impeditivo para a pluralidade e a participação social e econômica. A pluralidade cultural, de ideias, de produção intelectual é algo que interessa ou contribui de algum modo?

Ainda de acordo com o IPEA (BRASIL, 2011) a pirâmide social brasileira sofreu algumas alterações, contudo, no quesito mobilidade econômica, para a população negra houve uma mudança que inverte um pouco a lógica que privilegia o trabalho exercido por homens, visto que “em 1995, os homens negros tinham rendimentos superiores aos das mulheres brancas”, porém com o tempo, “passam a receber ligeiramente menos, tendência que se pronuncia a partir de 1999” (p. 35). Além disso, a situação torna-se um pouco mais complicada para as mulheres negras, embora,

[...] proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou entre 1995 e 2015 (80%), e o dos homens brancos ter sido o que menos cresceu (11%), a escala de remuneração manteve-se inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. A diferença da taxa de desocupação entre sexos também merece registro: em 2015, a feminina era de 11,6%, enquanto a dos homens atingiu 7,8%. No caso das mulheres negras, ela chegou a 13,3% (e 8,5% para homens negros). (BRASIL, 2017, [n.p.]).

As pesquisas desenvolvidas pelo IPEA corroboram para o entendimento de que as desigualdades entre raça, sexo e gênero no nosso país, até o presente momento, existem e provocam um abismo que se reflete nas questões sociais, profissionais, culturais e econômicas da população brasileira. Tendo em vista esse retrato, cumpre-nos perguntar: por que dialogar com escritoras negras?

Pluralidade leitora, para quê?

Ao se promover demasiadamente livros escritos por homens, incluindo forte campanha publicitária, enquanto que livros de escritoras não recebem o mesmo tratamento de investimento seja para produção, lançamento e penetração editorial, entendemos que em uma sociedade dividida em classes econômicas, na qual a representação do masculino ainda se sobrepõe a do feminino, a interlocução, por vezes, não atinge as máximas potencialidades, visto que em um espaço não igualitário, o silenciamento e a visibilidade são comprometidos. E as vozes de mulheres? E as narrativas de escritoras negras, ficam onde nesse panorama? Por quê escritoras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e mais recentemente Conceição Evaristo foram por tantos anos praticamente invisibilizadas?

O movimento em torno da pluralidade leitora reivindica transformação na estrutura social. A leitura é um componente imprescindível para a formação intelectual e à medida em que o ser humano é nutrido culturalmente, torna-se mais potente a capacidade de escolha, questionamento e também da estrutura organizativa para se pleitear mudanças sociais. Sobretudo, a pluralidade leitora é sinônimo de referências plurais, as quais motivam a reelaboração identitária, seja individual seja enquanto nação, pois tais referências proporcionam uma reflexão em torno do que somos.

Adichie (2009) expôs em uma palestra no *TED Talks*² (*Technology Entertainment Design*) que embora tenha crescido em um país africano e possuindo acesso aos bens culturais, ainda enquanto pequena, seu universo literário era povoado de personagens com características físicas muito semelhantes:

² Programa idealizado por uma instituição sem fins lucrativos que visa promover conferências com personalidades de diferentes nações e campo de atuação, visando compartilhar ideias que possam impactar a vida das pessoas.

Eu fui também uma escritora precoce. E, quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. [...] apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve; nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. (ADICHIE, 2009, [n. p.]).

O excerto de Adichie (2009) ilustra que a falta de pluralidade leitora mobiliza o ser humano até mesmo a não se reconhecer. É claro que é inegável o conhecimento de outras culturas e de contextos diferentes, o que é algo enriquecedor à humanidade. Questionamos aqui o fato da penetração exacerbada de uma única narrativa que reveste o imaginário das pessoas a ponto que elas mesmas não se reconheçam e desse modo, desconhecendo as histórias de seus ancestrais, a herança cultural tende a ser desvalorizada.

Ao oferecer diversidade literária, de modo especial neste texto que enfoca as obras produzidas por escritoras negras, possibilita-se que os estudantes ampliem o universo criativo, com vistas que a mente seja povoada por experiências enriquecidas pela pluralidade e não preenchida homogeneamente. A pluralidade literária amplia nossa visão de mundo, descerra aquilo que até então não era aparente e permite inclusive que possamos criar narrativas que combatam os estereótipos tão cristalizados no decorrer dos anos, décadas e séculos, trazendo à tona outras personagens, outras protagonistas e incentivando que tantas crianças, jovens e até adultos possam vislumbrar possibilidades até então não cogitadas.

A defesa por uma pluralidade leitora vai ao encontro do que a própria Adichie (2009) testemunha:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas, devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos de cavalo, também podiam existir na literatura. (ADICHIE, 2009, [n. p.]).

Oferecer livros de escritora negras que tragam personagens com características afro-brasileiras e ou africanas contribui sobremaneira para que a educação cumpra com uma de suas finalidades que é preparar para a cidadania, conforme está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996). Como pensar um ensino que contemple a formação de cidadãos sem contemplar a cultura e a história brasileira? A referência à constituição étnica brasileira é impossível sem o contributo indígena e africano, além de outros povos que também estão na história do que hoje é o Brasil; portanto, quando não se contempla essa constituição, nossa história não está sendo contada inteiramente, prejudicando assim, a formação das novas gerações, que podem crescer sem as referências por completo.

Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ADICHIE, 2009, [n. p.]).

Oportunizar e promover a literatura afro-brasileira é apresentar aos leitores um diálogo, no qual a possibilidade de ser protagonista de sua própria história é algo tangível e que abarca a questão da representatividade, que também envolve a representação feminina.

Por que ler obras escritas por mulheres negras?

A leitura de obras de escritoras negras como qualquer leitura, amplia o horizonte, permite acesso a diferentes visões, é um momento de fruição, contribui para reelaborar o modo de pensar e, além de tudo, conduz a um universo ainda pouco explorado: o de vivenciar uma literatura que até alguns anos foi silenciada, não promovida e, assim, pouco oportunizada. Ler textos escritos por literatas negras é dialogar com uma perspectiva não homogênea e que revela a riqueza de vozes, histórias, vivências, experiências, ancestralidades, denúncias, sofrimentos e alegrias que falam tanto da humanidade e que por muito tempo foram contidas e restritas justamente por conter tanta brasilidade e ousadia em subverter o que consagradamente se estabeleceu como literatura.

A leitura de autoras negras é um modo de trazer o todo brasileiro, visto que o que não é abordado por outras perspectivas aparece nos textos dessas escritoras. É meio de desfragmentar, de unir, de completar, de promover mais sentidos à rede de significados que construímos, [...] “pois uma mente que está acostumada à fragmentação vai ter dificuldade para entender um todo complexo” (PAULA, 2012, p. 16).

Ler autoras negras é uma das possibilidades de se combater a discriminação, desconstruir estereótipos que foram construídos ao longo dos últimos três séculos, transmitidos de geração em geração, alimentados e reforçados pelos meios de comunicação, que por vezes, acabam endossando com representações sociais, em muitos casos distantes da realidade, ocultando o processo histórico e não oferecendo outras vertentes, tampouco a representatividade de raça, gênero e classe social. Ler para nos humanizar, uma vez que “particularmente a literatura, quando bem compartilhada, pode nos humanizar, re-humanizar, dimensionar e redimensionar o mundo e os seres humanos” (PAULA, 2012, p. 21-22).

Dialogar com autoras negras significa também reconhecer o pertencimento étnico de nosso país. Para Maciel (2017, p. 234), discorrer sobre “literatura negra e feminina” consiste em reivindicar duplamente “a existência e o pertencimento étnico, tornando visível o que por muito tempo foi invisibilizado”.

Nas palavras de Adichie (2009 [n. p.]) “é assim, pois, que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”. Cabe, portanto, questionar a invisibilidade de escritoras e sobretudo de escritoras negras no país. Segundo Soares (2000, p. 05) “a discriminação contra negros e a discriminação contra mulheres” são também efeitos da discriminação no mercado de trabalho. Portanto, entendemos que a promoção de obras de escritoras negras também é um meio de subverter a desigualdade no mercado de trabalho e consequentemente, econômica.

As mulheres negras arcam com todo o ônus da discriminação de cor e de gênero e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas. Sua situação dispensa comentários. Existe, nesse quadro desalentador, uma boa

notícia. A discriminação salarial contra mulheres, tanto brancas como negras, vem caindo a uma taxa lenta mas constante (SOARES, 2000, p. 25).

Ler textos de escritoras negras é dialogar com a pluralidade cultural, requalificando nossa consciência humana, de modo intenso, ampliando nossa experiência estética, se considerarmos a literatura como uma “ação intensa porque interfere na formação das consciências humanas” (PAULA, 2012, p. 25).

Considerações finais

Concordamos com Maciel (2017) no que se refere à potencialidade e pertencimento da literatura negra que

representa a expressão imaginativa dos escritores negros, tanto na exaltação da especificidade identitária, como inclusão histórico-social, e um meio de denúncia e resistência ao racismo. Neste entendimento, a literatura afro-brasileira é uma contranarrativa, já que é comprometida com a reescrita da história, a partir do ponto de vista da classe que foi subalternizada. Isso vale, principalmente, para a produção literária da mulher negra (MACIEL, 2017, p. 237).

Entendemos, pois, que dialogar com escritoras negras é escutar outras vozes, para ouvir histórias afro-brasileiras e africanas de fontes diretas. É um meio também para fomentar o mercado literário de escritoras. Seja poema, conto, biografia, romance, filosofia, história ou qualquer outra produção intelectual, parafraseando Conceição Evaristo (2011, p. 23), “a poesia é uma viagem regressiva que o poeta exercita no tempo, mas também a conjugação do presente, a fala do cotidiano, a marcação do aqui e do agora, lugar de sonhar, de planejar o futuro. É a sua ferramenta para soldar o elo da corrente rompida”, busquemos soldar o elo da corrente que foi rompida com o preconceito, a desigualdade econômica, social, de raça ou de gênero, dialoguemos para construir uma história que seja nossa e portanto, plural, visto que as escritoras negras trazem não somente muito de si mesmas, mas também do Brasil.

Na construção deste ensaio buscamos apresentar alguns motivos para incentivar os diálogos com escritoras negras, visando uma pluralidade cultural. Nossas pequenas reflexões pretenderam alavancar e promover discussões que partam da realidade concreta e contemplem o porquê da in (visibilidade) e o como tais situações ocorrem e podem ser repensadas, considerando o anseio por uma sociedade mais representativa também no quesito escrita e leitura, pois compreendemos como Paula (2012, p. 36) que “nada é equivalente à arte e à literatura nesse processo de portar e transferir às gerações posteriores a essência do humano.” Assim como Brito (2011), reconhecemos que tais diálogos podem preencher um vazio que talvez nem saibamos que possuímos e, portanto, precisamos de “textos palmares que guardam e difundem lembranças de antigos e novos quilombos” (p. 24).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED – ideas worth spreading. Trad. Érika Rodrigues. 2009. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada *et al.* *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed., Brasília: Ipea, 2011.

BRASIL. *Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos*. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526. Acesso em: 15 set. 2021.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Poemas malungos – cânticos irmãos*. 2011. 172f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2011.

GUIA da Semana: os livros mais vendidos em 2020. Disponível em: <https://www.guiadasemana.com.br/literatura/galeria/livros-nacionais-mais-vendidos-de-2020>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MACIEL, Maria Cristina. Literatura: a voz da escritora negra. *Revista Papéis*, Campo Grande, v. 21, n. 42, p. 230-241, 2017.

PAULA, Laura da Silveira. *Teoria da literatura*. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2012.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras: texto para discussão n.º 769*. Brasília: IPEA, 2000.

Sobre a autora

Marisa de Souza Cunha Moreira. Pedagoga e Doutoranda em Educação (UNESP/ Rio Claro). Mestra em Educação pela UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALÉ–UNESP/ Rio Claro). Professora da Rede Municipal de Ensino de Limeira.

E-mail: marisa.professora@gmail.com.

DOSSIÊ TEMÁTICO DO 22º COLE – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PROJETO REDE VIDA E OBRA: MÚLTIPLAS LEITURAS, IDEIAS QUE SE TECEM

PROJECT REDE VIDA E OBRA: MULTIPLE READS, IDEAS THAT ARE WEAVED

PROYECTO REDE VIDA E OBRA: MÚLTIPLES LECTURAS, IDEAS QUE SE TEJEN

Elisabete Cardieri¹

Bruno Picchi²

Resumo: Trata-se de relato de experiência que apresenta o Projeto *Rede: Vida e Obra*, de caráter interdisciplinar, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio para ampliação dos conceitos e reflexão compartilhada sobre os pensadores desde a Antiguidade até os nossos dias.
Palavras-chave: Filosofia; sociologia; interdisciplinaridade.

Abstract: This is an experience report that presents the interdisciplinary project *Rede: Vida e Obra*, developed with high school students to expand the concepts and shared reflection on thinkers from antiquity to the present day.

Keywords: Philosophy; sociology; interdisciplinarity.

Resumen: Este es un relato de experiencia que presenta el proyecto interdisciplinar *Rede: Vida e Obra*, desarrollado con estudiantes de secundaria para ampliar los conceptos y la reflexión compartida sobre pensadores desde la antigüedad hasta la actualidad.

Palabras clave: Filosofía; sociología; interdisciplinariedad.

Introdução

A educação escolar sempre se orienta assumindo compromisso com uma formação crítica, consistente e reflexiva, que possibilite a compreensão da vida em sua diversidade de fenômenos humanos e naturais. A cada etapa de formação da educação básica, as práticas e propostas são realizadas em consonância com as características dos estudantes, a partir de uma organização curricular que, historicamente, se faz privilegiando a divisão das disciplinas, sobretudo a partir das séries finais do Ensino Fundamental e seguindo até o Ensino Médio. Soma-se a este cenário a distribuição da carga horária, com maior ênfase a algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Um dos desafios da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, de modo especial, da Filosofia e Sociologia, é ampliar o acesso e a reflexão consistentes dialogando com as contribuições dos pensadores nos mais de 26 séculos de tradição. Buscando oportunizar a ampliação de repertório, realizamos, em 2019, o Projeto Interdisciplinar *Rede: Vida e Obra*, que propôs como objetivos: investigar e desenvolver pesquisa teórica e apresentação pública sobre o contexto histórico, vida e obras de mais de 80 filósofos e cientistas sociais, e organizar a composição de painel tecendo uma rede com as informações essenciais relativas a cada pensador. Integraram o Projeto os componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, História, Artes e a eletiva de Design.

¹ Colégio Notre Dame. São Paulo.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

O Projeto *Rede: Vida e Obra* é fruto da parceria entre educadores (concepção) e estudantes (público-alvo) do Colégio Notre Dame, localizado no bairro do Sumarezinho, distrito de Pinheiros da capital paulista. Fundado em 1942 pela Madre Saint Yves Poupon, foi o primeiro empreendimento de ensino construído em São Paulo pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, conhecidas como “Irmãs Azuis”, por conta da cor do hábito que usavam (NOTRE DAME, 2021). Atualmente o Colégio integra a *Rede Azul de Educação*, uma instituição de educação católica de dimensão nacional que agrega outras escolas, associações e projetos desenvolvidos pela Congregação.

A origem do *Rede: Vida e Obra* remete ao ano de 2016, tendo sido a sua primeira edição apenas com estudantes da 3ª série do Ensino Médio dentro dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, e o objetivo foi sintetizar as principais contribuições de grandes teóricos do pensamento ocidental. De 2016 até 2018 o título do projeto era apenas *Vida e Obra* e a metodologia de trabalho foi constituída de uma pesquisa individual em que o estudante resgatava a vida desta personalidade, pontuando suas contribuições e postulados a partir de uma reflexão histórico-temporal e, posteriormente, a partir de uma obra selecionada, apresentava seu conteúdo teórico-epistemológico aos seus colegas. Finalmente, era entregue um texto nos moldes de um artigo científico e realizada uma apresentação oral para a sala, sendo esses dois produtos avaliados.

O que pode ser verificado entre o início do projeto e a versão de 2019 aqui apresentada é que o *Rede: Vida e Obra*, desde sua concepção, se comprometeu em desenvolver uma prática interdisciplinar por meio da Metodologia de Projetos. Também, numa analogia a sua evolução das práticas e propostas aos estudantes, ampliou e integrou as três séries do Ensino Médio e bem como a participação de componentes curriculares da área das humanidades.

Tecendo a rede entre vidas e conceitos

Como possibilitar, durante os três anos de Ensino Médio, o conhecimento ampliado e a reflexão crítica a partir do diálogo efetivo com os filósofos e outros pensadores, e reconhecendo sua vinculação com o contexto histórico no qual tais ideias emergiram? Como contribuir para que os estudantes vivenciem e compreendam a dimensão social da aprendizagem e do saber? O que se aprende pode/deve ser também compartilhado com os outros? Esses são os questionamentos que inspiraram os educadores e estudantes do Ensino Médio para o desenvolvimento do Projeto *Rede: Vida e Obra*, baseados na intencionalidade do perguntar que se enraíza na aspiração do saber (CERLETTI, 2009).

Realizado durante os três trimestres, contemplou atividades individuais (de pesquisa e síntese) e ações compartilhadas com os colegas (apresentação pública e preparação de painel), com a proposta de ampliar o repertório sobre pensadores, desde a Antiguidade até os nossos dias, por meio da investigação acerca dos conceitos centrais sobre a vida e contribuições teóricas que cada qual desenvolveu.

Seu modelo de prática pedagógica é o de Metodologia por Projetos, sendo esse recurso de ensino e de aprendizagem originado no movimento conhecido como Escola Nova, que foi iniciado na Europa no final do século XIX e, no Brasil, a partir da década de 1920, mais fortemente na década de 1930. Com a intenção de aplicação de conhecimentos para efetivação do pensar e do refletir, o estudante criaria, com real autonomia, soluções para os problemas que enfrenta. Sendo assim, a Metodologia por Projetos pode ser entendida enquanto “uma proposta de educação voltada para a formação de competências, que pretende que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos” (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Outra importante característica metodológica, e também epistemológica do Projeto *Rede: Vida e Obra*, é o seu caráter interdisciplinar, que pode ser relacionada com a metáfora de “tecendo a rede” apresentada no título desse tópico.

Um dos teóricos pesquisados e inspirador do Projeto é, sem dúvida, Edgar Morin (2001) ao propor as reflexões e concepções sobre a complexidade e necessidade de religação dos saberes para a compreensão dos fenômenos em sua multidimensionalidade a partir do diálogo inter ou transdisciplinar. A própria trajetória intelectual de Morin se fez (e ainda se faz) com a articulação e profundo diálogo entre campos que, disciplinarmente, traçaram caminhos distintos: as humanidades, a cibernética, teoria dos sistemas, ciências naturais, constituindo sua obra *O método*, composta por seis volumes. Em diálogo com a Educação, sua contribuição é marcada, sobremaneira, em dois momentos: Com o livro *Sete saberes para Educação do futuro* (2000), Morin nos convida a um deslocamento paradigmático a partir um percurso que integra saberes; e, posteriormente, com o texto *Cabeça Bem-feita* (2003) ressalta a necessidade de uma reforma do pensamento que assuma a perspectiva da complexidade: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 89).

Conforme aponta Santos, Bentes e Dos Passos Serique (2018), a tendência de fragmentação do ensino tradicional, traço forte de disjunção, é um fator que leva os educadores a reduzirem o complexo ao simples, que permite ao especialista um razoável desempenho em sua área de domínio e precariza a visão do todo.

Etapas do percurso

Para termos uma melhor visualização das etapas de elaboração do *Rede: Vida e Obra*, é importante pontuar as várias atividades de modo a enfatizar duas perspectivas fundamentais no processo de formação: investigação e sistematização teórico-conceitual e apresentação compartilhada do conhecimento construído. Apresentamos, a seguir, os passos e atividades desenvolvidas.

Primeiro passo: optamos por integrar os estudantes das três séries, convidando-os a se envolver num processo de descoberta, investigação e diálogo com as contribuições do pensamento ocidental, desde a Filosofia Antiga a nossos dias. Selecionamos 88 pensadores (divididos em dois blocos) e cada estudante, a partir de um sorteio, assumiu dois filósofos para pesquisar sobre o contexto histórico em que viveu, principais obras, concepções e contribuições teóricas. Vale ressaltar que o ‘sorteio’ se constituiu como elemento estratégico, ao enfatizarmos que todos eram capazes de pesquisar sobre qualquer filósofo, investigando, compreendendo, aprofundando, sempre com a parceria dos professores tutores. Definimos também o cronograma contemplando três ações:

- c) *Pesquisa e trabalho escrito:* As leituras e preparação do texto dissertativo foram acompanhadas pelos professores de Filosofia, Sociologia e História, tanto para sugestão de materiais, como para dialogar diante de dúvidas conceituais e outros questionamentos. Dessa forma, a avaliação dos trabalhos também esteve a cargo das três áreas. Após a primeira leitura, os textos foram devolvidos para que os estudantes tivessem a oportunidade de corrigir eventuais erros e adequassem as imprecisões e equívocos e, a partir daí, preparassem os materiais para a apresentação.
- d) *Elaboração das apresentações:* Mantendo o mesmo processo de tutoria, os professores estiveram à disposição para acompanhar a preparação dos slides, apontando questões centrais e ponderando acerca da linguagem, tempo de exposição etc.

e) *Apresentação pública*: Algumas aulas foram destinadas para as apresentações e se tornaram espaços/tempos especiais de partilha de conhecimento, construído individualmente, mas que foi socializado na presença de todos os estudantes do Ensino Médio e alguns professores. Os filósofos foram apresentados a partir da perspectiva cronológica, contando também com a articulação e explicitação de pontos fundamentais destacados pelos professores coordenadores do Projeto.

Nesse processo foi de fundamental importância um processo de correções e devolutivas dos estudantes que aponte as necessidades de readequação de conteúdo e/ou aperfeiçoamento do material prévio e final. Sobre o processo de aprendizagem e o ato de avaliar e corrigir, Cristo (2020, p. 153) aponta que: “As marcas que imprimimos, não só na produção textual como também na intervenção de correção, sobretudo na relação que desenvolvemos no processo de ensino e de aprendizagem, tornam-se marcantes memórias que permanecem para o professor e para o aluno”.

Segundo passo: Após as apresentações, cada estudante preparou um resumo de duas páginas (organizados em uma publicação comum) e uma ficha síntese sobre os filósofos pesquisados e esses materiais foram disponibilizados para o público durante a Mostra Científico Cultural realizada anualmente pelo Colégio. Por ter sido referenciado anteriormente, selecionamos a ficha do pensador Edgar Morin para exibi-la enquanto um exemplo dessa etapa.

EDGAR MORIN (1921)

Formação: Ciências Sociais ele também realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia, cibernética e biologia.

Principais fatos da vida: nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris. A morte de sua mãe é um fato que marcará sua vida. A partir daí, Edgar passou a entender a morte como dor, horror e segredo e sutil complexidade da vida humana.

Principais conceitos desenvolvidos: Crítica a fragmentação da ciência. Teoria da complexidade. Reconhecer que tudo na vida é tecido junto (*complexus*). Educação para um mundo sempre mais complexo.

Principais obras: “O Homem e a Morte”; O Método (seis volumes); “Os sete sabres necessários à educação do futuro”; “A cabeça bem feita”; entre outros

Frases marcantes: “Esperança não significa uma promessa. Esperança significa um caminho, uma possibilidade e um perigo”.
 “O ato ético é um ato de religação: com o outro, com os seus, com a comunidade, e uma inserção na religação cósmica”.



Figura 1: Ficha síntese – Fonte: elaboração própria

Em toda a trajetória das atividades realizadas pelos estudantes, apresentadas anteriormente nas três etapas do trabalho (a, *Pesquisa e trabalho escrito*; b, *Elaboração das apresentações*; e c, *Apresentação pública*), a presença dos educadores foi fundamental para que a linha de raciocínio e os materiais a serem apresentados estivessem em consonância aos objetivos desse Projeto, que em linhas gerais são a investigação e desenvolvimento de conteúdos sobre a vida e as obras dos pensadores, assim como a organização e composição de um painel tecendo uma rede com as informações essenciais relativas a cada um desses grandes nomes.

Processo e resultados

A realização das pesquisas individuais pelos estudantes oportunizou o desenvolvimento de habilidades essenciais, já suscitadas nas atividades regulares do Ensino Médio, mas com o diferencial da exigência de seleção e sistematização de conceitos e informações relevantes para compreender a vida e as ideias de cada filósofo. E constatamos o compromisso de cada uma e de cada um com a proposta, bem como com as correções e adequações sugeridas pelos professores.

Certamente, os momentos de apresentação foram os mais marcantes e significativos para todos. A experiência de exposição pública ‘para além de sua turma’ gerou a sadia ansiedade e o real empenho por uma preparação cuidadosa para compartilhar o saber construído, e aprender com as informações e reflexões apresentadas pelos demais colegas.

Por fim, para a Mostra Cultural foram preparados cinco painéis para exposição das fichas organizadas por período: Antiga e Medieval, Moderna e três destinados à Filosofia Contemporânea. A partir de uma teia tecida com barbante, as fichas foram disponibilizadas para possibilitar a percepção do desenvolvimento das ideias propostas pelos pensadores. Logo abaixo, foram disponibilizadas informações de fatos históricos mais relevantes de cada período que favorecessem a articulação com as reflexões suscitadas.



Figura 2: Painel integrado – Fonte: Elaboração própria

O envolvimento dos estudantes na pesquisa e preparação dos materiais (textos e apresentações) revelou o compromisso de cada um em compreender significativamente os conceitos, as teorias e as relações com o contexto em que cada autor viveu. Constatamos o exercício de um diálogo e ‘intimidade’ dos estudantes com seus filósofos-parceiros que se manteve durante as aulas. Os momentos de apresentação possibilitaram a ampliação conceitual e demonstraram a riqueza da filosofia e sociologia para multiplicidade de leituras desenvolvidas diante de questões existenciais, sociais, políticas que marcam experiência humana. Assim, foi possível exercer a reflexão crítica ao aprofundar as concepções de pensadores e compartilhar o conhecimento cultivado para que outros tenham acesso.

Reflexões e contribuições

A realização de um projeto como o *Rede: Vida e Obra* possibilitou o reconhecimento de vários pontos sempre discutidos quando se pensa em práticas educativas diferenciadas e, em especial, em ações interdisciplinares. Um primeiro ponto ressalta exatamente a importância de propostas que superem a fragmentação das disciplinas, e que promovam a integração temática e conceitual para favorecer a percepção das conexões nem sempre constatadas quando a segmentação prevalece. Nesse sentido, as contribuições de Morin (2000, 2001, 2003), brevemente apresentadas acima, inspiraram e sustentam a perspectiva para que se amplie o movimento por articular os saberes e promover o diálogo entre docentes e estudantes.

A reflexão sobre esses possíveis caminhos se fará efetivo partindo sempre de uma perspectiva problematizadora, de indagação e de questionamento, bem como do espírito de investigação e de rigor científico, seja capaz de construir caminhos fundados no diálogo interdisciplinar e na disponibilidade de um trabalho conjunto entre os professores. O desafio é, a cada dia, superar a fragmentação que imobiliza, e insistir no aprofundamento consistente e dialógico para sustentar a nossa prática cotidiana.

Conclusão

O desenvolvimento do Projeto, desde o seu início em 2016 até seu formato em 2019, revelou a importância do trabalho integrado entre os professores, bem como a abertura para propostas que se integram e ampliam, a cada ano, as atividades e ações pedagógicas, para reconfigurar e atualizar os objetivos propostos pelo próprio Projeto e por cada componente curricular envolvido. Nesse sentido, o compromisso com a reflexão constante oportunizada no processo de formação continuada, que é uma perspectiva metodológica assumida pelo Colégio, em especial, sobre interdisciplinaridade, enriqueceu o que foi oportunizado durante todo o processo. Constatamos que o exercício de um diálogo e ‘intimidade’ dos estudantes com seus filósofos-parceiros se manteve durante as aulas. Os momentos de apresentação possibilitaram a ampliação conceitual e demonstraram a riqueza da filosofia e sociologia para multiplicidade de leituras desenvolvidas diante de questões existenciais, sociais, políticas que marcam experiência humana.

Referências

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRISTO, Renata Daniela Silva de. *A prática docente na avaliação da produção textual: as marcas de correção*. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FCT-UNESP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193383>. Acesso em: 29 out. 2021.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOTRE DAME. O colégio e sua história. *Rede Azul de Educação*, Colégio Notre Dame. Disponível em: <https://colegionotredame.com.br/#>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940689F%7D_Pedagogia%20Metodologia%20de%20Projetos%20%20Cap%202%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cacilda.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BENTES, Livia Maria Neves; DOS PASSOS SERIQUE, Nádia. Epistemologia da complexidade e metodologia de projetos na educação básica: caminhos possíveis para a inter e transdisciplinaridade. *Contexto & Educação*, v. 33, n. 106, p. 21-40, 2018.

Sobre os autores

Elisabete Cardieri. Doutora em Educação (Psicologia da Educ. PUCSP) Mestre em Filosofia da Educação (FEUSP), Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Professora (aposentada) do Departamento de Educação do Instituto de Biociências (UNESP/Botucatu). Professora da Educação Básica (Filosofia e Estudos Antropológicos e Filosóficos – Colégio Notre Dame Rede Azul – São Paulo)
E-mail: ecardieri.unesp@gmail.com.

Bruno Picchi. Geógrafo, Pedagogo e Mestre em Geografia pela UNESP (Universidade Estadual Paulista). Especialista e Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da rede particular de ensino na cidade de São Paulo, atua na Educação Básica.
E-mail: bpicchi@usp.br.

PESQUISA INVENÇÃO: BRINCOLAGEM COMO METODOLOGIA – PELO CRIANÇAMENTO DA PESQUISA

INVENTION RESEARCH: “BRINCOLAGEM” AS A METHODOLOGY – FOR THE CHILDISHMENT OF RESEARCH

INVESTIGACIÓN INVENCIÓN: EL “BRINCOLAGEM” COMO METODOLOGÍA – PARA LA INFANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Gisele Caroline Ruiz Duran¹

Resumo: Esse relato de experiência tem por objetivo potencializar uma reflexão a respeito das pesquisas realizadas no campo da *infância*, territórios esses – pesquisa e infância – próximos em suas potencialidades criativas, inventivas e de descobertas, porém distantes quando a infância se mostra movente, imprevisível e sensorial, e o pesquisar encontra a rigidez do método, a obstinação das análises, interpretações e coletas de dados e o arrogo do saber especialista. A partir de uma pesquisa realizada na intersecção entre a arte e a educação, em que crianças pesquisadoras realizaram oficinas de criação fotográfica e de intervenções plásticas nas fotografias criadas, refletimos sobre o *criançamento* do pesquisar a partir da *brincolagem*, metodologia inventada nessa travessia.

Palavras-chave: Infância; arte; criação.

Abstract: This experience report aims to enhance a reflection on research carried out in the field of childhood, these territories – research and childhood – close in their creative, inventive and discovering potential, but distant when childhood is moving, unpredictable and sensory, and the research finds the rigidity of the method, the obstinacy of the analysis, interpretations and data collection and the arrogance of specialist knowledge. Based on a research carried out at the intersection between art and education, in which child researchers held workshops on photographic creation and plastic interventions in the created photographs, we reflected on the childishness of research based on “*brincolagem*”, a methodology invented in this journey.

Keywords: Childhood; art; creation.

Resumen: Este informe de experiencia tiene como objetivo potenciar una reflexión sobre las investigaciones realizadas en el campo de la infancia, estos territorios – la investigación y la infancia – cercanos en su potencial creativo, inventivo y descubridor, pero distantes cuando la infancia es conmovedora, impredecible y sensorial, y la investigación encuentra la rigidez del método, la obstinación del análisis, las interpretaciones y recolección de datos y la arrogancia de los conocimientos especializados. A partir de una investigación realizada en la intersección entre arte y educación, en la que los niños investigadores realizaron talleres de creación fotográfica e intervenciones plásticas en las fotografías creadas, reflexionamos sobre la infantilidad de la investigación basada en el “*brincolagem*”, metodología inventada en este recorrido.

Palabras clave: Infancia; arte; creación.

Introdução

Muito se fala sobre pesquisas *com* crianças, pesquisas *sobre* infâncias, categorias analíticas constantemente disputadas por diferentes áreas do saber. Dentro do campo da

¹ Universidade Federal de São Carlos.

educação há uma infinidade de escritos a respeito das crianças e das infâncias a partir de diferentes recortes teóricos, como o desenvolvimento cognitivo, as práticas pedagógicas, as culturas infantis, as diferenças, o currículo, a formação de sujeitos etc.

Tenta-se o tempo todo capturar a infância, porém se esquece que, assim como a poesia, a infância pertence a outro mundo, ao mundo do despropósito, que é impossível de ser capturado.

Descobri isso tentando encontrar a infância em pesquisa. Eu pesquiso na área da criação, da arte, da imagem e como esses lugares podem atravessar a educação e a infância. Na minha pesquisa² experimentamos situações de criação artística com as crianças, a partir da realização de oficinas fotográficas e de posteriores intervenções plásticas nas imagens criadas. As experiências apresentadas nesse texto foram vivenciadas dentro de uma instituição de Educação Infantil.

As oficinas consistiram na aplicação de dispositivos de criação, um conceito do cinema que na pesquisa foi deslocado para a fotografia. De acordo com Cezar Migliorin, o dispositivo de criação é uma

experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. Há no dispositivo uma dimensão lúdica que no trabalho na escola é bem-vinda; há uma tarefa a cumprir, um desafio a realizar. O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. Uma crise nas formas de ver e perceber: antes de soluções há uma suspensão das soluções conhecidas. Na crise as decisões não estão prontas, as respostas demandam invenção, uma vez que a repetição da mesma resposta é o aprofundamento da crise. (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

O trabalho com os dispositivos de criação é composto por pequenas regras pré-definidas, que instauram uma crise no processo de criação e produzem lacunas que se abrem ao inesperado e ao imprevisível. Quando se propõe uma saída fotográfica livre, as crianças geralmente fotografam a partir de seus repertórios visuais e das visualidades que fazem parte de seus cotidianos, quando se instaura uma crise nesse processo, se ativa uma potência criadora e uma aventura do pensamento no sentido de se criar diferentes visualidades e outras possibilidades de se fotografar.

Inicialmente buscava encontrar as infâncias nas imagens, como se as crianças fossem, intencionalmente ou não, atribuir algum sentido para as fotografias, ou presumia-se que as imagens pudessem representar uma certa ideia de infância ou de criança, e confirmá-la como diferente do adulto. A experiência mostrou-se outra, aí já nos deparamos com a imprevisibilidade e a desobediência infantil, pois assim como a própria imagem, ela escapa da representação, não se deixa enclausurar, não se coloca a serviço de uma utilidade, não atribui sentido e se atribui **sentir**, esse é transitório. Aonde queríamos ver sentido, a criança queria ver pedra, aonde queríamos que a imagem significasse algo, a criança queria dizer que era só a grama.

² DURAN, Gisele C. Ruiz. *Atravessamentos visuais e arteiras infâncias*. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.



Figura 1: Fotografia produzida pelas crianças durante oficina
Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, p. 41)



Figura 2: Fotografia produzida pelas crianças durante oficina
Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, p. 43)

A busca pelo sentido cessou, poderíamos ter insistido – muitos insistem – porém o sentido seria nosso e jamais alcançaria a experiência de infância vivida ali.

Terminadas as oficinas de fotografias, acabamos com um amontoado de imagens, que poderiam ter sido tratadas como dados, e interpretadas, analisadas e enquadradas em algum procedimento metodológico, no entanto nos perguntávamos: como olhar para essa potência de escapar intrínseca a infância e as imagens a partir de pressupostos rígidos, conceitos ou métodos? Ela vai escapar dos nossos olhares, não vamos conseguir apreendê-la em nenhum regime de significação.



Figura 3: Montagem produzida pela autora

Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, p. 24)

Nesse momento em que nos deparamos com o não saber, nos demos conta de que nenhuma metodologia seria capaz de alcançar a potência das imagens que se inventavam ali, que não eram dados de pesquisa, mas imagens ativas, afetivas, sensoriais, criadoras de multiplicidades; que nenhuma metodologia seria capaz de alcançar a potência criadora dos corpos que pulsavam ali, que não eram sujeitos de pesquisa, mas um corpo coletivo de artistas e pesquisadores de si mesmos; e que nenhuma metodologia seria capaz de alcançar a experiência imageante e infante que se vivia ali.

Se não há metodologia, é preciso inventá-la.

No território da academia existe um pressuposto muito consolidado da razão como único meio de apreender o mundo, porém a criança ainda consegue apreender **através** – e é através porque **atravessa** mesmo – através do corpo, dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, do conhecimento intuitivo. E como pesquisar atravessada por esses conhecimentos?

No caminhar da pesquisa um feliz encontro aconteceu, conhecemos a metodologia artística de pesquisa. Antes de apresentá-la, é importante diferenciarmos as pesquisas *sobre* a arte e as pesquisas *em* arte. Aqui não pretendemos discutir o que é arte, o que não é, defini-la ou classificá-la. **Nós experimentamos em arte.** Nessa pesquisamos andamos na corda bamba, na intersecção, habitamos o (des)encontro entre a arte e a educação, e permanecemos na fenda que se abre entre esses dois territórios, sem ocuparmos totalmente nenhum dos dois espaços. Esse encontro nem sempre é amistoso, e é justamente no conflito que a potência se distribui. Ao habitarmos essa fenda, criamos uma variação no real, uma fratura em certas lógicas estagnadas de pensamento, fazemos uma intervenção nesses processos rígidos e estabelecidos e assim criamos outro tempo, outro espaço, um intervalo que se abre para novas formar de mundo.

Nessa experiência não cabem ideias fixas da educação, tais como formação de sujeito, desenvolvimento de habilidades ou currículo, assim como não cabem ideias fixas dos estudos da arte como a técnica, a história, as escolas artísticas e seus movimentos lineares.

Nos encontrávamos nesse lugar de deslocamento entre o planejado e o vivido, com muitas perguntas e nenhuma certeza, e com diversas imagens e experiências para contar quando nos encontramos com a metodologia artística de pesquisa.

De acordo com Olga Egas (2017), a partir dos estudos de Marin Viadel e Roldan, as múltiplas imagens que nos rodeiam, quando postas em relação e o processo de criação imagético são como gatilhos para o pensamento visual, movimentando a nossa percepção de mundo e reinventando os

nossos sentidos e a nossa visualidade. A partir da metodologia artística de pesquisa, o trabalho com as imagens em pesquisas acadêmicas não as reduz a meras ilustrações ou registros, mas colocam os pesquisadores em estado de criação e invenção, movimentando o pensamento e instaurando novas perguntas em formas de imagens que se multiplicam continuamente.

A partir das metodologias artísticas de pesquisa, mais importante do que o que se vê, é como se vê, como o pesquisador se relaciona com as imagens para ultrapassar o que se sabe sobre elas e encontrar o novo, o que não se sabe. Olga apresenta algumas possibilidades de fazer pesquisa a partir dessas metodologias, como por exemplo realizar foto colagens, comentários visuais e séries fotográficas. Todas essas possibilidades implicam em atuar criativa e artisticamente nas imagens de modo a, por meio da montagem, ativar o pensamento visual e inventar novas imagens. Esses modelos de investigação artística acionam o processo criativo do pesquisador, que ao olhar para as imagens não no sentido de descrevê-las ou interpretá-las, mas com o objetivo de trabalhar artisticamente com elas, cria uma relação íntima e simbiótica com a imagem que afeta a própria construção do pensamento. Ao criar uma relação de invenção com a imagem, mais do que apenas olhar para analisar, é preciso um esforço do corpo todo, que aciona todos os sentidos e explora diferentes possibilidades de criação.

Antes mesmo de conhecermos a metodologia artística de pesquisa, quando ainda pintávamos sobre as fotografias sem sabermos ao certo para onde aquela experiência ia dar, ela aconteceu sem saber que estava acontecendo, aconteceu sem ser nomeada ou adequada a métodos ou formas específicas, porque ali as crianças pesquisadoras, sem esforço ou intencionalidade já haviam criado uma relação tátil e corpórea com as imagens, mas o encontro tardio com essa metodologia ressignificou a experiência vivida e nos levou a proposição da *brincolagem*.

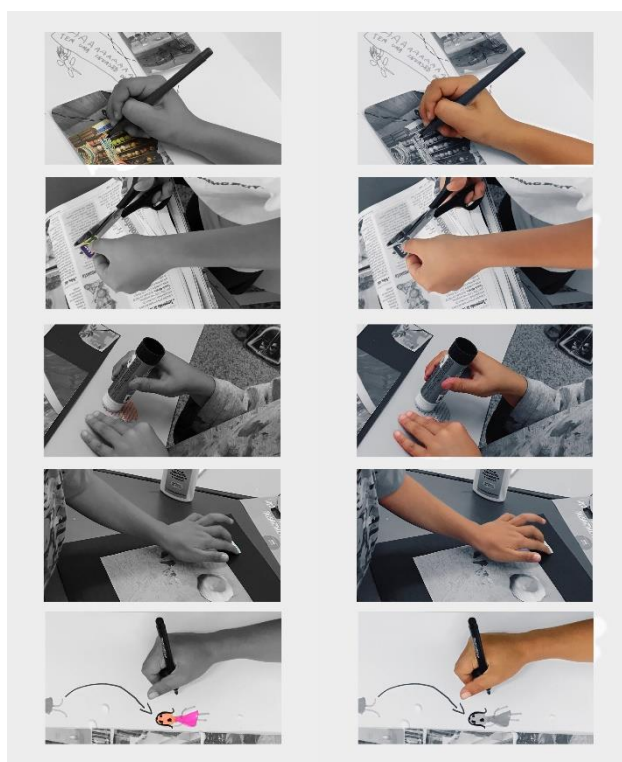


Figura 4: Montagem produzida pela autora

Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, p. 92)

A experiência estética aqui vivida não objetiva nem a formação de artistas, fotógrafos, pintores, escritores, tampouco desenvolver alguma habilidade ou aprendizagem pedagógica, o que se procura é justamente, ao entrar em relação com essas materialidades artísticas, encerrar com os modelos pré estabelecidos, forçar o pensamento e distribuir a potência criadora e criativa em um corpo coletivo.

Descobri que quando pisamos no chão da infância é preciso abandonar a rigidez do método, as análises, as tais **coletas** de dados. E é preciso não ter medo do caos, andar na corda bamba e aceitar os desequilíbrios, as quedas, os dados sujos, aquilo que não conseguimos acessar, aquilo que não sai como planejado, aquilo que inventamos porque **pesquisar é inventar**, não existe um olhar neutro, mas visualidades criadas e recriadas. **E não é possível alcançar a experiência da infância sem uma disposição à experimentação.** Pesquisar com crianças é se encontrar com o **desconhecido**, é dançar no território movente da **imprevisibilidade**, é assumir o olhar disperso, é ouvir e não exigir a fala, é sentir o mundo pelos **sentidos**, é o tempo todo se esforçar para deixar durar a infância que se inventa ali.



Figura 5: Montagem produzida pela autora

Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, Capa)

A *brincolagem* é a montagem da brincadeira com a imagem/colagem, é o próprio criar infantil, em que se constrói outra coisa com os objetos que se tem em mãos, é uma forma de olhar e pensar as imagens a partir de uma relação inventiva e sensorial com elas, é abertura para o movimento, em que se aproxima, se afasta, se sente e se relaciona com as imagens, é o próprio fazer e pensar o processo de pesquisa no território movente da infância e das imagens. Na brincolagem o caos, as desestabilizações, os erros, os dissonantes e os contrários não são evitados, ao contrário, são perseguidos e produzidos. Na brincolagem perder-se é parte essencial do trajeto, já que não há onde chegar. Na brincolagem é obrigatório imaginar, experimentar, olhar e criar. Na brincolagem usamos os olhos, os poros, as mãos, os pés, a razão, a sensação e a intuição.

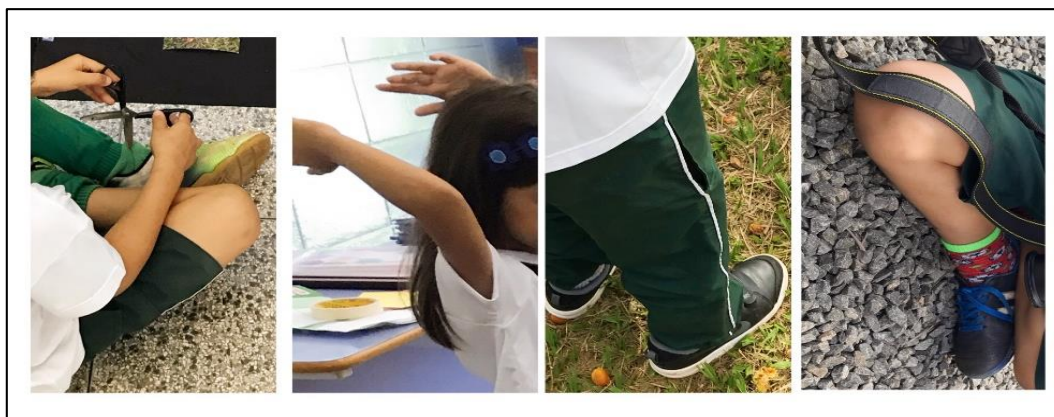


Figura 6: Montagem produzida pela autora

Fonte: Atravessamentos visuais e arteiras infâncias (DURAN, 2020, p. 81)

Não pretendemos aqui fixar mais um método ou escola, apenas compartilhar pequenas tentativas e experiências que de algum forma foram potentes e construir algumas possibilidades de desenvolver criativamente o processo-aula, buscando novas formas de se relacionar com o conhecimento por meio dos processos artísticos, do corpo, das sensações, da imagem e da brincolagem

Referências

EGAS, Olga Maria Botelho. *Metodologias artísticas de pesquisa em educação e deslocamentos na formação docente: a fotografia como construção do pensamento visual*, 2017. 293f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

DURAN, Gisele C. Ruiz. *Atravessamentos visuais e arteiras infâncias*. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015. 224 p. il. 21 cm.

Sobre a autora

Gisele Caroline Ruiz Duran. Mestre e Doutoranda em Educação na linha Educação, Cultura e Subjetividade, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Atua como Professora de Educação Infantil na rede privada. Dedica-se em especial aos seguintes temas: Educação Infantil, Infância, Arte, Fotografia e Educação Visual. Participa do LabCriarte – Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação do Grupo de Pesquisa Educação e Estéticas da Diferença.

E-mail: gicarolduran@gmail.com.

A LEITURA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL EM SALA DE AULA: UM RELATO SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA TURMA DE 7º ANO

READING CHILDREN'S LITERATURE IN THE CLASSROOM: A REPORT ON THE FORMATION OF READERS IN A 7TH GRADE CLASS

LECTURA DE LITERATURA INFANTIL EN EL AULA: UN INFORME SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTORES EN UNA CLASE DE SÉPTIMO GRADO

Fabiane Lemos de Freitas Garcia¹

Resumo: Este trabalho pretende apresentar um relato sobre um projeto de leitura, desenvolvido com uma turma de 7º ano de escola pública municipal em Três Lagoas, MS, a partir da leitura de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Como parte integrante de um curso de especialização, a proposta surgiu diante da observação da realidade sobre a prática e o ensino da leitura de literatura em sala de aula da professora-pesquisadora. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e, a partir de entrevistas, foram apurados dados relativos à experiência leitora dos alunos, o que possibilitou um quadro real sobre o desencontro entre o leitor e o texto literário. Os resultados alcançados foram satisfatórios, na medida em que oportunizou aos alunos a leitura da obra lobateana e, principalmente, condicionou uma mudança de postura da professora-pesquisadora sobre sua prática de ensino da leitura de literatura.

Palavras-chave: Leitura do texto literário; literatura infantojuvenil; literatura e ensino.

Abstract: This work intends to present a report on a reading project, developed with a 7th year class of a municipal public school in Três Lagoas, MS, based on the reading of *Reinações de Narizinho*, by Monteiro Lobato. As an integral part of a specialization course, the proposal emerged from the observation of the reality about the practice and teaching of reading literature in the teacher-researcher's classroom. The methodology used was of a qualitative nature, and, from interviews, data related to the reading experience of the students were obtained, which allowed a real picture of the mismatch between the reader and the literary text. The results achieved were satisfactory, insofar as it gave the students the opportunity to read the Lobatean work and, mainly, conditioned a change in the attitude of the teacher-researcher about her teaching practice of reading literature.

Keywords: Reading of the literary text; children's literature; literature and teaching.

Resumen: Este trabajo pretende presentar un informe sobre un proyecto de lectura, desarrollado con una clase de 7º año de una escuela pública municipal de Três Lagoas, MS, a partir de la lectura de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Como parte integral de un curso de especialización, la propuesta surgió de la observación de la realidad sobre la práctica y enseñanza de la lectura de literatura en el aula del docente-investigador. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y, a partir de entrevistas, se obtuvieron datos relacionados con la experiencia lectora de los estudiantes, lo que permitió tener una imagen real del desajuste entre el lector y el texto literario. Los resultados alcanzados fueron satisfactorios, en la medida en que brindó a los estudiantes la oportunidad de leer la obra lobateana y, principalmente, condicionó un cambio de actitud de la docente-investigadora sobre su práctica docente de lectura literaria.

Palabras clave: Lectura del texto literario; literatura infantil; literatura y enseñanza.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Introdução

Este trabalho² tem por objetivo relatar uma pesquisa sobre formação de leitores, desenvolvido com alunos do 7º ano de escola pública municipal em Três Lagoas, MS, a partir da leitura da obra *Reinações de Narizinho*³, de Monteiro Lobato. Como parte integrante de um curso de especialização, a proposta surgiu diante da observação da realidade sobre a prática e o ensino da leitura de literatura em sala de aula da professora-pesquisadora.

A partir da realização do curso de pós-graduação, começamos a refletir sobre nossa prática sobre o ensino da leitura de literatura, o quanto este estava engessado em atividades obrigatórias, sem nenhum tipo de satisfação entre nossos alunos. Aliás, esse era um próprio reflexo do quanto precisávamos, verdadeiramente, rever nossa própria posição de leitor.

Assim, a partir da realização da disciplina “A literatura infantojuvenil na escola”, começamos a refletir sobre nossa concepção de ensino. Dessa forma, o contato com textos de autores teóricos como Renata Junqueira de Souza e Caroline Cassiana Silva dos Santos (2004), Edmir Perrotti (1986, 1999) e Ricardo Azevedo (2004) foi determinante para compreendermos nosso papel tão importante de formar leitores dentro de nossa sala de aula.

Durante o curso, foram apresentadas, também, diversas leituras literárias importantes, que consolidaram o aprendizado teórico adquirido durante os dois anos de estudo. Assim, pudemos ler *Formiguinha e a neve*, reconto de João de Barro⁴, *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós⁵, *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, ambos de Fernanda Lopes de Almeida⁶, *O Bordado encantado*, de Edmir Perrotti⁷, *Uma ideia toda azul*, de Marina Colassanti⁸, *Sapomorfose ou o príncipe que coaxava*, de Cora Rónai⁹, *Fada cisco quase nada*, de Sylvia Orthof¹⁰, *A volta ao mundo em 52 histórias*, de Philip Neil¹¹, além de contos esparsos como *São os cabelos das mulheres*¹², *A bolsa, a bolsinha e a bolsona*¹³, *As três velhas*¹⁴, *A luva*¹⁵, entre muitas outras.

No entanto, a obra que mais chamou nossa atenção, por seu teor inovador, foi *A menina do narizinho arrebitado*¹⁶, de Monteiro Lobato. Após compreendermos a posição que ela ocupa no cenário da literatura infantojuvenil como a primeira manifestação de mudança no discurso pedagogizante para crianças e adolescentes, decidimos continuar aprofundando mais nesse conhecimento e levá-lo para nossa sala de aula, sob a forma de um projeto de formação de leitores.

Assim, munidos de um sentimento de desejo de mudança em nossa prática em sala de aula, e, também, das reflexões sobre formação de leitores, mergulhamos em nossa primeira intervenção em nossa prática de ensino, outrora tão engessada e frustrante para alunos e professora. Para isso, a metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e, a partir de entrevistas,

² O presente trabalho é uma versão resumida de nossa pesquisa sobre formação de leitores, a partir de um curso de especialização realizado na Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), em Três Lagoas, MS.

³ Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*. 48. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

⁴ *A formiguinha e a neve*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

⁵ *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004.

⁶ *A fada que tinha ideias*. 26. ed. São Paulo: Ática, 2003; *Soprinho*. 18. ed. São Paulo: Paulinas, 1996.

⁷ *O bordado encantado*. São Paulo: Paulinas, 1996.

⁸ *Uma ideia toda azul*. Rio Janeiro: Nórdica, 1979.

⁹ *Sapomorfose ou o príncipe que coaxava*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

¹⁰ *Fada cisco quase nada*. São Paulo: Ática, 1992.

¹¹ *Volta ao mundo em 52 histórias*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

¹² Presente na obra *23 Histórias de um viajante*, de Marina Colassanti. São Paulo: Global, 2006.

¹³ A história de Rosana Pamplona foi retirada da revista Nova Escola Agosto de 2004.

¹⁴ Presente na obra *Fábulas italianas*, de Ítalo Calvino. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

¹⁵ A história recontada por Tatiana Belinky foi retirada da revista Nova Escola, Edição 150, março de 2002.

¹⁶ Monteiro Lobato. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1920.

foram apurados dados relativos à experiência leitora dos alunos, o que possibilitou um quadro real sobre o desencontro entre o leitor e o texto literário.

Por que *Reinações de Narizinho*?

A obra *A menina do narizinho arrebitado* é considerada um divisor de águas na literatura infantojuvenil. Sua primeira edição, de 1921, foi reescrita em 1925 e recebeu o título de *Reinações de Narizinho*, conforme podemos notar na pesquisa feita por Visconde de Sabugosa em resposta à boneca Emília, diálogo presente na obra *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni (1997):

A maioria das pessoas não sabe, mas Lobato reescreveu muita coisa mais tarde, em 1925. E também mudou o título desse livro. No começo os livros do Sítio eram visivelmente dedicados às escolas, tanto que o subtítulo do: *A menina do narizinho arrebitado* era: Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. A forma do texto era didática e havia comentários como: ‘Que pena! Tudo não passara de um lindo sonho!’. Tempos depois, quando Lobato já havia percebido a importância do mundo que estava criando, passou a misturar fantasia e realidade (SANDRONI, 1997, p. 63).

A obra de Lobato contribuiu para abalar a literatura utilitarista¹⁷, pautada no ensino de bons costumes às crianças. No entanto, apenas anos mais tarde, na década de 1970, surgiria um novo grupo de escritores que abalariam de vez essa produção pedagogizante (PERROTTI, 1986).

Outro ponto importante sobre a produção de Lobato foram as inovações no aspecto visual de suas obras, com gravuras e cores, o que para a época era algo totalmente inusitado para um público que lia obras portuguesas e/ou adaptadas.

Lobato, entendendo esse ser autônomo que é a criança, produziu histórias com um forte componente lúdico, priorizando a estética do texto ao trazer um discurso inovador para seu público.

Professores leem Lobato?

A escola é peça fundamental no processo de formação de leitores. Nesse sentido, é importante que o professor entre em contato com diversas leituras de literatura infantojuvenil e que conheça obras que primam pelo estético.

Dessa forma, conhecer a obra lobateana foi muito importante para iniciarmos nosso trabalho de formação de leitores com nossos alunos, já que “para promover verdadeiramente o conhecimento junto aos seus grupos de estudantes [...] o professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre a ler continuamente ao longo da vida” (SILVA, 2004, p. 26).

E diante dessa necessidade de mudança frente a nossa realidade em sala de aula, buscamos relatar a experiência sobre o percurso de nossa própria transformação e, em consequência, a de nossos alunos.

A importância da formação de leitores é um tema amplamente discutido pelos órgãos governamentais, sociedade e escola, porém ainda há muitos hiatos entre o livro e nossos alunos.

Para Silva (2004), é preciso, para quem irá ensinar, aprender.

¹⁷ A literatura utilitária foi um termo muito usual entre os teóricos e artistas durante a década de 60 e 70, que lutavam por uma literatura para crianças emancipada das “amarras” da pedagogia vigente, que se preocupava em utilizar as obras para instruir e trazer “lições moralistas”. No entanto, não respeitando a estética das obras artísticas e muitas vezes, violando-as em sua essência.

Mesmo porque quem ensina precisa primeiro aprender para depois poder ensinar. Inclusive, atualmente, um dos mais graves problemas da educação brasileira é o fato de boa parcela de professores – de todos os níveis do ensino, da escola infantil à universidade – se meter a ensinar aquilo que não sabe; ou pior, deixar que os livros didáticos, os manuais, os vídeos, os programas ou *softwares* de computador ensinem em seu lugar, tornando-se, esses pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvante de um processo (o processo de ensino) do qual tinham de ser sujeitos (SILVA, 2004, p. 26).

Assim, ainda existem muitos obstáculos na formação de leitores na escola. Acreditamos que o professor está entre os primeiros fatores, pois a extensa carga horária, salas lotadas, má formação acadêmica, entre outros, contribuem para que ele seja esse “pseudoprofessor” (SILVA, 2004, p. 26). Além disso, podemos citar outros elementos que influenciam nessa empreitada da leitura, tais como bibliotecas, dentro e fora das escolas, programas de incentivo à leitura, maior investimento na compra de livros, capacitação de professores, entre outros.

Na outra ponta do problema, em vez de avançarmos, ainda nos deparamos com atitudes desnecessárias, tanto da escola quanto dos próprios professores, em culpar a família pela falta de estímulo com que o aluno chega à escola. Quanto a isso, Perrotti (1999) nos adverte que a falta de vínculos com a leitura no seio familiar não deveria gerar por parte da escola e professores uma improdutiva “culpabilização.” E ainda nos mostra a necessidade de adotarmos uma nova visão sobre a formação de leitores em sala de aula.

Assim, face à falta de intimidade da sociedade, em geral, com a escrita, não espanta que o espaço familiar não se constitua em território de introdução das crianças no mundo da cultura impressa. Em decorrência, a criança chega à escola sem essa experiência única da escrita em situação doméstica e que serviria para embasar e facilitar extraordinariamente sua formação de leitor (PERROTTI, 1999, p. 30).

A verdade é que essa realidade não será revertida enquanto não pararmos de procurar culpados e ir à busca do que ainda não foi feito, pois “o que faz a escola com essa falta, eis o outro nó do problema. Ao invés de atuar sobre a ausência, ela passa em geral a recriminar a família” e, assim, passa a “responsabilizá-la por ações que quase nunca tem condições de cumprir” (PERROTTI, 1999, p. 30).

Ainda segundo o autor, devemos ter uma nova posição em diante dessa realidade. Não haverá saída enquanto escola e professores ficarem culpando o abandono da família em relação à leitura face sua importância para o desenvolvimento social e psicológico de toda criança. Edmir Perrotti (1999) não apenas nos mostra o problema, como também traz uma possível saída para essa crescente realidade, ao mencionar que compreende que “seja necessário deixar de lado as estratégias de culpabilização e, antes, procurar meios capazes de incluir as famílias nos projetos pedagógicos, seja por meio de ações diretas ou indiretas” (PERROTTI, 1999, p. 35).

O fato é que grande parte desses alunos só encontrarão na escola sua única oportunidade para entrar em contato com a leitura de literatura. O que pode causar maior assombro é saber que muitos professores podem impedir que isso aconteça efetivamente, já que muitos desses profissionais ainda não são leitores.

Outro ponto importante é necessidade de pensarmos na definição do que é ser um leitor. Perrotti (1999) aponta a diferença entre o leitor e o ledor:

[...] ledores seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações

e recriá-las. Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambigüidade irredutível face aos objetos que nomeia (PERROTTI, 1999, p. 27).

Ao visualizar a definição apontada por Perrotti (1999) sobre leitor, passamos a refletir sobre o quanto estamos nos deparado com reduções drásticas do texto literário, transformados em questionários infundáveis a serem respondidos pelos alunos. Essa prática acaba fazendo com que o texto tenha um teor altamente instrutivo, já que na maioria das vezes o teor estético será reduzido para outras funções.

A utilização do texto estético voltada para outros fins que não seja o trabalho com a fantasia, a imaginação e o prazer da leitura, tornam a obra utilitária, nesse sentido, acaba sacrificando sua função, já que “ignora a profundidade da experiência do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana” (SOUZA; SANTOS, 2004, p. 80).

Esse tipo de visão requer para a leitura do texto literário sempre um aproveitamento escolar, seja na forma de relatar a história do livro, para necessariamente comprovar para a professora que a leitura foi feita, e/ou também, sob a forma de uma enorme lista de questionários sobre personagens, enredo, entre tantos outros.

Situações desse tipo ainda estão presentes nas escolas e, muitas vezes, o motivo revela a falta de formação do professor e até mesmo sua falta de leitura, fator muito preocupante, já que o professor deve ser um mediador entre seus alunos e os diversos textos (SOUZA; SANTOS, 2004).

Compreendemos que cabe ao professor a grande tarefa de ser a ponte entre o aluno e o texto literário. Mas para isso ocorra é necessário, primeiramente, que ele seja um leitor de literatura infantojuvenil, e, também, que “se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado diante dos ‘objetos de leitura’ e suas diferentes linguagens” (SOUZA; SANTOS, 2004, p. 81).

Acreditamos ter dado o primeiro passo para essa mudança com a realização do curso de especialização, pois oportunizou grandes aprendizados sobre o ensino e, atuou, principalmente, na formação de uma professora leitora. Para tanto, foi necessário, primeiramente, uma disposição para aprender, rever conceitos já esquecidos nos bancos da universidade e desejar sair de nossa zona de conforto trazida com os anos em sala de aula.

E agora, como ensinar leitura e literatura em sala de aula?

Primeiramente, explicamos aos alunos do 7º ano a importância de Monteiro Lobato para o universo literário infantojuvenil, como eram as produções antes dele, entre outras informações necessárias. Para apresentar o autor e suas personagens, fizemos uso da obra de Luciana Sandroni, *Minhas memórias de Lobato*, que possui dois narradores, a boneca Emília e o Visconde de Sabugosa.

Para leitura em sala, utilizamos uma edição símile do primeiro exemplar de *A menina do nariz arrebitado* (1920), até para que os alunos internalizassem tudo que havia sido ensinado sobre a obra lobateana, enquanto inovadora na literatura infantojuvenil. No entanto, como possuíamos apenas um exemplar, o livro que levaram para casa era a edição de *Reinações de Narizinho*, de nossa biblioteca.

Assim, fizemos a leitura de um capítulo do livro por dia. Iniciamos, então, com “*Narizinho*”, deixando os outros “Uma vez...”, “No palácio”, “O bobinho”, “A costureira das fadas”, “A festa e o major” e “A pílula falante” para as aulas seguintes. Essa estratégia de leitura acabou estimulando curiosidade nos alunos e, após as leituras em sala, todos puderam levar o livro para casa, surgindo, também, um interesse pelas outras obras de Lobato.

Procuramos nos desvencilhar de todo tipo de leitura que retiraria a autonomia do aluno, tais como “leitura pressuposta”, “leitura instrumental” e “leitura seguida de trabalho de

aprofundamento de texto baseada numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico (SOUZA; SANTOS, 2004). Acreditamos que, com isso, os alunos puderam explorar mais o texto, já que não havia nenhuma atividade imposta após a leitura da obra.

Relato de uma experiência leitora

O trabalho realizado em sala de aula foi bastante gratificante, pois compreendemos a importância de nossa função como mediadores de literatura infantojuvenil e estávamos mais confiantes diante de tudo o que aprendemos no curso de especialização.

Desse modo, iniciamos nossa pesquisa com a entrega de questionários aos alunos participantes. Transcrevemos abaixo o modelo aplicado aos dezesseis pesquisados.

Questionário
a) Você gosta de ler? Por quê?
b) Há livros em sua casa?
c) Você costuma emprestar livros da biblioteca para ler em sua casa?
d) Qual é o tipo de leitura que você mais gosta?
e) Alguém em sua família tem o hábito de ler? Quem?
f) Alguém o incentiva a praticar a leitura?

Quadro 1: Questionários dos alunos – Fonte: Elaboração do próprio autor

Um dado desmotivador no desenrolar do trabalho, foi o fato de apenas seis alunos entregaram suas respostas. No entanto, acreditamos que as ideias expressas por essa pequena parcela são muito significativas, porque representam a realidade vivida em nossa sala de aula.

Quando pergunto se há livros em suas casas, todos afirmam que possuem, e em sua grande maioria, são gibis, revistas, contos de fadas, tabuadas, livros do Sesinho. Já em relação a empréstimos na biblioteca, alguns afirmaram que não têm o hábito de frequentar esse local, um aluno mencionou não saber onde fica, já outro, que não tinha interesse em ir até lá porque não gostava de ler.

Quanto ao tipo de leitura preferida, obtivemos respostas como gibis, livros divertidos e engraçados, parlendas, contos, poesias, livros de aventuras, Cinderela, Branca de Neve e os sete anões, O patinho feio, Shakespeare, histórias de monstros e vampiros. Sobre a existência de leitores em casa, as respostas são os pais e irmãos, sendo os primeiros os maiores incentivadores.

As respostas aos questionários apontam para a necessidade de uma real transformação do trabalho de leitura em sala de aula. Elas mostram como a escola deve repensar a função da biblioteca, como um espaço acolhedor, com funcionários capacitados, local apropriado e um bom acervo, aspectos importantes para o trabalho de formação leitora. Além disso, ao visualizarmos as leituras literárias que mais gostam – parlendas, contos de fadas, poesia e aventura – entendemos o quanto a escola ainda é o lugar privilegiado do contato com a leitura de literatura, já que os textos citados são trabalhados em sala de aula.

Outro ponto importante revelado pela pesquisa, é a existência de leitores reais nas famílias dos alunos, a maioria apontou os pais como os maiores incentivadores. Com isso, entendemos que eles têm sim contato com a leitura em casa, mesmo que sejam leituras não literárias. Dessa

forma, cabe ao professor a tarefa de ser um guia, um leitor real, com suas experiências de leituras, para atuar na formação do gosto literário de seus alunos.

Considerações finais

Os conhecimentos adquiridos no curso de especialização foram muito importantes, pois marcaram o início de uma mudança em nossa postura frente ao ensino da leitura de literatura. Nele entramos em contato com teóricos importantes sobre formação leitora e o mais importante, lemos e compreendemos a importância de obras da literatura infantojuvenil.

Compreendemos que o trabalho com leitura de literatura em sala de aula não pode se resumir simplesmente na entrega da obra literária aos alunos, sem antes apresentá-la de forma que encante o leitor. É necessário criar entre o aluno e o texto literário uma “comunhão baseada no prazer” (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Nesse sentido, sair da condição de “pseudoleitor” foi condição necessária para o trabalho sobre formação de leitores em nossa sala de aula. Houve uma grande mudança no andamento das aulas, antes tão tediosas e frustrantes.

Enfim, este trabalho buscou ser fiel aos primeiros ensinamentos obtidos no curso de pós-graduação, marcando o início de uma grande mudança em nossa concepção sobre o ensino da leitura de literatura. As situações apontadas em nossa pesquisa não são novas, pelo contrário, vieram como um eco que há muito tempo se ouve dentro das paredes da escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa: é necessário mudar a forma do trabalho com a leitura.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

PERROTTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios do trabalho docente. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 26-35.

SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-89.

Sobre a autora

Fabiane Lemos de Freitas Garcia. Professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino em Três Lagoas, MS. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL), Especialista em Língua Portuguesa pela Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul (PROFLETRAS/UFMS), Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL).

E-mail: fabianelemos@hotmail.com.

A LINHA BATE NA PEDRA: OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

THE LINE HITS STONE: CREATIVE WRITING WORKSHOP IN TIMES OF ISOLATION

LA LÍNEA GOLPEA LA PIEDRA: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO

Alberto Fernando Gil Dias¹
Nayra Ferreira de Almeida²

Resumo: O presente texto propõe-se a apresentar um relato da realização de um curso de Escrita Criativa para alunos dos anos finais do fundamental II em contexto de isolamento social. Concluiu-se que atividades que destaquem e estimulem a imaginação são possíveis mesmo no formato remoto ou híbrido.

Palavras-chave: Escrita criativa; ensinos remoto e híbrido; disciplina eletiva

Abstract: This article aims to present an account of the realization of a Creative Writing course for students in the final years of elementary school in a context of social isolation. It was concluded that activities that highlight and stimulate the imagination are possible even in the remote or hybrid format.

Keywords: Creative writing; remote and hybrid teaching; elective course.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un relato de la realización de un curso de Escritura Creativa para estudiantes de los últimos años de la escuela primaria en un contexto de aislamiento social. Se concluyó que las actividades que resaltan y estimulan la imaginación son posibles incluso en el formato remoto o híbrido.

Palabras clave: Escritura creativa; enseñanza remota e híbrida; curso electivo.

Introdução

Reconhecido como Pandemia pela OMS em 11/03/2020³, o Coronavírus tem causado uma crise humanitária e econômica global, a qual, a passos mais largos em alguns países do que em outros, a vacinação vem tentando amenizar. Uma das áreas que mais sofreram com as consequências do necessário isolamento social imposto pelo vírus foi a da Educação. Sobre esta, foram explicitadas algumas respostas à pergunta formulada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5): “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”

O principal deles é o de que a escola teve que se adequar, de maneira súbita e urgente, ao universo digital, com o qual já vinha estabelecendo um diálogo há, pelo menos, duas décadas, para o qual, entretanto, a rede pública ainda apresenta dificuldades, sejam de ordem estrutural (falta de internet, computadores etc.) ou de formação (a falta de domínio por parte de alguns professores). Em consonância com esta mudança, houve também, no ano anterior à pandemia (2019), a flexibilização curricular nos ensinos Fundamental e Médio do Estado

¹ Universidade de Campinas.

² Universidade de Campinas.

³ Ver: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

de São Paulo, a qual permitiu a criação de novas disciplinas, entre as quais a de Eletiva, a qual propunha a livre escolha dos alunos por disciplinas específicas.

Tendo um dos autores do presente artigo ministrado uma disciplina eletiva intitulada “Escrita Criativa”, propomo-nos a apresentar um relato de experiência da realização desta disciplina, nos formatos remoto e híbrido, com o intuito de analisarmos os desafios e soluções encontrados em um contexto atípico, bem como os resultados apresentados diante de uma nova proposta curricular. Para isso, utilizamos como principais referenciais teórico-metodológicos as abordagens enunciativo-discursiva da linguagem de Bakhtin e histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski.

Inicialmente, buscaremos entender a flexibilização curricular ocorrida em São Paulo e as características da disciplina Escrita Criativa. Em um segundo momento, aprofundaremos a metodologia acerca dos procedimentos didáticos do trabalho realizado, buscando relacioná-lo com algumas concepções teóricas acerca de linguagem com a concepção de linguagem assumida e gêneros discursivos, em especial relacionados ao ensino digital, e, finalmente, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos.

A linha: um caminho possível

Em 2019, foi anunciado pelo governo do Estado de São Paulo uma flexibilização curricular para os anos do Fundamental II e Ensino Médio, a qual propunha a criação do chamado *Programa Inova*, que, com o intuito de propor “inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um” (SÃO PAULO, 2019, [n. p.]) criou 3 novas disciplinas que passaram a fazer parte do currículo das etapas em questão: Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. Cada uma das disciplinas apresenta características e finalidades distintas, como ilustra a figura a seguir:



Figura 1: As novas disciplinas do Programa Inova – Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

A partir destas novas disciplinas, o autor Alberto, docente há 7 anos, em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo, entendeu ser interessante oferecer aos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º) uma

disciplina eletiva que se propusesse a estimular a produção de gêneros textuais específicos, os quais valorizassem a imaginação e que dialogasse também com outras linguagens, como a fotografia, a música e o cinema, em um viés mais lúdico⁴. Foi assim que foi oferecida a disciplina *Escrita Criativa*, a qual foi ministrada entre março de 2020 a junho de 2021, e que seguiu o processo comum à disciplina Eletiva (conforme ilustração abaixo):



Figura 2: O processo de escolha das novas disciplinas – Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br/eletivas/>

O objetivo desta disciplina era, sobretudo, favorecer a criação verbal a partir das subjetividades, de modo a apresentá-la para além de modelos prontos e impostos pela escola, ciente de que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2011a, p. 99). Além disso, buscou-se valorizar o cotidiano dos alunos como lugar possível para a criação artística, pois, assim como afirma Vigotski (2003, p. 239), também consideramos que “essa poesia de ‘cada instante’ é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética”.

Eis o modo como foi pensado o curso de Escrita Criativa, sobre o qual faz-se necessário apresentar algumas particularidades.

Escrita criativa e metodologia de trabalho

Nos últimos anos, os cursos de Escrita Criativa têm se popularizado, sobretudo nas mídias sociais (em especial no formato remoto). Há cursos ministrados por escritores reconhecidos

⁴ A expressão “lúdico” deve ser entendida aqui a partir da própria etimologia da palavra (do latim *ludo*, brinquedo), pois era esta a característica dos textos que eram objeto do curso, ou seja, textos em que se pudesse dar vazão à criatividade e à fantasia.

(como os de Marcelino Freire)⁵ e também por professores. Mesmo as universidades vêm abrindo espaço para esta modalidade especial de técnica de produção escrita: há cursos *Lato e Stricto Sensu* de Escrita Criativa, sendo o mais antigo e conhecido deles o da PUC-RS, ministrado pelo professor Luis Antonio Assis Brasil desde 1985. O curso de Escrita Criativa é diferente dos demais cursos que ensinam técnicas de produção textual (como Redação Jurídica, Científica etc.), porque, diferentemente dos demais, ele não precisa ter um *para que*. Isso porque os textos elaborados segundo esta técnica são textos sem outra finalidade senão o desejo de transpor em linguagem literária aquele “atravessamento” do qual nos fala Larrosa (2002, p. 21) e que tem a ver com a experiência de estar no mundo, apreendendo-o a partir de uma outra forma de ver, o “transver”. Com a palavra, Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2010, p. 350).

O poeta pantaneiro chama a nossa atenção justamente para aquilo que podemos chamar de gênese de toda arte, que é esse movimento da vida de ir além de si mesma, de superar sua realidade e espalhar-se no terreno da fantasia e do prazer estético. Daí ter Vigotski toda a razão quando diz que “a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (2003, p. 233).

Com a decisão do fechamento das escolas no estado de São Paulo⁶ (como parte das medidas de contenção do avanço do Coronavírus), a metodologia de trabalho da disciplina precisou ser totalmente reformulada. Sem a possibilidade de encontros presenciais, a dinâmica das aulas deu-se através do uso, principalmente, de 4 ferramentas digitais: Whatsapp, Google Classroom, Google Meet e do CMSP (um aplicativo criado pela Secretaria de Educação de São Paulo). Com isso, o que antes era mais um recurso didático (as TIC’s), apresentou-se como o único meio possível de aprendizagem e interação.

A partir do momento da suspensão das aulas presenciais e ao longo do ano de 2020, as aulas ocorreram exclusivamente no formato remoto, tanto síncronas (acompanhadas em tempo real pelos alunos), quanto assíncronas (através de gravações e atividades postadas no Google Classroom). Já em 2021, passamos a utilizar o formato híbrido, o qual consiste em uma mistura com o uso de tecnologias que “integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais” (MORAN, 2015, p. 28).

Desde o início (então no formato remoto), as atividades pautaram-se em dois pressupostos:

5. Como comunidade (virtual, no caso), o processo deveria dar-se através de uma *interação ativa*, a qual basearia todo o posterior processo de criação verbal (BAKHTIN, 2006);
6. A valorização da *experiência* como lugar de produção de sentidos. Uma disciplina que tem como matéria-prima a imaginação e a escrita deveria, necessariamente, destacar a subjetividade dos alunos e sua relação com a linguagem, pois “A imaginação, portanto, está ligada à capacidade produtiva da linguagem: lembre-se que *fictio* vem de *facere*, o que ficcionalizamos é algo fabricado e, ao mesmo tempo, algo ativo. A imaginação, como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma⁷” (LARROSA, 1996, p. 17).

⁵ Disponível em: https://www.navega.art.br/products/escrita-marcelino-freire?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72O10keGYxj7aa6MLeOoyhmXVV1B_35sLuf1j-SRZ55E5IQnJTh3gZsaAkzNEALw_wcB.

Acesso em: 11 out. 2021.

⁶ Decreto nº 64.864, de 16/3/2020. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em: 12 set. 2021.

⁷ “La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”.

Antes de apresentarmos a metodologia de trabalho utilizada, consideramos fundamental discorrermos acerca da concepção de linguagem que ancorou este projeto, e, conseqüentemente, sua expressão nos gêneros discursivos trabalhados.

Entrelinhas: linguagem e gêneros discursivos

A linguagem é a principal atividade do homem para se comunicar, é através dela que ocorre a enunciação na sociedade, ela veicula pensamentos, permite o diálogo entre pessoas, é comunicativa e mediadora do/no convívio social. “A língua é produzida socialmente. Sua produção e sua reprodução são fatos cotidianos, localizados no tempo e no espaço da vida dos homens” (ALMEIDA, 2011, p. 17). É através da linguagem e por ela que constituímos relações sociais e nos tornamos sujeitos.

A linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação (LEITE, 2006, p. 25).

Nesse sentido, é pela linguagem que se estabelece a constituição das relações sociais e culturais, as relações de falantes e ouvintes, escritores e leitores, ambos sendo sujeitos que participam ativamente desse processo. A linguagem traz consigo toda uma significação e é através dela que se dá origem a comunicação, a qual, por sua vez, se dá na forma de gêneros discursivos, presentes nas suas diferentes formas de expressão, sejam elas faladas ou escritas (BAKHTIN, 1997).

Sendo a utilização da língua relacionada aos “diferentes contextos de uso” (BAKHTIN, 1997, p. 279), os gêneros discursivos pelos quais ela se manifesta através de seus enunciados são, por natureza, heterogêneos, mas que podem suprimir suas fronteiras de acordo com algumas situações, como é o caso da criação artística. Isso se dá pois

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

O atual contexto do ensino remoto e híbrido tem se mostrado propício no sentido de revelar a fluidez entre os gêneros, bem como as semioses (linguagens), através dos diferentes recursos digitais que passaram a ser empregados nas aulas, em um processo de comunicação que, por dar-se em plataformas como Whatsapp, CMSP, entre outros, tende a reforçar “um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

Desalinhos e realinhos – Outros modos possíveis de produção escrita

Muitas vezes, nas escolas, nos deparamos com alunos que escrevem redações e não produções de textos, sendo assim inseridos no sistema mecanicista de apenas escrever o que é mandado pelo professor, de escrever algo relacionado às atividades e não algo que tenha significado para ele e para o outro, seu interlocutor. Segundo Geraldi (2011a) “na escola não se

escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita” (p. 99). O autor ainda pontua que todos os anos têm se repetido os mesmos temas no que se tange a escrever textos, os quais ele denomina como insípidos e repetidos, sem vinculação com à realidade imediata do aluno.

Ometto (2005), inspirada no que diz Geraldi, traz em sua dissertação de mestrado inquietações sobre a formação de um aluno produtor de textos: como explorar a produção de textos nos alunos para algo que vá para além de uma redação? Como trazer a imaginação e um novo sentido para produzir textos e quais são as considerações que estes alunos formam através da escrita?

Entendendo que os produtores de texto não saem prontos de nossas mãos, professores das séries iniciais [e também finais da educação básica], mas também entendendo que existem alguns aspectos do processo que devem ser trabalhados e consolidados nessa etapa da escolarização, preocupava-me quanto ao como dimensionar o trabalho a ser feito e até onde chegar. Ao considerar as dificuldades e a complexidade do processo de produção textual – o que escrever e como organizar o que se decidiu dizer em seqüências escritas – continuava a me indagar acerca das situações de uso e de exploração da escrita que eu possibilitava a meus alunos e das compreensões que eles, nessas condições, elaboravam acerca dessa atividade (OMETTO, 2005, p. 22).

Nesse sentido, é preciso que a escola também traga este olhar de inquietação, se perguntado para que e para quem seus alunos escrevem. Cabe à escola possibilitar aos alunos uma nova maneira de escrever textos, textos que não sejam lidos apenas pela professora, que não seja um texto apenas para destacar erros ortográficos e aspectos discursivos, encerrando assim seu ciclo de produção e circulação. Tal era a proposta que orientava o curso *Escrita Criativa*, em que a subjetividade dos alunos (sustentada por seu contexto sociocultural) pudesse expressar-se nos textos, usando para isso da mediação do professor, o qual não leva o conhecimento ao aluno, limitado na relação professor-aluno, mas que, para além disso, estabelece uma relação “professor-conhecimento-aluno”, em que mediar é um processo de apropriação pelo aluno de um sentido cultura e historicamente estabelecido por alguém que já o apropriou antes, no caso, o professor (SFORNI, 2008, p. 5).

Passaremos, a seguir, a apresentar algumas das atividades que foram realizadas ao longo do curso, bem como sua respectiva análise.

Minicontos

No dia 12 de julho de 2020, foi proposta, via Google Classroom, uma atividade de produção de minicontos. A proposta vinha acompanhada de uma folha (em PDF) com a definição de miniconto e exemplos, e alguns exemplos, tais como:

1 – “Fumaça” (Ronaldo Correia de Brito)
Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.
Suspendeu a mala e foi (FREIRE, 2004, p. 183).

2 – “Só” (Fernando Bonassi)
Seu eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto... (FREIRE, 2004, p. 73).

3 – “No embalo da rede” (Carlos Herculano Lopes)
Vou
mas levo as crianças (FREIRE, 2004, p. 41).

Além dos poemas, havia também um vídeo do Youtube⁸ em que diversos escritores (como Marcelino Freire, Lygia Fagundes Telles, Andrea del Fuego, entre outros) falavam de sua relação com os minicontos. Paralelamente, o professor realizou uma videoconferência via Google Meet para apresentar o conteúdo e a atividade a ser proposta, a qual consistia na criação de um miniconto a partir de um tema de livre escolha, sem que houvesse um número mínimo de linhas, mas que se limitasse a até 7. Vejamos algumas das produções:



Figura 3: Foto produzida por aluna para ilustrar seu miniconto (Exemplo 1) – Fonte: Google Classroom

Exemplo 1: Os dias vão passando, em um mar de problemas um sentimento sem emoção, e tudo some em um vento sereno (aluna do 8ºA).

Exemplo 2: Algo doía dentro de mim, era apenas fome (aluna do 9ºA).

Exemplo 3: No primeiro acorde, fiquei apaixonado ao me ouvir (aluno do 8ºA).

Podemos perceber, nos exemplos acima, que os alunos produziram seus textos de acordo com os modelos apresentados, onde se destaca a sua subjetividade, transposta em linguagem literária. Tal fato pode ser comprovado pela linguagem utilizada em todos os textos: predominantemente conotativa (figurada), cujo uso está sustentado pela “capacidade de imaginação”⁹ (LARROSA, 1996, p. 17) e das intenções pessoais por detrás de cada texto:

O miniconto, como já dito, não se reduz apenas a contar uma história de maneira mais enxuta, e sim, busca despertar a atenção do leitor com outros objetivos: compor uma crítica social, despertar para uma reflexão a respeito

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3IoAs2BuI&t=9s>. Acesso em: 12 jul. 2020.

⁹ Ver nota de rodapé nº 7.

de um determinado assunto ou até mesmo para aguçar a capacidade intelectual do leitor (SANTOS, 2016, [n. p.]).

No caso desta atividade há tanto a mediação por parte do professor do encontro com a leitura de um novo gênero textual, quanto o estímulo à leitura pessoal de mundo (na perspectiva freiriana de “palavramundo”, em que o desenvolvimento da leitura se dá na “interação com o contexto” (FREIRE, 1989, p. 11), e que, através dessa relação, é capaz de produzir seu próprio texto, o qual é complexo de produção de sentido. Destaca-se também a importância da imaginação, a qual é ressaltada por Vigotski (2009), quando fala que a “atividade criadora do ser humano se baseia na imaginação e se manifesta em todos os campos da vida” (p. 14), e que tem um “papel fundamental no desenvolvimento e organização de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Cabe ressaltar a relevância da escola em que pese o desenvolvimento da imaginação. Para além de um lugar de reprodução, onde predomina a chamada “educação bancária” (como a denominava Paulo Freire), a escola precisa assumir esse lugar de destaque onde o aluno pode, ao mesmo tempo que tem acesso aos diferentes saberes, adquirir o conhecimento, algo que é próprio da criação humana e que é favorecido por um ambiente que instigue a imaginação: “Daí a importância de defendermos o espaço da escola como um espaço que deve ser rico de experiências culturais e, se estamos falando de criação, um espaço de orientação dos sentidos, de “refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a cultura é capaz de dar” (PINO *apud* CRISTOFOLETI; OMETTO, 2016, p. 70).

Ademais, destacamos a multissemiose presente na proposta e em algumas produções, onde diferentes tipos de linguagem (texto, vídeo, fotografia) integraram-se de modo a favorecer o chamado *multiletramento*, um tipo de letramento próprio da contemporaneidade composta de textos em que diferentes linguagens convivem, e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Círculo de leitura virtual: *Sextou com contos*

Ao longo do desenvolvimento do curso, surgiu a preocupação acerca da falta de contato dos alunos com a literatura, através, principalmente, do contato com a biblioteca escolar, cujo acesso estava proibido em decorrência dos protocolos de isolamento adotados. Tal preocupação justificava-se pelo fato de considerarmos a leitura como um elemento propulsor da comunicação verbal, uma vez em que nela também está presente o diálogo, que sustém as relações sociais e torna possível a atribuição de sentidos às coisas, o que Bakhtin (1997, p. 126) chama de “evolução ideológica”. Essa mesma evolução, decorrente do processo comunicativo, era também observada pelo crítico Antonio Cândido, ao considerar a importância da literatura. Segundo ele, a literatura é essencial, pois ela possibilita o florescimento de sentimentos e ideias indispensáveis para o convívio em sociedade, bem como para o autoconhecimento. A esse aspecto, ele chama de *humanização*, pois

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade da vida e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

A impossibilidade do uso da biblioteca nos fez recorrer a um recurso que permitisse a continuidade do acesso dos alunos aos textos literários: arquivos em PDF disponíveis na internet. Dessa forma, criamos uma pasta na sala do Classroom da turma, chamada “Sextou com contos”, em que, toda sexta-feira, era carregada com um texto diferente.

Sextou com contos		
	O doido da garrafa	Item postado em 25 de set. d...
	Cego e amigo Gedeão à beira da estrada	Item postado em 11 de set. d...
	A cura tá no coração	Data de entrega: 18 de ago. ...
	Venha ver o pôr do sol	Item postado em 24 de jul. d...
	Conto de escola	Data de entrega: 22 de jul. de...
	Leitura do conto "A caolha", de Julia Lopes ...	Data de entrega: 14 de jul. de...
	Uma galinha	Data de entrega: 7 de jul. de ...

Figura 4: Relação de textos do projeto *Sextou com contos* – Fonte: Google Classroom

É importante destacar que, na seleção dos textos, valorizamos a diversidade de gêneros¹⁰, tais como: crônica, conto, letra de música, relato pessoal e, até mesmo, um hiperlink para um conto em áudio. Nesta atividade, temos a leitura como um processo de interação, no qual os alunos, o professor e as obras trabalhadas estabeleceram uma relação dialógica. Cabe destacar aqui o papel do professor como mediador, ajudando a fluir esse processo.

Ao postar os textos, o professor não cobrava nenhum tipo de avaliação ou produção escrita (um resumo, por exemplo). O que era incentivado era a troca de impressões através de um Fórum interativo, no qual os alunos podiam trocar suas experiências de leitura:

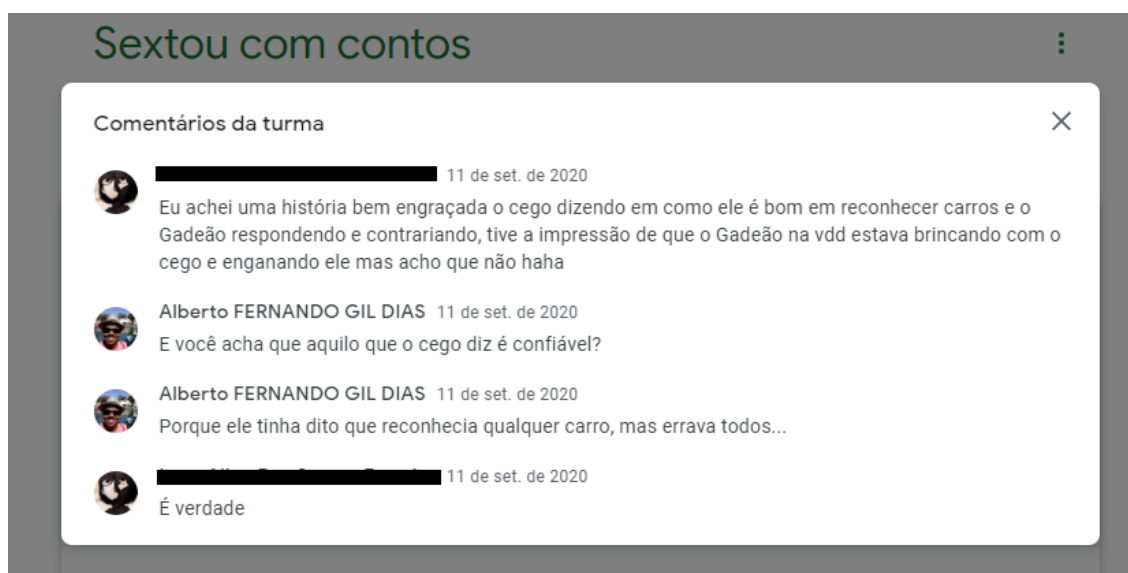


Figura 5: Exemplo de interação entre professor e aluno no projeto – Fonte: Google Classroom

¹⁰ A concepção de “gênero” na qual nos baseamos é a de Bakhtin (1997), ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional de que se utilizam.

O comentário acima refere-se ao conto “Cego e amigo Gedeão à beira da estrada”, do escritor gaúcho Moacyr Scliar¹¹, em que dois amigos estão sentados à beira de uma estrada e um deles, cego, tenta adivinhar as marcas dos carros de acordo com o barulho de seus motores.

O que destacamos nesta proposta é a constituição de um ambiente leitor, mesmo que virtual. Esse ambiente propôs-se a ser uma comunidade de leitores, a qual nos constitui enquanto sujeito leitores (COSSON, 2014). O mesmo autor dirá que a leitura em grupo é importante, pois “estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p. 141). Há que se considerar, também, um aspecto importante: o objetivo das propostas de leitura. Na verdade, o objetivo principal era o simples fruir estético, o prazer da leitura. Aqui, estamos em sintonia com Vigotski (2003, p. 225), quando ele identifica e critica “3 objetivos estranhos (e nocivos)” impostos à estética: conhecimento, sentimento e moral. A estética, no nosso caso, está na natureza específica dos textos apresentados, ou seja, textos *literários*, os quais precisam ser lidos e apreciados como tais:

Em se tratando de educação infantil e ensino fundamental, pressupomos que as atividades realizadas, particularmente com **o texto literário**, devam ocorrer cercadas de MAGIA e que subjetividade, desejo, prazer, ludicidade, sedução, criação e fluência sejam as palavras-chave que permeiam todas as propostas educacionais em que a prioridade é a contação de histórias, a criação de um ambiente propício à leitura, aconchegante e instigante, com trocas entre os interlocutores. Será imprescindível, portanto, que se leve em consideração a especificidade do texto literário, e, se Literatura é Arte, como tal precisa ser compreendida e tratada (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, 176).

O contato com os textos literários, dessa forma, ajudou a nutrir a imaginação dos alunos, juntamente com outras recursos (como músicas, filmes e imagens) para que isso pudesse inspirar ideias para suas produções textuais, oferecendo a eles o “delírio” que o verbo tem que pegar, como escreveu Manoel de Barros (2010).

Considerações finais

Já de início, este curso teve que deparar-se com 2 desafios: o fato de ser novo e ser da incumbência exclusiva do professor a sua elaboração, plano de curso, bem como avaliação, como também o fato de, mesmo antes do primeiro encontro presencial, ser remodelado para o formato remoto. Como resultado parcial de uma disciplina que ainda está em curso, destacamos:

A diversidade de gêneros textuais trabalhados – A escolha por favorecer o contato com diferentes gêneros (como o conto, o miniconto, o poema, o diário, o fórum virtual etc.) deu-se para que pudéssemos instigar a criatividade dos alunos e, ao mesmo tempo, que eles tivessem contato com as peculiaridades de cada um dos gêneros. Para isso, foi importante uma *sequência didática*, através da qual houvesse uma certa relação entre os temas/atividades propostas, com objetivos estabelecidos. A importância da sequência didática relacionada ao trabalho com os gêneros é ressaltada por Dolz e Schneuwly, quando escrevem que “a consolidação da didatização dos gêneros textuais pode se dar por meio de sequências didáticas que são ‘um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual’” (2004, p. 97).

A pluralidade de linguagens – Ressaltamos que a multissemiose esteve presente ao longo de todo o curso, tendo sido favorecida pelas plataformas utilizadas. Entendemos que propiciar o contato com textos em que a linguagem verbal e visual se misturam trouxe para a realidade

¹¹ *Para gostar de ler: contos*. vol. 9. 6 ed. São Paulo: Editora Ática 1995, p. 22-24.

dos alunos, de modo vivo, discursivo, o conceito bakhtiniano de linguagem, o qual afirma que seu uso está atrelado às necessidades concretas, bem como que “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 95). Dessa forma, observamos que

[...] o contato com textos multimodais enquanto gêneros discursivos permitiu a esses alunos construir significações sobre o conceito de texto e a sua importância na comunicação, entendendo que esta visão está associada ao que pretendemos expressar, à utilidade desta expressão, o meio em que está inserida e a percepção que cada um adquire de acordo com sua história, sua vivência e seu conhecimento prévio (SAMPAIO, 2018, p. 82).

O caráter eletivo do curso – Este foi o ponto central para que esse curso pudesse alcançar o fim a que se propunha: o fato de não ser obrigatório, mas eletivo. Ou seja: em sua grande maioria, o público-alvo era composto por alunos que tinham alguma familiaridade ou, pelo menos, interesse pela palavra em seu potencial estético. Isso proporcionou uma abertura à troca de experiências e às práticas de escrita movidas por contextos de identificação, os quais dessem sentido às propostas.

Ademais, temos a consciência de que o que obtivemos como resposta dos alunos até o momento é apenas uma semente de algo que precisará de tempo e novas oportunidades para desenvolver-se. Assim, fica a certeza de que as práticas de abordagem lúdica da escrita e o favorecimento de ambientes que propiciem a “leitura-fruição de texto” (GERALDI, 2011b, p. 75), em que o prazer sobrepõe-se ao dever, são essenciais e precisam encontrar os alunos mesmo em contextos hostis como o atual, em que a pandemia “revela e reforça desigualdades também na Educação” (SANTOS, 2020, p. 29). No entanto, há também a certeza de que, mesmo em meio a essa hostilidade, a palavra pode encontrar seus caminhos, “quebrando esquinas”, como diz o verso do poeta Leminski que vem logo após aquele que dá título a este relato de experiência¹².

Referências

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011, p. 9-17. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. (Volóchinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

¹² O poema não possui título e está presente em LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 178.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 64-78, jan.-abr. 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011a, p. 99-101. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%2081tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

GERALDI, João Wanderley. A prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Ática, 2011b, p. 70-78. (ePUB). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%2081tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Trad. J. W. Geraldi, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Ática, 2006, p. 20-27.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-36.

MORAN, José. Educação híbrida – um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-49.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. *A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da*

reflexividade nas crianças. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SAMPAIO, Lucimar Pinheiro da Silva. Gêneros discursivos depois da aula? leitura e produção de textos por meio do Google Classroom. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *et al.* (Org.). *Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação básica*. Belo Horizonte: Pipa Comunicação, 2018. p. 72-83. (Série Professor Criativo, volume 5).

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Julio César de Carvalho Santos. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. *Revista Pesquisas em Discursos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 2016, [n. p.]. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28277/28277.PDF>. Acesso em: 08 out. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE 66, de 9 de dezembro de 2019. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912090066>. Acesso em: 06 maio 2021.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Cláudia Rosa.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.). *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

SFORNI, Marta Sueli de Faria Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, [n. p.]. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia estética*. Trad. C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre os autores

Alberto Fernando Gil Dias. Licenciado em Letras e Pesquisador (nível Mestrado) na área de Leitura e Escrita (grupo ALLE-AULA) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: afgunesp@yahoo.com.br.

Nayra Ferreira de Almeida. Graduanda em Pedagogia e pesquisadora (Iniciação científica) na área de Leitura e Escrita (grupo ALLE-AULA) da Faculdade de Educação da UNICAMP.
E-mail: nayra.0501@hotmail.com.

HORA DO CONTO NA BIBLIOTECA ESCOLAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA-PR

STORY TIME AT THE SCHOOL LIBRARY OF THE PEDAGOGY APPLICATION SCHOOL OF THE STATE UNIVERSITY FROM LONDRINA-PR

HORA DEL CUENTO EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR DEL COLEGIO DE APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE LONDRINA-PR

Heloísa Mascarenhas Gomes¹

Rovilson José da Silva²

Resumo: O trabalho objetivou compreender a importância da Hora do Conto na biblioteca escolar para a formação do leitor, utilizando a abordagem qualitativa e a intervenção numa turma de 4º ano. Conclui-se que a Hora do Conto é capaz de gerar envolvimento, exercício da oralidade e o desejo pela literatura.

Palavras-chave: Hora do conto; formação do leitor; biblioteca escolar.

Abstract: The study aimed to understand the importance of the Story Time in the school library for the formation of the reader, using a qualitative approach and intervention in a 4th grade class. It is concluded that Story time is capable of generating involvement, the exercise of orality and the desire for literature.

Keywords: Story time; reader's formation; school library.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo comprender la importancia la Hora del Cuento en la biblioteca escolar para la formación del lector, por lo que se utilizó el enfoque cualitativo, intervención en una clase de 4º año de primaria. Se concluye que la Hora del Cuento es capaz de generar implicación, el ejercicio de la oralidad y el deseo por la literatura.

Palabras clave: Hora del cuento; formación de lo lector; biblioteca escolar.

Introdução

Desde muito pequena tivemos o privilégio de ter contato com os livros de diversos gêneros: religioso, científico, infantil. Esse contato com as inúmeras possibilidades de leitura instigaram a inserção da leitura em nossa vida desde cedo, como algo recreativo, esses momentos de lazer potencializaram a rotina de estudos escolar.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a biblioteca estava à disposição dos alunos, sem restrições. Os livros ampliaram o acesso a conhecer possibilidades de coisas que nem a escola, nem a família permitiam. A partir disso, passamos a compreender o conhecimento como sinônimo de liberdade, o que nos fez sonhar ainda mais com um mundo melhor por meio da educação.

Nesse contexto, além do cunho particular de apreciação da leitura, o tema desta pesquisa surgiu pela elaboração de um projeto para Hora do Conto, executado por meio do Programa Residência Pedagógica em comunhão com o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, na Universidade de Londrina (UEL).

¹ Universidade Estadual de Londrina.

² Universidade Estadual de Londrina.

Assim, a investigação objetivou analisar e compreender a importância da Hora do Conto como atividade pedagógica junto à biblioteca escolar para a formação de leitores no ensino fundamental, em especial, os alunos do 4º ano Ensino Fundamental I.

Este texto está subdividido em três seções: a primeira seção trata do ato de ler e leitura, além de apresentar a Hora do Conto e a biblioteca como um dos instrumentos pedagógicos no âmbito escolar para estimular a formação de leitores.

Na segunda seção, metodologia e pesquisa, apresentam-se os principais aspectos da coleta de dados da pesquisa, que se baseiam em pesquisa de abordagem qualitativa, método misto composto de base documental, pesquisa bibliográfica, observação, banco de imagens, e intervenção no campo pedagógico. Quanto à caracterização do campo: escola e biblioteca, caracterização da turma e a seleção das obras literárias usadas para a constituição do projeto Hora do Conto.

Com a terceira seção, Intervenções na Hora do Conto na Biblioteca do Colégio Aplicação, busca-se explanar as atividades realizadas por meio da fundamentação teórica, partindo da organização espacial para aplicação do projeto, a organização das intervenções, o plano de aula, o desenvolvimento da Hora do conto e seus desdobramentos.

O ato de ler

Tanto a leitura quanto a escrita têm papéis fundamentais na inserção do ser humano em sociedade no século XXI, visto que nos deparamos com sinalizações, placas, *outdoors*, gráficos, receitas, instruções, enfim, inúmeras formas de comunicação verbais e não verbais, tanto no mundo real quanto no mundo virtual. Sendo assim, é preciso que desenvolvamos habilidades para a leitura e, conseqüentemente, para exprimirmos o mundo interior e exterior.

Etimologicamente, ler é uma palavra oriunda do latim *legere*; Cunha significa ler como:

Percorrer com a vista e interpretar o que está escrito' 'receitar, prelecionar, lecionar' [...] deriv. do lat. *legenda*, fem. de *legendus* 'o que deve ser lido' [...]Do lat. tardio *lectura* 'orig. comentário' (no lat. cláss.*lectio- ōnis*)/ *lenda* sf. 'narrativa, conto, legenda (1986, p. 471).

Podemos constatar que ler pode partir do reconhecimento dos grafemas, mas não encontra seu propósito apenas a partir disso, necessita da interpretação, da assimilação e compreensão a respeito daquilo que nossos olhos percorreram, ou seja, sobre o que nós lemos. Para Foucambert: "Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é" (1994, p. 5).

Por isso é tão importante que a leitura quando introduzida na nossa jornada de construção de conhecimento venha a envolver o questionamento de contexto. A exploração do conteúdo e a formulação de ideias críticas promovem um cenário que possibilita o nosso desenvolvimento como leitor:

É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. A atitude de ensinar seria a de desenvolver essa atitude inerente ao próprio leitor deste novo século, para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, seria um instrumento do pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 89).

Isso significa dizer que a correspondência grafofônica não é o suficiente para se conceber o ato de ler (ARENA, 2010a, 2010b). É necessário construir sentido e desenvolver a reflexão sobre o que

foi lido. Nesse contexto, Arena apresenta o ler como “ação de construir sentido” “agir sobre o texto”, sobre o “ato de ler”: “gostaria de destacar que evitei, até este momento, referir-me ao ensino ou aprendizagem da leitura, concentrando-me, todavia, em acentuar a expressão ensino e aprendizagem do ato de ler, considerado como prática social, histórica e cultural” (ARENA, 2010b, p. 239).

O autor parte do pressuposto de que a formação do leitor necessita de ações que possibilitem o desenvolvimento da leitura por meio da inter-relação entre relações grafofônicas e semânticas, com o objetivo de constituir o significado. Arena aponta a conduta didática tradicionalista como um dos maiores impedimentos para a formação do leitor, visto que:

A ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural daquela relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização (ARENA, 2010b, p. 239).

Na escola, de acordo com Arena (2010a, 2010b), criam-se didáticas para assimilarmos correspondência grafofônica, mas espera-se do aluno que a reflexão sobre o que foi lido ocorra de forma natural, como um autodidatismo, independente do sentido e, assim, a avaliação fica a cargo da pronúncia, sem que haja intencionalidade pedagógica nos momentos de construção da relação entre o que foi lido com o cotidiano. Sabemos como se diz, como se escreve, como se lê, mas não se sabemos ao certo o que significa, o que quer dizer, não se interpreta o contexto:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema (ARENA, 2010b, p. 242).

Podemos constatar que, assim como a oralidade, a escrita se instaurou de forma intrínseca aos espaços sociais, por isso se faz tão importante que a leitura ocorra por meio de um percurso onde se possa atribuir significado através de aproximações e vivências, observando que a compreensão é essencial para as interações sociais provindas da comunicação oral e escrita.

A hora do conto

O primeiro contato com narrativas de histórias passa a fazer parte de nossas vidas a partir da família, quando somos crianças. Esse estímulo familiar e a oralidade são inseridas de forma assistemática, segundo Abramovich (2001, p. 16-17): “primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagem), livros atuais ou curtiinhos, poemas sonoros e outros mais”.

Ao ler histórias oferecemos ao ouvinte a possibilidade de expandir seu imaginário, conhecer outros tempos, culturas e lugares, responder às suas curiosidades, instigar perguntas, lidar com os seus sentimentos e solucionar problemas, não só os contidos na história, mas também os pessoais podendo-se afirmar que as histórias humanizam quem as lê e quem as ouve.

Quando o ouvinte se identifica com os personagens, ele encontra. " [...] uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos" (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).

Na escola é muito importante que essa inserção cultural ao mundo da literatura ocorra de forma sistemática, em especial, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

A literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela (SILVA; ARENA, 2012, p. 5).

Para Silva e Arena (2012), a Hora do Conto na escola é uma oportunidade para que o professor crie a necessidade da leitura na vida do pequeno leitor. Além da aproximação com os livros e histórias é possível criar a necessidade pelos livros, de desenvolver a consciência de que a relação com os livros não é passiva, mas sim dialógica, ou seja, apresenta a possibilidade de ao ouvir uma história e posteriormente ao lê-la pode-se conversar tanto com o texto quanto com o autor, como um "encontro de interlocutores", externalizar suas dúvidas encontrar compatibilidade com os personagens. Enfim, quando compreendemos que a leitura de um texto vai além do oralizar de forma correta as palavras, ou decodificar corretamente as letras, entendemos que se pode viver a leitura de forma ativa: "as crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas" (SILVA; ARENA, 2012, p. 8).

Para que tais finalidades sejam alcançadas no ambiente escolar é necessário planejamento, visto que a contação de história nesse âmbito não pode ser um "plano B", mas sim de uma prática educativa dependente de um sujeito-contador que possibilita a inserção ao mundo da escrita e da leitura, sendo um momento objetivo, intencional e sistemático.

Esta arte já não tem como característica apenas uma provável despreensão dos antigos contadores, que se reuniam, ao redor do fogo, ao pé da cama. Por outro lado, imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, como um texto mais elaborado sinteticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais (BUSATTO, 2006, p. 10).

Abramovich (2001), em entendimento com as ideias de Busatto (2006), afirma que quando vamos ler uma história, seja qual for, não podemos fazer isso de qualquer jeito. A escolha das histórias, o clima de envolvimento, o cenário, a interpretação do texto, devem envolver uma análise anterior para que toda a essência possa ser captada pelo narrador e passada para os ouvintes. Coelho faz a seguinte colocação:

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida cultivada, desde que se goste de criança e se reconheça a importância da história para elas (2001, p. 09).

A Hora do Conto é muito mais complexa do que ler para outrem, é uma atividade pedagógica complexa, que necessita preparação e planejamento e, para aplicá-la no âmbito

escolar, precisamos analisar o grupo de alunos e quais inquietações e anseios poderiam ser trabalhados por meio da história a ser escolhida. "É necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas" (COELHO, 2001, p. 13). Há inúmeros fatores que nos levam à escolha de uma obra, Coelho chama a nossa atenção para considerarmos a faixa etária visto que esse fator compreende estágios emocionais "A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral" (COELHO, 2001, p. 14).

Dessa forma, a Hora do Conto é um momento de intencionalidade pedagógica que possibilita desenvolver inúmeras habilidades e depende da nossa dedicação como narrador ao observarmos, analisarmos, organizarmos e avaliarmos de forma contínua os melhores métodos e práticas para alcançar o objetivo constituído no planejamento previsto, buscando assimilar e promover sentido para os ouvintes.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos da pesquisa ocorreram predominantemente pela abordagem qualitativa, a priori por meio de método misto composto de base documental, pesquisa bibliográfica, observação e intervenção no campo pedagógico.

Posteriormente a pesquisa se deu por meio da investigação qualitativa, para reconhecimento de campo, possibilitando observar, reconhecer e contextualizar a rotina estudantil e a prática docente em relação à biblioteca no campo selecionado, pois: "as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a quem pertencem" (BOGDAN, BIKLEN, 1991, p. 48).

Os dados foram coletados antes, durante e depois de cada intervenção foram utilizados em suportes variados: desde a observação in loco, áudios para a pesquisadora ouvir registrar o momento em que aconteceram as ações, sem utilizar diretamente esse material diretamente no texto, mas sim como material que auxilia a compreender melhor o âmbito da intervenção no espaço escolar.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 49) essa abordagem nos permite "estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" visto que "nada é trivial", garantindo que reações e transformações de percepções durante o processo de intervenção, não passem despercebidas, partindo de uma análise que não haja pré-conceitos, mas sim a formação de conceitos através de cada análise.

O trabalho também contou com suporte bibliográfico durante o seu desenvolvimento, a princípio constituído pelo Programa Residência Pedagógica, que ofertou quinzenalmente durante 11 meses, formação e preparação, por meio de oficinas e grupos de estudos mediados junto a referencial teórico, buscando embasamento para consolidar argumentações e discussões que fundamentassem a problemática do tema pesquisado, enriquecendo reflexões e consequentemente a pesquisa.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UEL foi usado como base documental, para reconhecimento institucional do ambiente de pesquisa, fornecendo informações pertinentes à contextualização da pesquisa.

A instituição onde se realizou a pesquisa foi o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL, Professor José Aloísio Aragão – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que oferta atendimento no período matutino e vespertino a alunos de 1º a 5º ano. Tinha como clientela os alunos advindos dos bairros localizados nas proximidades da UEL, além disso, incluem-se os filhos de funcionários da UEL (PARANÁ, 2016).

A biblioteca da instituição

A biblioteca da escola está localizada no corredor principal, mesmo corredor onde se encontram todas as cinco salas de aula, localiza-se entre a secretaria e a sala de materiais didáticos.

O espaço da biblioteca era maior que as outras salas da escola, mas foi reduzido, pois o espaço dividido por divisórias de PVC e para o uso de outro setor. Por exemplo, a secretaria ocupava uma pequena parte da biblioteca. Era um ambiente arejado e iluminado, possuía ventiladores e grandes janelas acortinadas. Havia duas mesas e quatro bancos mantidos ali eram distribuídos apenas quando necessário, para não dificultar a circulação pela biblioteca.

Na instituição pesquisada, a relação dos alunos com a biblioteca funcionava por meio de empréstimos que ocorriam uma vez por semana. Todas as turmas seguiam um cronograma. Dessa forma, cada turma tinha um dia específico para usar. Por exemplo, as segundas os empréstimos eram feitos pelo 1º ano, em grupos de três, as crianças se dirigiam até a biblioteca, sendo direcionadas à estante com a etiqueta que estampava a sua série, podendo-se emprestar um livro e um gibi por vez. Essa dinâmica não dava a possibilidade de utilizar a biblioteca coletivamente, visto que atendia apenas pequenos grupos, de forma rotativa. Ao fazer os empréstimos, não existia nenhum tipo de mediação pedagógica, pois não havia conversação sobre a literatura no dia de sua escolha, nem no dia de sua devolução. Segundo docentes não existia tempo para essa prática, visto que os conteúdos pré estipulados e o número de alunos sobrecarregam o planejamento. Assim sendo os empréstimos se resumiam a escolha de um livro.

Seleção de obras para realizar a hora do conto

Para intervenção na escola foram selecionadas três obras para a realização da Hora do Conto, que aconteceu uma vez por semana, com o período médio de duas horas a duas horas e meia com os 34 alunos do 4º ano, no último semestre de 2019.

A escolha das obras deu-se através de nossas vivências, por meio de observação, constatamos que a biblioteca era utilizada pelos alunos apenas por meio de mediação pedagógica e a Hora do Conto não ocorria na instituição pela dificuldade de atrelar a contação de história com os conteúdos clássicos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Surgindo assim o interesse de inserir a Hora do Conto como ferramenta interdisciplinar e aproximar os alunos do espaço da biblioteca e da literatura.

As três obras que compuseram o projeto foram "O desenho mais legal do mundo", de Kelson Oliveira, "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque e "João e Maria", conto de fadas escrito pelos irmãos Grimm. Todas as obras fazem parte do PNLD-Plano Nacional do livro e do Material Didático, sendo disponibilizadas de forma gratuita pelo poder público, de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Intervenções na hora do conto na biblioteca do Colégio Aplicação da UEL

Para ocorrer as intervenções, estruturamos o entorno para a realização do trabalho com os alunos do 4º ano em quatro aspectos: a organização espacial da biblioteca, estruturação dos planos de aulas com as obras selecionadas e as Horas dos Contos e seus desdobramentos pedagógicos.

As intervenções propostas pela pesquisa foram realizadas uma vez por semana, durante o mês de novembro de 2019 e tinham o objetivo de aproximar os alunos da biblioteca e da leitura. Durante três semanas, encontramos os 34 alunos do 4º ano vespertino, por semana, com a duração entre 2 h e 2 h e meia, contando com introdução da história, leitura do conto, reflexões finais.

1ª intervenção

A primeira Hora do Conto ocorreu na primeira semana do mês de novembro, a obra que estreou a jornada foi o *Desenho Mais Legal do Mundo*. Esse livro faz parte das coleções aprovadas pela PNLD Literário do ano de 2018, trazendo a vida e as obras do artista surrealista, Joan Miró.

Essa intervenção teve como objetivos estimular a oralidade dirigida por meio da temática apresentada pela obra, oportunizando que o aluno expressasse sua opinião, argumentasse a respeito da história, que fosse estimulada a audição, a contemplação das imagens, de modo a levar à apreciação das distintas formas de arte, em especial, por meio das obras de Joan Miró.

Iniciamos a introdução do livro, junto a duas reproduções de obras de Joan Miró, *O jardim* e *O amanhecer*, impressas e plastificadas, que serviram como recurso para refletir junto às crianças sobre o surrealismo e também sobre o conteúdo da história que viria a ser contada. Demos a eles as duas reproduções das obras para que fossem analisadas e passadas para os outros colegas e dissessem o que era, houve muita especulação, apenas uma aluna tinha familiaridade com aqueles desenhos, várias teorias foram teorizadas e refutadas por eles mesmos.

A discussão percorreu aproximadamente 15 minutos. Após, retomamos o livro *Desenho Mais Legal do Mundo* para fazer a leitura e dissemos que o livro falava um pouco sobre quem fez aqueles desenhos e, talvez, pudessem descobrir seu real significado. Esse desafio trouxe euforia entre as crianças.

Enquanto a leitura ia sendo realizada, pudemos perceber que as crianças se mostraram muito atentas, tentando entender a associação entre o conto e a obra que elas viram anteriormente, além de acharem muito interessante as ilustrações, fizeram muitos questionamentos sobre a composição das imagens do livro.

Assim, nesse primeiro dia com a contação da história no espaço da biblioteca contou com duas etapas. Junto a obra, *O Desenho Mais Legal do Mundo*, do autor Kelson Oliveira, foi possível trabalhar o Surrealismo de forma que os alunos pudessem reconhecer este movimento artístico, exprimindo suas primeiras impressões e suas novas percepções após a leitura do livro.

Posteriormente, as crianças se expressaram através da produção de suas próprias esculturas de arte, usando como material, argila, espetos sem ponta, e pratos plásticos. A criatividade das crianças foi imensa, contou com muitas formas e histórias do que é que eles queriam representar, as esculturas permaneceram expostas durante uma semana ao fundo da sala de aula.

2ª intervenção

A segunda Hora do Conto ocorreu na penúltima semana do mês de novembro, a obra que deu continuidade ao projeto, *Chapeuzinho Amarelo*. Livro que também faz parte das coleções aprovadas pela PNLD Literário do ano de 2018, oportunizando o acesso ao trabalho de dois grandes artistas nacionais: Chico Buarque e Ziraldo.

Com essa obra trabalhamos os medos de forma que as crianças pudessem se expressar e trocar vivências umas com as outras, neste dia a biblioteca estava sendo usada para finalidades não pedagógicas e foi realmente uma pena, visto que as crianças aguardavam pela ida ao novo espaço, por este motivo nos organizamos na sala de aula, junto a fantoches.

Nessa intervenção foi possível constatar como as crianças se habituariam rapidamente às propostas, visto que mesmo descontentes pela Hora do Conto não ser na biblioteca se organizaram de forma ágil na sala de aula. Assim que todos se acomodaram, a turma recebeu alguns fantoches, de imediato se deu um pequeno alvoroço, as crianças queriam ver os fantoches. Após alguns minutos que manuseavam os fantoches, começamos a falar a respeito do medo de que nos rondava. Sem

precisar perguntar eles expuseram os medos deles, poucos disseram não ter medo de nada, através do diálogo foi possível perceber que as crianças têm dissociação do que é real e irreal.

Assim que terminamos de expor os medos iniciei a narração da história da Chapeuzinho Amarelo. Constatei que o jogo de palavras contido no livro trouxe alegria para a contação, pois as crianças tentavam repetir os sons, assim como a Chapeuzinho Amarelo, perdendo e encontrando vários sentidos nas palavras, brincando com os sons.

Os fantoches se mostraram ótimos estimulantes para Hora do Conto, já que no momento em que as crianças os viram já se empolgaram, em saber qual seria a história e qual personagem os fantoches representavam. Ao discutirem seus medos, foi possível perceber que as crianças têm muita facilidade em oralizar com seus colegas, alguns não se sentiram à vontade em se expressar no primeiro momento, mas quando se expressaram para os colegas fluíram melhor os seus sentimentos em relação aos medos.

3ª intervenção

O nosso último encontro junto a Hora do Conto ocorreu durante a última semana do mês de novembro, a obra que encerrou o projeto foi *João e Maria*. Como as obras anteriores esse livro também é parte das coleções aprovadas pela PNLD Literário do ano de 2018. Uma obra clássica, conhecida por todos.

Fizemos o caminho até a biblioteca em silêncio, a organização das crianças na biblioteca ocorreu de forma rápida, sem muitos conflitos. Enquanto eles se organizavam no tapete no chão, mostramos a capa do livro, sem precisar dizer nada, quase em coro, todos sabiam a história do dia, *João e Maria*. Então falaram sobre a história, o que conheciam dela: dois irmãos que quase foram comidos por uma bruxa da floresta, todos ali demonstraram gostar da história.

As crianças se mostraram muito receptivas por já conhecerem a história, depois da discussão estimulamos uma reflexão sobre a atitude do pai de João e Maria, então dei fantoches a eles, visto que percebemos o interesse por esse recurso na última hora do conto, para que expressassem seus sentimentos em relação aos personagens e aos acontecimentos, alguns deles demonstraram apatia pela intervenção, não oralizaram mesmo que por mediação, algumas outras crianças relataram a sua estrutura familiar, explicitando a falta de um ou dos dois pais.

Ainda nesse último encontro foi possível constatar que as crianças se mostraram muito empolgadas ter acontecido na biblioteca, preferiam que acontecesse ali à sala de aula, ainda questionaram se haveria mais encontros no ano seguinte.

Considerações finais

A biblioteca escolar é um instrumento pedagógico que possibilita a inserção da criança ao mundo da cultura e do conhecimento construído em sociedade e, portanto, torna-se um espaço de aprendizagem, de criação e, principalmente, promove a interação entre a criança o mundo que a rodeia, de modo a criar a necessidade pela leitura e, assim, contribuir para a formação do leitor.

No contato inicial com o Colégio Aplicação da UEL, instituição pesquisada, constatamos que a biblioteca era usada apenas uma vez na semana pelos alunos que iam individualmente até lá apenas para selecionar um livro para empréstimo. Não havia interação em sala de aula com a leitura que os alunos realizavam por meio do empréstimo e nem na Hora do Conto.

Diante desse quadro, buscamos trazer a Hora do Conto para a biblioteca escolar como instrumento pedagógico na ação em prol da leitura, pois o papel da biblioteca não se restringe apenas a empréstimos e devoluções, mas se transforma num espaço de expressão, discussão, integração

sistemática e pedagógica, como foi possível constatar a partir do desenvolvimento das intervenções na instituição selecionada, visando à formação do leitor do 4º ano do Ensino Fundamental.

Para a organizar a Hora de Conto e ação na biblioteca do Aplicação, a priori, foi necessário desde a observação e contato com o cotidiano da instituição em comunhão com o suporte teórico e bibliográfico que contribuiu para estruturação das intervenções, de forma que atendessem ao grupo identitário da turma do 4º ano.

As intervenções foram inseridas na rotina das crianças visando à aproximação deles com a leitura por meio da Hora do Conto em concomitância com o uso da biblioteca, pois na investigação foi possível constatar que as ações pedagógicas em prol da leitura deixavam a desejar, não havia o contato sistemático daquela turma com a leitura, nem diálogo acerca do que se leu e, menos ainda, o uso sistemático da biblioteca, aspectos fundamentais na construção de estratégias de leitura na escola. Desse modo, foram organizadas três Horas do Conto, com três obras distintas, uma obra por semana.

A primeira Hora do Conto foi junto ao livro *O Desenho Mais Legal do Mundo* do autor Kelson Oliveira. Esse livro tratava de obras artísticas e seus autores, por isso precisamos de dois dias para a conclusão da atividade proposta. No primeiro dia houve a contação da história no espaço da biblioteca e o segundo dia com a expressão artística dos alunos, que produziram suas próprias esculturas, usando como material, argila, espetos sem ponta, e pratos plásticos.

No nosso segundo encontro a obra escolhida foi *Chapeuzinho Amarelo*, de autoria de Chico Buarque, com essa obra trabalhamos os medos de forma que as crianças pudessem se expressar e trocar vivências umas com as outras. Naquele dia a biblioteca estava sendo usada para finalidades não pedagógicas e foi realmente uma pena, visto que as crianças aguardavam pela ida ao novo espaço, por este motivo nos organizamos na sala de aula, junto a fantoches.

Nessa intervenção foi possível constatar como as crianças se habituam rapidamente às propostas visto que, mesmo descontentes pela Hora do Conto não ser na biblioteca, se organizaram de forma ágil na sala de aula. As crianças se empolgaram logo no início ao verem os fantoches, de maneira orgânica se autoquestionaram com intuito de descobrir qual seria a história do dia e quais personagens cada fantoche representava. As crianças mostraram muita facilidade ao discutirem seus medos com os colegas, alguns dos alunos expressaram-se de forma sucinta no primeiro momento, mas ao se expressarem para os colegas fluíram melhor os seus sentimentos em relação aos medos.

No último encontro utilizamos o livro *João e Maria*, um clássico. O foco desse encontro foi trabalhar o abandono paterno, infelizmente uma questão muito comum, os fantoches foram utilizados novamente para esta intervenção. O assunto do abandono se mostrou mais delicado para algumas crianças do que para outras, enquanto umas se mostraram apáticas outras interagiram de forma tranquila. Os *feedbacks* foram muito positivos, tanto das crianças quanto da professora da turma, e de alguns outros funcionários que acompanharam todo o processo, as crianças chegaram a questionar se haveria mais encontros no decorrer dos próximos meses.

Por meio dessa pesquisa foi possível compreender a importância de a biblioteca escolar e Hora do conto na organização escolar com a finalidade de se promover a leitura, de se formar leitores, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino do Fundamental. Concluindo-se através disso que a Hora do Conto é capaz de gerar envolvimento dos alunos nas atividades e temáticas propostas e que o exercício da oralidade e expressões individuais e culturais instigam o desejo pelos livros e consequentemente pela literatura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010b.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto Editora, 1991.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PARANÁ. Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional. *Projeto Político Pedagógico*. Londrina, 2016.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Revista Álabe*, São Paulo, n. 6, p. 1-14, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Sobre as autoras

Heloísa Mascarenhas Gomes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: helomasgomes@gmail.com.

Rovilson José da Silva. Doutorado Sanduíche em Educação pela UNESP/Campus Marília-SP e UAB / Universidade Autônoma de Barcelona/ Espanha. Pós-doutorado em Ciência da Informação (UNESP/Marília). Mestre em Letras, área de Literatura e Ensino, e Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina. Vencedor do Prêmio VivaLeitura de 2008, categoria 2 – escolas públicas. Atualmente é Professor Adjunto D do Departamento de Educação/UEL. É líder do grupo de pesquisa Leitura, biblioteca escolar e mediação pedagógica. Coordena o projeto de pesquisa Mediação pedagógica da leitura nas bibliotecas escolares da rede municipal de ensino de Londrina, além de coordenar o projeto de extensão Formação do mediador de leitura da rede pública de educação. É editor da revista Educação em Análise, do departamento de educação da UEL. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura infantojuvenil, formação de leitores, formação do mediador de leitura; biblioteca escolar; formação de professores e didática da língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: rovilson@uel.br.

EXPERIMENTAÇÕES COM LITERATURA E ARTES VISUAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

EXPERIMENTS WITH LITERATURE AND VISUAL ARTS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

EXPERIMENTACIONES CON LITERATURA Y ARTES VISUALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Carolina Laureto Hora¹

Resumo: Relato de experiência arte-educativa desenvolvida com professores da educação básica em curso de especialização à distância na área de Educação. Trata-se de uma dobra de compartilhamento: de uma oficina de literatura com os professores participantes do curso citado, e sobre a experiência da partilha dessa oficina com colegas de trabalho, apresentada neste texto. A oficina em questão consiste na experimentação de técnicas de apropriação de textos e imagens como a colagem e a montagem e foi proposta na disciplina “Literatura e linguagem na formação” com o intuito de ser apropriada pelos professores participantes em sua prática educativa.

Palavras-chave: Arte-educação; literatura; formação de professores.

Abstract: Report of an art-educational experience developed with teachers of basic education in a distance specialization course in the area of Education. It is a sharing fold: of a literature workshop with the teachers participating in the aforementioned course, and about the experience of sharing this workshop with co-workers, presented in this text. The workshop in question consists of experimenting with techniques for appropriating texts and images such as collage and montage and was proposed in the subject “Literature and language in training” with the aim of being appropriated by the participating teachers in their educational practice.

Keywords: Art education; literature; teacher training.

Resumen: Informe de una experiencia arte-educativa desarrollada con docentes de educación básica en un curso de especialización a distancia en el área de Educación. Se trata de un pliegue de intercambio: un taller de literatura con los docentes participantes del mencionado curso, y sobre la experiencia de compartir este taller con compañeros de trabajo, presentada en este texto. El taller en cuestión consiste en experimentar con técnicas de apropiación de textos e imágenes como el collage y el montaje y fue propuesto en la asignatura “Literatura y lenguaje en formación” con el objetivo de que fuera apropiado por los docentes participantes en su práctica educativa.

Palabras clave: Arte educación; literatura; formación del profesorado.

“Literatura-oficina”: uma proposta educativa

*Imaginar é dissolver barreiras, ignorar fronteiras,
subverter a visão de mundo que nos foi imposta.
(Alberto Manguel, Como Pinóquio aprendeu a ler)*

Vou começar com algo que não é meu. Disse Mário Quintana: “A preguiça é a mãe do progresso. Se o homem não tivesse preguiça de caminhar, não teria inventado a roda.” Vou continuar com ideias emprestadas. Um dos conceitos primários da arte e da tecnologia, o conceito de *technè* (do grego), diz, entre outras coisas, da habilidade humana de transformar a matéria em

¹ Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, Brasil.

algo que amplia sua utilidade. Esse algo é maravilhoso quando colocado a serviço no mundo e danoso quando nos torna reféns, como quando é cooptado pela lógica capitalista, por exemplo. Benjamin se referiu a esse processo quando discutiu a reprodutibilidade técnica da obra de arte.

Se o novo surge do ócio como proposto por Quintana, a criação é antecedida pela pausa, só depois o movimento. Impressionante o quanto se descobre ao não procurar. O ócio não tem valor na cultura ocidental, e ela enleia a todos nós, ainda que compulsoriamente. Precisamos nos haver com a saturação causada por essa cultura, aprender formas de criar em meio a produtos e discursos que se repetem, se avolumam desenfreadamente.

Foi numa pausa ociosa que consegui um momento para ler algumas referências trocadas em um grupo do Whatsapp no final de semana que antecede essa escrita, intitulado pelo querido amigo que o criou, Brunno Felype Simões Costa, de “SEITÃO POUÇO”, assim em caixa alta mesmo. Entre elas estava um texto publicado na página da N-1 Edições, que integra o projeto “Pandemia crítica” da editora: *Afro-anarquismo, malandragem e preguiça*, de autoria de Renato Noguera (2021). O texto em questão não fala sobre apropriação na arte, nem de processos educativos, dois dos principais assuntos deste nosso texto, mas que para mim, tem tudo a ver. Cito Noguera:

A colonização criminalizou as artes da malandragem e da preguiça. Nós precisamos reabilitar essas tecnologias divinas, elas receberam nomes estranhos que tentaram inverter seus sentidos. Em geral, as pessoas criadas com comida industrializada não sabem quase nada a respeito delas. A malandragem é a arte negra de crescer sem perder a infância, uma pessoa malandra é alguém que brinca depois de crescida. Quem não sabe brincar precisa colonizar a vida. A preguiça é uma tecnologia dos povos originários, uma pessoa preguiçosa é alguém que sabe a extensão da sua força e o tamanho da sua passada, trabalhando justamente o necessário para que o encanto da vida não se perca. Quem não vivencia o encanto da vida precisa colonizá-la (NOGUERA, 2021, [n. p.])

Ao me deparar com esse texto na N-1, fiz instantaneamente uma livre associação da malandragem e da preguiça com o processo de apropriação e montagem na arte. Palavras e imagens industrializadas e colonizadas não alimentam a imaginação. Alberto Manguel (2009) diz que toda crise da sociedade é uma crise da imaginação, em seu ensaio “Como Pinóquio aprendeu a ler”, e a meu ver, em nosso modo de vida, isso é muito determinante.

A sensação que predomina é a de um agastamento, um fastio. Então quando a arte produz uma provocação por partir de algo pronto, que já está feito, geralmente um objeto utilitário do cotidiano que tem uma função já cristalizada, e transformá-lo (por meio das operações mais diversas) em um novo objeto, esteticamente ressignificado, deslocando sua função original e nos causando algum estranhamento, produz também a possibilidade de criar algum espaço no fluxo contínuo da reprodução. A prática da apropriação artística foi difundida principalmente por Marcel Duchamp no movimento dadaísta do início do século XX, que questionou as estruturas do universo da arte com os seus *Readymades*² e inspira inúmeras produções e movimentos artísticos até hoje.

Pretendo aqui contextualizar uma oficina que ministro já há alguns anos em contextos educativos formais e não formais, e que atrela duas linguagens, literatura e artes visuais. A proposta é inspirada no uso de técnicas de apropriação e montagem na arte contemporânea e consiste em envolver os participantes em uma experimentação da relação entre palavra e imagem, por meio de possíveis intervenções em páginas de jornais, livros e revistas, ou em qualquer outro suporte (físico ou digital) que contenha imagens e/ou textos. A premissa da oficina é a de

² Alguns *Readymades* de Marcel Duchamp são: “Fonte” (1917), “Porta-garrafas” (1914) e “Roda de bicicleta” (1913). Disponíveis em: https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/dada/marcel-duchamp-and-the-readymade/.

perscrutar a relação entre a matéria verbal e a matéria imagética a partir das apostas dos participantes das oficinas no sentido de transfigurar a realidade pré-estabelecida nessa relação.

No processo criativo, os participantes utilizam a *blecaute poetry*³ que consiste em apagar com cor preta partes indesejadas de um texto já existente destacando por outro lado as palavras desejadas, dando origem a um novo texto, sob uma nova autoria, e a colagem, na qual se recorta principalmente imagens (que podem também ser imagens de palavras) de seu contexto original para serem coladas e ressignificadas em um outro contexto. Ou seja, apropriação e montagem.⁴

O que essa proposta de oficina suscita de reflexão é a potência do ato criador dos sujeitos participantes sobre algo pré-determinado e em pausa, apostando-se na experimentação artística como ferramenta de emancipação. De acordo com Duchamp (1986)

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético (DUCHAMP, 1986, p. 73).

O ato criador é a realização/materialização da intenção do artista, que é totalmente subjetiva (cada um vai fazer sua arte, dispondo de técnicas e ferramentas). Essa materialização, no entanto, pressupõe escolhas e decisões (o pincel vai para a direita, vou apagar essa palavra, vou recortar tal imagem para compor uma colagem), ou seja, ao criar nos movemos por territórios internos que nos escapam. Os *Readymades* de Marcel Duchamp problematizam a noção de uma operação artística descolada da realidade, tendo em vista todas as variáveis implicadas no *status* de um objeto artístico como obra de arte.

Nesse sentido, as criações produzidas na oficina são sempre o ponto de partida para discutir maneiras de subverter, rearticular, dispor novamente um objeto de arte, a partir de um agenciamento individual e subjetivo, de um deslocamento do concreto para a criação imaginária. A subversão do objeto, do suporte, da noção de autoria e de gênero estão no cerne da oficina e se fazem cada vez mais presentes na arte literária, inspiram liberdade.

Somos cercados desde que nascemos por diversos paradigmas. Por mais que a multiplicidade componha a realidade, estamos sempre enleados em uma repetição de padrões. Pular a cerca é ousado, e requer antes de tudo, que nos percebamos cercados. E não é olhando para fora que vemos a cerca, o fora é a própria cerca. Vamos pular para onde? Processos internos precisam ser mobilizados, ou seja, não se trata de pular, pular, mas de ser capaz de contornar por algum caminho.

A construção da autonomia é um caminho, um caminho que exige que nos tornemos indivíduos conscientes das programações que sofremos, que temos incutidas no corpo e na mente. A arte é outro caminho, porque ela quebra com essa lógica que nos cerceia. Por meio da arte, a realidade se torna outra coisa, algo que é ela e está além dela. Mas de que isso vale, a arte, se a realidade é implacável? O que a arte tem a ver conosco? A arte é uma demonstração da capacidade humana de interferir na realidade, de operar, desfazer, transformar qualquer coisa. Estamos nós e a arte na realidade, a arte é criada por nós, nasce

³ Técnica desenvolvida por Austin Kleon, escritor estadunidense.

⁴ Falo de forma mais aprofundada sobre a oficina em si em um artigo escrito em parceria e publicado em 2020, intitulado “*Eu também sou artista!*”: arte, educação e emancipação, disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1421>.

a partir de nossa ação no mundo, e sendo assim, arriscamos dizer que a arte e a emancipação andam de mãos dadas (HORA; SALERNO, 2020, p. 26).

Como intervir no mundo, penetrar uma superfície estética, como forma de reflexão, como resgate desse mundo e de si? Apropriação, segundo Leonardo Villa-Forte, é “o ato de utilizar algo produzido por outra pessoa com a finalidade de propor, expor, mostrar, apresentar, vender esse algo associado a uma segunda assinatura. Reinserir um dado material num sistema onde ele circula associado a uma nova ‘função-autor’, para usar o termo de Michel Foucault” (VILLA-FORTE, 2019, p. 20).

Foi desenvolvendo uma pesquisa sobre literatura contemporânea na graduação em Letras que me interessei por caminhos mais inventivos na escrita, e foi trabalhando como arte-educadora com um coletivo⁵ composto por outras quatro mulheres que essa oficina surgiu. Me apropriei dela enquanto dispositivo educativo e sigo reinventando-o até hoje. A oficina já foi nomeada como “Poesias escondidas” na época em que foi criada, depois como “Poesia de captura”, e hoje é chamada de “Literatura-oficina”, mas com certeza ainda receberá alguns outros nomes. Entre a preguiça, pausas, encontros e diante de novas situações educativas, ela tem sido recriada ao longo de minha trajetória como educadora, mediadora cultural e pesquisadora.



Figura 1: Oficina Poesias Escondidas. SESC Ribeirão Preto, 2016

Fonte: Acervo NINHO coletivo, arquivo pessoal da autora

Partilha poética: o olhar do outro

Neste texto em específico, trago um relato sobre o alargamento dessa oficina no formato virtual, que exigiu o desenvolvimento de um novo dispositivo adjacente que dialogasse com esse contexto em específico. Chamo-o de “partilha poética”, tendo em vista que se trata do momento em que as obras individuais entram em contato com o outro, ou seja, que as criações se tornam públicas e discutíveis.

⁵ Trata-se do NINHO coletivo (<https://www.facebook.com/ninhocoletivo/>), do qual a autora foi cofundadora e que encerrou suas atividades em 2017.

Ao receber um convite para ministrar uma disciplina em um curso de especialização à distância⁶, voltado para a formação de professores, decidi trabalhar essa oficina com os cursistas. Elaborei um roteiro por escrito para direcionar a prática artística deles, que deveria ser postada posteriormente na plataforma virtual de aprendizagem.

Ministrar a oficina no formato *online* por si só já produziu outras possibilidades de experimentação da proposta. Alguns cursistas fugiram do roteiro e realizaram o blecaute e a colagem utilizando matérias virtuais como textos escaneados, textos printados de sites diversos, fotografias digitais encontradas no Google, utilizando-se de programas como o *Paint* para operar a montagem. Desde o momento da elaboração da ementa da disciplina senti a necessidade de promover alguma forma de encontro dos participantes entre si, já que cada um(a) produziria seu objeto artístico em casa, com uma configuração muito diferente de uma oficina presencial. E foi por intermédio de suas produções que isso se deu.

A partilha poética consiste em um encontro síncrono com os cursistas para que tomem contato com as produções uns dos outros, com os olhares uns dos outros para suas próprias criações, com vistas a (res)significar o ato criador como algo coletivo. Para Duchamp (1986, p. 74), o ato criador nunca é executado pelo artista sozinho, o público está sempre implicado de uma forma ou de outra.

Antes do momento da partilha, realizo uma curadoria dos trabalhos e seleciono alguns para discutir aspectos estéticos específicos em torno do texto, da imagem e de texto e imagem em relação. No momento desse encontro coletivo assumo o papel de mediadora, e proponho um exercício de dividir a turma em três outras salas virtuais temáticas. Assim, por cerca de 20 minutos, os cursistas se ausentam da sala virtual principal para olhar para algumas produções pré-selecionadas por mim, a partir do aspecto designado para cada sala (texto, imagem ou texto e imagem em relação). Após realizada a discussão nas três salas virtuais privadas, os três grupos de cursistas retornam à sala virtual principal para compartilhar comigo e com os colegas suas impressões, afetações e leituras a respeito dos trabalhos que analisaram.

O que é feito nas salas privadas e depois na sala principal fica a cargo da autonomia dos cursistas, no entanto, existe um exercício de proposição e condução da atividade que configura os atos da educação e da mediação praticados por mim, como evitar que sejam feitos juízos de valor sobre as obras, ou que cada um fale exaustivamente sobre seu processo de criação em detrimento dos assuntos estéticos das obras escolhidas para a discussão. A intenção é partilhar reflexões e se aproximar do outro, e consequentemente de si mesmo e de seu próprio processo.

Creio ser importante demarcar uma atuação tripla de professora, mediadora e curadora também junto a eles, pois no caso de replicarem a oficina em suas práticas educativas particulares, terem a clareza de que devem desenvolver três papéis que se misturam, mas que têm suas particularidades. Por que escolher tal obra e não outra para estar presente na sala privada cujo assunto é o texto, por exemplo? Quais são os critérios dessa escolha? E por que separar a turma para exercer por si mesma um papel analítico? E por que o exercício de socializar essa análise depois, em diálogo com a minha mediação?

Essa disciplina, em última instância, foi pensada como partilha da minha prática educativa com colegas de profissão. Nada mais justo, portanto, que apresentar o dispositivo após aplicá-lo, dar um pouco de munição para profissionais que desejam apostar na arte como possibilidade educativa, ou seja, dialogar com eles sobre possíveis respostas para as perguntas acima. Se mostrou importante após realizar a partilha poética, falar sobre a importância desse momento de troca, que constitui uma apropriação do processo criativo do outro, que produz um espelhamento e ao mesmo tempo o expõe, num exercício fundamental de alteridade.

⁶ Me refiro à disciplina “Literatura e linguagem na formação” do Curso de Especialização *Lato Sensu*: Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Em primeira instância, a disciplina foi pensada para suscitar reflexões sobre o contexto educacional e sobre formas de emancipação dos sujeitos que dele fazem parte. Em minha interpretação, não havia como firmar essa discussão ou sugerir a arte como recurso educativo sem que eles experimentassem a oficina em primeira mão, por isso ela conta inclusive como atividade avaliativa. Não há como propor algo do âmbito da criatividade sem antes experienciá-la.



Figura 2: Vivência de arte e educação no Ciclo de Debates Infância, Gênero e Sexualidade. UFSCar, 2019

Fonte: Acervo LabCriarte

Arte como caminho na educação

Este tópico será curto. Mas senti necessidade de inseri-lo mesmo assim. Após apresentar um pouco da proposta da literatura-oficina, e como ela recebeu um adendo ao ser proposta como atividade em um Curso de Especialização EAD, uma pequena modificação em função de ser aplicada no formato não-presencial, preciso dizer que ela não ensina nada. Não ensina como escrever, nem como ilustrar um texto. O blecaute, a colagem, a montagem que se faz a partir de conexões entre palavras e imagens valem por si, são meramente apontados como recursos expressivos pela proponente (no caso eu) aos participantes. Não se trata do ensino de arte, é o que quero dizer.

Acredito que arte não se ensina a ninguém, o que é passível de ser ensinado no âmbito da arte são apenas formas de acessá-la, realizá-la. Arte é acontecimento. É ação sobre uma ou outra coisa que existe no mundo, de um ou de outro jeito. Ser artista é antes de mais nada, se permitir viver o movimento de criar algo a partir de algo, mobilizando técnicas e ferramentas específicas para manejar a matéria sobre a qual se atua, daí o acesso. Não é exclusividade de ninguém, e não precisa ser privilégio de alguns.

A arte tem a capacidade de criar brechas e fissuras em meio à estagnação, sacudir uma sociedade cansada, colocá-la em xeque. Apostar na arte como possibilidade de resgatar a criatividade e a abertura necessárias para que uma ação educativa se estabeleça, pelo menos aquela em que se propõe um encontro entre os sujeitos implicados de fato, não é o único, não é o melhor, mas é um caminho possível para desenvolver uma educação mais arejada, engajada, viva.

E se estamos falando de um caminho menos rígido para a prática educativa, quanto mais preguiçosas e malandras as possibilidades artísticas a serem exploradas, melhor. Gosto da literatura-oficina justamente por isso, nela se escreve e se ilustra com as palavras e imagens dos outros. Tudo na base do empréstimo, não ficamos devendo nada a ninguém.

Referências

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK, G. (Org.). *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 71-74.

HORA, Carolina Laureto; SALERNO, Iasha O. “Eu também sou artista!”: arte, educação e emancipação. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 28, p. 25-41, maio-ago. 2020.

VILLA-FORTE, Leonardo. *Escrever sem escrever: literatura e apropriação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: MANGUEL, A. *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaio sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 38-50.

NOGUERA, Renato. *Afro-anarquismo, malandragem e preguiça*. São Paulo: N-1 Edições, 2021, [n. p.]. [online]. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/10>. Acesso em: 31 out. 2021

Sobre a autora

Carolina Laureto Hora. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, mestra em Educação (2018) e licenciada em Letras (2014) pela mesma universidade. Participa das atividades do Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação – LabCriarte/ UFSCar. Pesquisa a relação entre arte e educação, trabalha como mediadora cultural e como arte-educadora autônoma desde 2011, em espaços culturais e educacionais diversos.

E-mail: carollaureto@gmail.com.

“CORRE SUMANO QUE LÁ VEM ELA”: GÊNERO MUSICAL PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

“CORRE SUMANO QUE LÁ VEM ELA”: MUSICAL GENRE FOR THE READING AND WRITING PROCESS

“CORRE SUMANO QUE LÁ VEM ELA”: GÉNERO MUSICAL PARA EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA

Sérgio Renato Lima Pinto¹

Walter da Silva Braga²

Luiza Pereira da Silva³

Wilson Oliveira de Andrade⁴

Márcia Cristina Nascimento da Silva⁵

Resumo: O presente trabalho, fundamentado em Brasil (2012), Chauí (1986), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e Trescastro e Silva (2017), objetivou relatar uma experiência com atividades de leitura e escrita, realizada na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, pelo Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), envolvendo docentes do Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Belém, destinada aos professores do 3º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida entre os meses de fevereiro e março de 2020, utilizou-se como temática o gênero canção. A escolha do gênero se deu por apresentar uma forma mais didática de trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, por motivar, envolver e encantar as crianças, além de favorecer a linguagem oral e trazer, em sua escrita, pois versos com rimas ajudam a desenvolver a consciência fonológica e as diversas leituras dos alunos. A canção trabalhada foi “Chuva da Tarde”, de Beto Siqueira, o qual lançou um olhar poético e didático sobre um contexto específico da região amazônica que são as constantes chuvas. Na formação continuada, utilizou-se ainda estratégias metodológicas para o estudo e desenvolvimento da sequência didática, bem como vivências de atividades que envolvem o processo de leitura e escrita presentes na formação. No processo alfabético, torna-se necessário aproveitar as oportunidades dos períodos vividos pela escola ou cidade, o qual nos permitiu compreender também aspectos correlacionados ao ambiente que vivemos. Com o trabalho, foi possível criar um maior envolvimento dos alunos no processo de leitura e escrita, permitindo a consolidação da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Palavras-chave: Alfabetização; gênero; leitura.

Abstract: The present work, based on, Brasil (2012), Chauí (1986), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) and Trescastro e Silva (2017), aimed to report an experience with reading and writing activities, held in the Continuing Education of Literacy Teachers, by the “Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF)”, involving teachers from the Literacy Cycle of the municipal schools of Belém, aimed at teachers in the 3rd year of elementary school, developed between February and March 2020, the song genre was used as theme. The choice of the musical genre was due to a more didactic way of working in the teaching-learning process,

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA) e Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC – PA).

² Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF) da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC – PA).

³ Prefeitura Municipal de Ananindeua e Prefeitura Municipal de Belém (SEMEC – PA).

⁴ Universidade Nacional de Rosário (UNR – Argentina) e Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC – PA).

⁵ Secretaria do Estado do Pará (SEDUC – UFPA).

by motivating, involving and delighting children, in addition improving oral language and bringing it into their writing, since verses with rhymes help to develop phonological awareness and reading ability of students. The song that served as inspiration was “Chuva da Tarde”, by Beto Siqueira, which cast a poetic and didactic look at a specific context in the Amazon region, namely the constant rains. In continuing education, methodological strategies were also used for the study and development of the didactic sequence, as well as experiences of activities that involve the process of reading and writing present in the training. In the literacy process, it becomes necessary to take advantage of the opportunities provided by the school or city, which allowed us to also understand aspects related to the environment in which we live. With the work, it was possible to create a greater involvement of students in the reading and writing process, allowing the consolidation of learning in the “Sistema de Escrita Alfabética” (SEA).

Keywords: Literacy; genre; reading.

Resumen: El presente trabajo, basado en Brasil (2012), Chauí (1986), Schneuwly, Noverraz & Dolz (2004) y Trescastro & Silva (2017), tuvo como objetivo reportar una experiencia con las actividades de lectura y escritura, realizadas en la Educación Continua de Maestros de Alfabetización, por el Centro de Formación de Educadores Paulo Freire (CFEPF), involucrando a maestros del Ciclo de Alfabetización de las escuelas municipales de Belém, dirigido a maestros de 3er año de la escuela primaria, desarrollado entre febrero y marzo de 2020, el tema utilizado fue el género de la canción. La elección del género se hizo porque presenta una forma más didáctica de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque motiva, involucrar y deleitar a los niños, además de favorecer el lenguaje oral y llevarlo a la escritura, ya que los versos en rima ayudan a desarrollar la conciencia fonológica y las diferentes lecturas de los alumnos. La canción trabajada fue “Chuva da Tarde”, de Beto Siqueira, que arrojó una mirada poética y didáctica a un contexto específico en la región amazónica, a saber, las constantes lluvias. En educación continua también se utilizaron estrategias metodológicas para el estudio y desarrollo de la secuencia didáctica, así como experiencias de actividades que involucran el proceso de lectura y escritura presentes en la formación. En el proceso alfabético, es necesario aprovechar las oportunidades de los períodos vividos por la escuela o la ciudad, lo que nos permitió comprender también aspectos relacionados con el entorno en el que vivimos. Con el trabajo se logró generar una mayor participación de los estudiantes en el proceso de lectura y escritura, permitiendo la consolidación del aprendizaje en el Sistema de Escritura Alfabética (SEA).

Palabras clave: Alfabetización; género; lectura.

O Carimbó no ciclo de alfabetização

O processo de alfabetização de alunos com 08 anos de idade pertencentes ao Ciclo de Alfabetização, correspondente ao Ciclo de Formação I, que ocorre dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) via Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), por meio de um processo de formação mensal, que tem como suporte a base linguística de alfabetização, no qual os professores alfabetizam a partir de um texto em que o processo de ensino-aprendizagem se dá numa relação linear, ou seja, entre os elementos maiores para os elementos menores na constituição de um texto/frase/palavra/sílaba/letras.

No início do ano de 2019, resolvemos colocar em prática esta experiência por conta da grande quantidade de chuvas na cidade de Belém, principalmente, entre os meses de fevereiro e abril. Tamanho fora o índice pluviométrico na cidade que se tornou fato muito comentado em telejornais, noticiários e muito vivenciado pelos alunos e população belenense em geral.

O processo de alfabetização dos alunos ocorreu, então, a partir da letra do Carimbó, gênero musical escolhido cuja letra tem uma composição simples, composta de rimas e estrofes contada em verso em prosa. Assim, a proposta de trabalhar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), teve como objetivo alguns direitos de aprendizagem interdisciplinares, com base numa metodologia que permitisse explorar tanto o texto base que era a letra do gênero musical Carimbó como introduzir o processo de alfabetização, coadunando com o evento da aplicação da temática que era o período chuvoso em Belém; com fortes pancadas de chuvas e alagamentos, bem como enchentes em locais onde o saneamento é precário. Tal realidade vivenciada tanto por alunos como por professores. O que nos levou a finalidades de propor questões provocativas quanto aos aspectos ambientais nas escolas.

A sequência didática foi desenvolvida como uma sugestão de organização para o planejamento de uma semana de aula, visando a aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ciclo de Formação I ou Ciclo de Alfabetização, na perspectiva de oferecer suporte ao planejamento dos professores. Estando abordando a leitura/escrita, produção oral e escrita de diferentes gêneros textuais, conectados aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Procurando organizar uma prática pedagógica de forma consciente, consistente e reflexiva, que coloca o professor e o aprendiz em situações de constantes desafios, referenciada pela letra do gênero musical Carimbó, pois essa letra de música foi de fácil aceitação popular entre os alunos permitindo também ao professor a oportunidade de conscientizar os alunos da importância e da necessidade em preservar valores, expressões, superstições e costumes belenenses e paraenses como um todo, tais como algumas gíria e expressões: Sumano, Apertou, Ilhado, Pindaíba etc.

A questão do trabalho com a Literatura, a Arte e a Cultura da Amazônia, foi fundamentado na concepção da terminologia usada pela Professora e Socióloga Marilena Chauí (1986) quando assim definiu Cultura como uma palavra que foi adquirindo novos significados, incluindo em sua definição aspectos espirituais, da língua, da arte, das letras e das ciências.

Neste contexto sugerimos ao professor regente desenvolver uma sequência didática tomando como base a letra da referida música, assim possibilitou diversas ações didático-metodológica que permitiu desdobramento das ações em sala de aula, o(a) professor(a) pode expandir os dias para a realização desta sequência, de acordo com o avançar das atividades, bem como o envolvimento dos alunos na mesma, mantendo a contextualização desta proposta, assim possibilitando impulsionar as questões didáticas aos alunos para a uma aprendizagem num contexto interdisciplinar.

A seguir a letra do samba enredo usado como texto base para o processo de alfabetização:

Chuva da Tarde (Beto Siqueira)	
Corre, sumano, que lá vem ela Recolhe a roupa, fecha a janela Céu apretou, chuva chegou Urubu desceu, a rua alagou Pega o papel, faz a bonequinha Para variar, estou sem sombrinha Chuva chegou, canal transbordou Estou ilhado sem meu amor	Como estou agoniado Que horas que passa esse temporal? Estou na maior pindaíba O sapato furado, forrei com jornal Se hoje eu deixar furo não sei como fica a situação Eu morando no Barreiro e ela que mora lá na Cremação
	

Quadro 1: Letra de música “Chuva da tarde”

Fonte: Material do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF).

Apoiados na letra da música “Chuva da tarde” citada anteriormente, buscamos desenvolver a seguinte Sequência Didática que procurou subsidiar todo o processo de alfabetização e as ações didático-metodológicas das turmas do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, procuramos utilizar a Sequência Didática por acreditarmos que a aplicabilidade da mesma como forma de organização e planejamento nas séries iniciais do Ensino Fundamental propicia diferenciar, explorar e abordar atividades estratégicas e metodológicas como uma forma de realizar ações na perspectiva da alfabetização, incluindo o estudo de sequências didáticas como uma metodologia de planejamento semanal para o alcance das atividades propostas. Denominamos sequência didática, segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 97), como “o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

1º Dia

Acolhida: Calendário, trabalho com o nome etc.

Leitura Deleite: Vídeo “O Menino Urubu” de Fernando Alves (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pTwmzjXRi1w>). Obs.: Professor, o vídeo é um suporte que favorece conhecimentos acerca: do trabalho infantil, para combatê-lo; dos direitos da criança; da educação dentro do projeto “Direito de Ser Criança e Adolescente”.

1. **Ouvir a canção** “Chuva da Tarde”, depois, cante com os alunos. Diga aos alunos que Beto Siqueira é professor de Artes, músico, letrista e compositor.

1.2. Escrever a música em um cartaz.

2. **Leia o texto** “Chuva da Tarde” para os alunos com boa entonação. Contar com a turma o número de versos (cada linha), diga que cada conjunto de versos forma uma estrofe; contar o número de estrofes.

3. **Interprete cada verso com os alunos:** Explorar oralmente os elementos do texto tais como: qual o nome da canção? A letra fala de quê? Quais os nomes de bairros que aparecem? O que transbordou? No trecho “corre sumano que lá vem ela”, a palavra **ela** se refere a quê? Pergunte sobre palavras que não entenderam, recorra ao dicionário com os alunos (Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa, 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011)... no caso da linguagem regional, esclareça alguns termos com eles, como por exemplo “sumano” que significa, “amigo”, “colega”.

4. **Peça que releiam o oitavo verso e digam:** Por que o músico está ilhado? O que o impede de ver o seu amor? Os alunos devem escrever as respostas no caderno.

5. **Peça que anotem** no caderno as palavras que rimam nas duas primeiras estrofes.

Ressaltar as diferenças: Poesia x prosa: **poesia** é um gênero textual escrito em forma de versos (frases, uma embaixo da outra) rimados ou não que compõem estrofes. O termo poesia também se diz da obra feita com arte; já a **prosa** é o texto escrito em parágrafos, um discurso em linha reta.

6. **Jogo da Rima:** Auxilie quanto aos encontros vocálicos e consonantais (caixa de 10 jogos do MEC).

7. **Criando frases:** Faça uma lista no quadro com as palavras que rimam no texto, peça que os alunos criem, em duplas, quatro frases ou versos.

Ficha didática I

BAIRRO	RIMA COM
Barreiro	Sapateiro, Mosqueiro, Carteiro, Outeiro
Cremação	
Tenoné	
Pratinha	
Farol	

Obs.: Faça rima com o bairro onde você mora.

Quadro 2: Texto 1 “Pauta: Acolhida”

Fonte: Material do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF).

2º Dia

Acolhida: Calendário, trabalho com o nome etc.

Leitura Deleite: A Lenda da Chuva Vespertina de Belém, de Andersen Medeiros.

1. **Retomada do dever de casa:** leitura das respostas pelos alunos. De acordo com as respostas, faça uma lista das rimas no quadro, analise com os alunos a ortografia e peça que se juntem em duplas para construírem versos rimados.

2. **Canção:** Cante Chuva da Tarde com os alunos e pergunte quem sabe o que é um canal, quem mora perto de um, se ele enche e em que período etc. Complementando o conhecimento dos alunos com explicações de conceitos sobre várzea, inundação, alagamento, enchente, drenagem etc.

3. **Livro didático de Geografia/Ciências:** Pesquisar ‘problemas ambientais’ e, numa roda de conversa, falar sobre o problema do lixo que entope os bueiros e causa doenças às pessoas, sobre campanhas de coleta seletiva de lixo etc. perguntando: O que você faz para contribuir com a limpeza da sua escola? Cite atitudes como o desperdício de alimentos na hora da merenda, jogar lixo fora da lixeira, não utilizar os dois lados do papel e deixe que falem sobre isso. Fale sobre bons hábitos ambientais na rua e no bairro da escola.

4. **Produção de cartaz:** Peça que criem um cartaz para fazerem uma campanha sobre “O Ambiente que Temos e o Ambiente que Queremos”.

Procurar um profissional da Cosanpa para ver os materiais educativos que tem sobre saneamento. (Assessoria de Programas Sociais: 3202 8427). Verifique os projetos de gestão ambiental compartilhada da SEMMA, com os programas “Minha rua, meu jardim” e “Meu pequeno jardineiro” (Coordenadoria de Ed. Ambiental, tel.: 98822-1860 – Sr. Gadelha; e-mail: ceadcsemma@gmail.com).

Ficha didática II.

Dever de casa: O urubu é uma ave muito presente no estado do Pará. Pesquise esta e outras aves que você observa no seu bairro; suas características, habitat, alimentação, reprodução. Pode ser também utilizada a biblioteca ou sala de informática para pesquisa.

Nome da ave	Características	Habitat	Alimentação
	Quadro 3: Texto 2 “Pauta: Acolhida”		

Fonte: Material do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF)

3º Dia

Acolhida: Calendário, trabalho com o nome etc.

Leitura Deleite: Canção “Depois da Chuva”, Pinduca. (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XYDqWks2CDA>).

1. Roda de conversa: Esclareça que o ritmo de Chuva da Tarde é Carimbó, assim como a canção de Pinduca. Conte um pouco da cultura que permeia este gênero musical, mostre vídeo ou fotos de instrumentos do Carimbó. Explique que é o som do tambor que marca a sonoridade do Carimbó; que além de um ritmo, ele expressa a identidade cultural, artística, social, ambiental e histórica da região amazônica no estado do Pará. O nome Carimbó deriva do instrumento de percussão indígena chamado de curimbó, que na língua Tupi quer dizer pau oco.

Professor, releia a segunda estrofe, e explique sobre a tradição cultural da bonequinha atrás da porta e fale sobre outras superstições no estado do Pará. Pergunte se conhecem alguma. Fale também das lendas amazônicas.

Ficha didática III

2. Retomada do dever de casa: Escreva os nomes das aves pesquisadas num quadro, enumerando suas características. Peça que escolham uma para fazer um pequeno **texto descritivo** no caderno.

Exemplo:

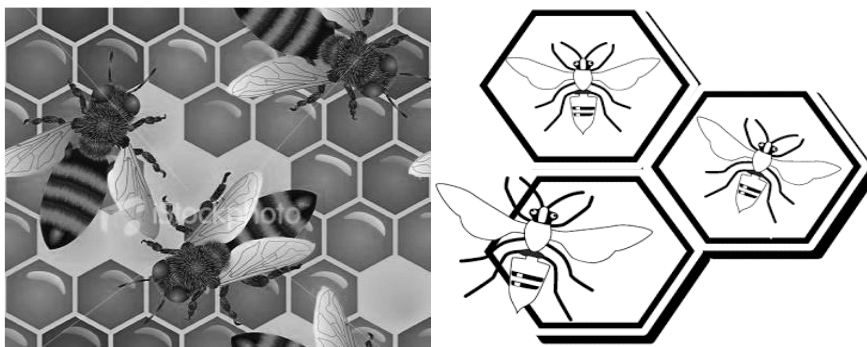


BEM-TE-VI	
CLASSIFICAÇÃO CLASSE: Aves ORDEM: Passeriformes	CARACTERÍSTICAS O bem-te-vi, é um dos pássaros mais populares do Brasil, recebeu esse nome em virtude de seu canto característico, é barulhento e de comportamento agressivo. Aparece com frequência em uma série de ambiente abertos, como cidades, árvores à beira d'água, plantações e pastagens. Seu ninho é grande e esférico com entrada lateral, põe de 2 a 4 ovos de cor creme com poucas manchas marrom-avermelhadas.
HÁBITAT Margens de rios, campos, plantações, pastagens e comum nas cidades.	
ALIMENTAÇÃO Insetos, frutos, minhocas, peixes e ovos de outros pássaros.	
REPRODUÇÃO: Ovipara	
NÚMERO DE PATAS: 2	

Fonte: figuras 1 e 2 tirado da Internet

3. Hora da leitura/curiosidades: Utilizar fichas de leitura sobre as aves e suas características

4. Geometria: Fale sobre a simetria na natureza, de animais simétricos, como a borboleta, a coruja e de estruturas como, por exemplo, a colmeia de abelhas:



Fonte: Figuras 3 e 4 tirado da Internet

Os favos das colmeias são em formato hexagonal

5. **Jogo de frases** – (jogo cedido pelo CFP). O jogo é composto por cartas, as quais se encaixam em colunas, de acordo com o quadro de orientação:

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
Quem?	O que faz?	O que faz? Onde? Como?	Elemento de ligação/ pontuação.

Os dados do quadro são uma orientação para o aluno compreender as estruturas de uma frase simples, que constitui ação, estado das coisas, no tempo verbal do presente.

1º PASSO: Professor, escreva os elementos ‘quem’, ‘o que faz’ etc. na lousa, explicando essa estrutura, de um sujeito que pratica uma ação, é ou está de algum jeito ou em algum lugar etc.

2º PASSO: Em apenas um grupo, faça o jogo como uma demonstração para que a turma toda observe. Desse grupo, o aluno que tem o envelope 1 (correspondente a “QUEM”) começa o jogo, surgirá um ‘sujeito’. Aquele que tem o envelope 2 (correspondente a “O QUE FAZ?”) Escolhe uma carta e assim, as crianças vão construindo uma frase com sentido completo.

Obs1.: Divida o jogo de modo que os grupos consigam montar pelo menos duas ou três frases.

Obs2: As frases das cartelas são para recortar e o (a) professor(a) é quem vai ver as possibilidades montar frases coerentes. Portanto, o material para impressão não está necessariamente numa ordem lógica, cartas da última cartela podem formar frases com cartas da primeira cartela e assim sucessivamente.

3º PASSO: Passe nos grupos e veja questões de coerência e coesão nas frases que estão montando. Oriente para que não esqueçam as pontuações quando necessário.

4º PASSO: Peça que cada grupo leia as frases montadas e registre na lousa

5º PASSO: Monte um texto coletivo com os alunos (você é o escriba) com o auxílio das frases montadas por eles, insira conectivos e/ou ajuste a coerência quando necessário. Leia o texto com a turma.

Dever de casa: Trazer uma lista de formas geométricas que você encontra na sua casa. Ex.: mesa: retângulo, oval ou círculo; peteca/bola: esfera; garrafa: cilindro.

Quadro 4: Texto 3 “Pauta: Acolhida”

Fonte: Material do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF)

4º Dia

Acolhida: Calendário, trabalho com o nome etc.

Leitura Deleite: Vídeo “Chuvas de Belém”. (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PFI2y8GTo8o>).

1. **Retomada do dever de casa:** Fazer uma tabela, no quadro, com os nomes dos objetos e suas respectivas formas geométricas.

2. **Atividade matemática:** Os alunos devem fazer dois agrupamentos: Planos e Sólidos.

Ficha didática IV

3. **Atividade de Artes:** Na canção diz “Céu apertou, chuva chegou”, a palavra apertou sugere que o céu ficou preto por conta da chegada da chuva. Preto é uma cor neutra. Em diálogo com o professor de Artes, peça que os alunos pesquisem os nomes das cores neutras e suas tonalidades:

Preto	

Perguntar aos alunos: Em que lugares se observa as cores neutras presentes no meio ambiente? Utilize gravuras/obras de arte, fotografias, que retrate esse conteúdo. Peça que façam releituras. Fazer atividades com tinta guache ou tintas alternativas, dentre outras possibilidades.

4. **Jogo 4 em fila:** **Material:** 1 tabuleiro, 2 dados e fichas coloridas (conforme o número de jogadores ou equipes). **Objetivo:** marcar uma fila de 4 números seguidos, na vertical ou horizontal. O 1º jogador joga os dois dados e escolhe se vai somar, subtrair, multiplicar ou dividir os números tirados, de acordo com o número que objetiva marcar na tabela. Quem formar primeiro a sua fileira de 4 ganha.

(+ - x:)

06	11	36	16	05	17
12	07	02	10	24	21
18	30	24	20	32	14
12	22	08	36	09	01
03	23	32	20	15	19
13	15	28	04	09	25

Dever de casa: Anote, por extenso, o número da casa que fica do lado direito da sua e da casa

5º Dia

Acolhida: Calendário, trabalho com o nome etc.

Leitura Deleite: livro “Poemas da minha terra tupi” (Maté) – PNLD

1. **Retomada do dever de casa:** trabalho em grupo, cada grupo receberá um quadro para completar com os números pesquisados das casas vizinhas. Siga o exemplo abaixo:

Antecessor	Número da casa	Sucessor
752	753	754

2. **Matemática:** usar o painel numérico para o *jogo do detetive* em sala.

3. **Uso do dicionário:** Peça que destaquem na ficha IV as palavras “charge” e “hábitos” e utilize o dicionário com os alunos.

Ficha didática V

4. **Revisão Textual:** selecione um texto, daqueles produzidos pelos alunos, na ficha didática e faça a revisão coletiva.

Sugestão: Carimbó que fala sobre meio ambiente. “Queimadas”, Mestre Lourival Igarapé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mvKtVuWsNes>.

Quadro 5: Texto 4 “Pauta: Acolhida”

Fonte: Material do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF)

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática permitiu ao professor conduzir o tempo e o espaço no fazer pedagógico, de forma a direcionar melhor a ação pedagógica, direcionada pelo campo semântico ligado à cultura local, dialogando com saberes pertinentes ao cotidiano e garantindo a vivência dos direitos de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, como no eixo da oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto e demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

O diferencial do trabalho com a aplicabilidade da Sequência Didática foi em o professor incluir essas atividades diversificadas utilizando estratégias de leitura, pesquisa coletiva, escrita de texto em dupla e individualmente, ditado de palavras, jogos pedagógicos, glossário de palavras, produções textuais, tendo como foco o tema cultural da letra do gênero musical, sendo explorado de diversas formas e linguagens. Pois a partir da letra da música, o professor pôde diversificar as suas atividades tendo em vista o foco de seu trabalho, que era a aprendizagem dos alunos.

A esse respeito Trescastro e Silva salientam que o estudo das sequências didáticas promove uma organização significativa no trabalho docente, nesse sentido, a formação continuada de professores alfabetizadores possibilita a apropriação de um modelo, com base em propostas próprias, que venham atender necessidades de aprendizagens das crianças durante o processo de alfabetização, em que estão inseridas. Portanto, as sequências didáticas “focalizam a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiadas em fundamentos da alfabetização e práticas de letramento, a partir

de campos semânticos ligados à cultura, à textualidade, ao lúdico, à literatura e à corporeidade, próprios do universo infantil” (TRESCASTRO; SILVA, 2013, p. 01).

Então, “corre, Sumano”...

Salientamos afirmar que no processo alfabético, torna-se necessário aproveitar as oportunidades dos períodos vividos pela escola ou cidade, nesse contexto a temática para o período das chuvas em nossa cidade foi de fundamental importância para o processo ensino aprendizagem; com o qual nos permitiu compreender os aspectos histórico-culturais correlacionados ao ambiente que vivemos.

Nesse sentido, o fazer pedagógico através da sequência didática permitiu uma interação entre os diversos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização das crianças, levando em consideração a potencialidade de cada aluno em relação a aprendizagem da leitura e escrita havendo um maior envolvimento delas em sala de aula. É evidente que cada sequência didática proposta permite diversas abordagens e participação dos alunos, porém no caso da letra da música do Carnaval temos uma valoração no que trata os aspectos da musicalidade, da poética e do meio ambiente, fatores que contribuíram no envolvimento das crianças nas atividades propostas e assim permitiram que o professor pudesse transformar, modificar ou reelaborar, conforme sua prática e a realidade que se apresentou da turma.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas*: caderno 03. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRESCASTRO, Lorena B.; SILVA, Cilene Maria V. Sequências didáticas na formação continuada de professores alfabetizadores. In: SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2013. Anais... Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto, 2013. p. 1-13.

Sobre autores e autora

Sérgio Renato Lima Pinto. Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM – UFPA / Mestre em Ciências da Educação (UFG) e Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC – PA). Professor Formador do Centro de Formação de Professores (CFP/SEMEC-Belém-PA) desde 1996. Foi Orientador de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atua como Coordenador Pedagógico em Escolas Municipais da SEMEC e no Ensino Superior com disciplinas na área de Artes, Educação, Ludicidade e demais disciplinas Pedagógicas.

E-mail: renatolpinto@hotmail.com.

Walter da Silva Braga. Mestre em Ensino de Ciências Ambientais (PROFCIAMB – UFPA). É membro integrante do GEAMAZ (Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia). Atualmente, Diretor do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC- Belém). Foi Orientador de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Também, atua no Ensino Superior com disciplinas na área da Educação, Gestão Escolar, Currículo, Planejamento, Avaliação Educacional e demais disciplinas pedagógicas.

E-mail: walter.braga@yahoo.com.br.

Luiza Pereira da Silva. Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM – UFPA). Atualmente, Professora de Matemática da Prefeitura Municipal de Ananindeua e Prefeitura Municipal de Belém/SEMEC/BELÉM-PA. Atua no Centro de Formação de Professores Alfabetizadores – CFP/SEMEC/Belém. Integrante dos Projetos de Pesquisa: 1) Uma história das pesquisas em História da Matemática no Brasil: produções, disseminações e contribuições à Formação de Professores de Matemática; 2) História para o Ensino de Matemática na Formação de Professores e na Educação Básica: uma Análise da Produção Brasileira (1997? 2017) Coordenados pelo Professor Iran Abreu Mendes com apoio do CNPQ de 2018 a 2022.

E-mail: luizamat2005@yahoo.com.br.

Wilson Oliveira de Andrade. Mestrando em Educação na Universidade Nacional de Rosário (UNR – Argentina) e Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC – PA). Experiência na área de Educação Infantil, especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pará e Gestão e Docência do Ensino Superior pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestrando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (Argentina).

E-mail: wilsoneducador.wa@gmail.com.

Márcia Cristina Nascimento da Silva. Especialista em Didática da Matemática (IEMCI – UFPA) e Professora das Séries Iniciais na Secretaria do Estado do Pará (SEDUC – UFPA). Possui experiência em formação continuada na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente.

E-mail: marci4009@gmail.com.

OS CONTOS DE FADAS EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS: PRODUÇÃO TEXTUAL CRIATIVA DE ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FAIRY TALES IN CONTEMPORARY CONTEXTS: CREATIVE TEXTUAL PRODUCTION OF STUDENTS OF THE TEACHER TRAINING COURSE

CUENTOS DE HADAS EN CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS: PRODUCCIÓN TEXTUAL CREATIVA DE ALUMNOS DEL CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Aparecida Maria Peres Mainenti¹

Resumo: O relato de experiência refere-se a projeto pedagógico, lançado com a proposta de reescrita de contos de fadas sob requisitos desafiadores. Recebeu aporte metodológico de Rildo Cosson (2019). Os objetivos do projeto alcançados foram conhecimento aprofundado do gênero Conto de Fadas e desenvolvimento de habilidades relativas à Contação de Histórias.

Palavras-chave: Letramento literário; literatura para crianças; contação de histórias.

Abstract: The experience report refers to a pedagogical project, launched with the proposal of rewriting fairy tales under challenging requirements. It received methodological support from Rildo Cosson (2019). The project objectives achieved were in-depth knowledge of the Fairy Tale genre and development of skills related to Storytelling.

Keywords: Literary literacy; children's literature; storytelling.

Resumen: El informe de la experiencia se refiere a un proyecto pedagógico, puesto em marcha con la propuesta de reescribir los cuentos de hadas bajo requisitos desafiantes. Ha recibido el apoyo metodológico de Rildo Cosson (2019). Los objetivos del proyecto alcanzados fueron la profundización en el conocimiento del género del Cuento de Hadas y el desarrollo de habilidades relacionadas con la narración de historias.

Palabras clave: Alfabetización literaria; literatura para niños; cuentacuentos.

Introdução

O relato de experiência em questão refere-se à atividade ocorrida no ano de 2015, em curso destinado à formação de professores, e se intitula “Os Contos de Fadas em contextos contemporâneos: produção textual criativa de alunos do curso de Formação de Professores”².

Todos os anos, desde 2010, os professores de disciplinas pedagógicas de um Colégio da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, voltado para Formação de Professores (Modalidade Normal), realizam uma atividade extracurricular denominada Projeto Contação de Histórias para suprir, parcialmente, a insuficiência curricular identificada quanto à temática, visando a levar ao alunado algumas noções quanto a esse assunto, que consideram bastante importante para sua formação como professores.

Essa necessidade de complementar as ementas das disciplinas pedagógicas com conteúdo extracurricular advém do fato de a Contação de Histórias estar identificada na Base Nacional

¹ Colégio Pedro II.

² Uma versão preliminar deste relato de experiência foi apresentada em alguns eventos acadêmicos, como I Jornada sobre Letramento na Educação Básica (I JOLEB), organizada pelo MPPEB, do Colégio Pedro II; e II Seminário Internacional Literatura e Cultura e IX Seminário Nacional Literatura e Cultura, organizados pelo GELIC/CNPq e pelo Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos – CIMEEP.

Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como objeto de comunicação para estimulação da Oralidade de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Daí sua relevância em um curso de formação de professores destinado a atuar nesse segmento educacional.

No entanto, a análise do Currículo Mínimo do Curso Normal das Escolas de Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2013), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, documento que reúne as ementas das disciplinas oferecidas pela rede pública do Estado do Rio de Janeiro, demonstrou que o tema Contação de Histórias não faz parte de seus registros. O mesmo acontece no ensino superior, em que as grades curriculares e ementas do Curso de Pedagogia e Letras das principais universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro³, conforme ementários das instituições de 2019, ignoram o tema, deixando a cargo do interesse de alguns professores realizar ou não atividades pertinentes à temática.

O Projeto Conto de Fadas, realizado no ano de 2015, se destacou pela proposta inovadora e, também, por englobar alunos em formação no magistério. Os objetivos principais eram o desenvolvimento de habilidades para a contação de histórias em sala de aula, bem como fazê-los experimentar o lúdico presente na Contação de Histórias, com elementos que os atraíssem e propiciassem uma reconexão com suas infâncias em um exercício de análise do texto infantil.

A pretensão era, inclusive, de que, por meio de recursos textuais elaborados por eles próprios, os professores em formação se familiarizassem com o gênero textual Conto de Fadas e se sentissem mais preparados para desenvolver com seus futuros alunos atividades de Contação de Histórias em seus diversos desdobramentos.

A experiência intitulada Projeto Conto de Fadas, ocorrida no período de 10 de agosto a 24 de setembro de 2015, envolveu alunos do curso de Formação de Professores, modalidade Normal, Ensino Médio, de Colégio da rede pública estadual do Rio de Janeiro e contou com a colaboração do corpo docente e da direção do colégio. Seu diferencial foi lançar uma proposta aos alunos para a reescrita de contos de fadas de sua preferência sob alguns requisitos desafiadores.

O projeto foi destinado, exclusivamente, aos alunos do 2º e 3º anos do curso de Formação de Professores do Colégio e contou com a participação de 11 (onze) turmas, sendo 6 (seis) de alunos do 2º ano e 5 (cinco) do 3º ano.

Os alunos do 1º ano do curso de Formação de Professores não participaram da experiência, já que ainda não tinham cumprido carga horária suficiente de disciplinas de natureza didático-pedagógica que lhes fizessem compreender a extensão e a importância do projeto, bem como usufruir adequadamente dos resultados formativos da experiência.

É interessante destacar que, àquela época, quando o projeto se realizou, nenhum dos professores participantes do projeto tinha conhecimento das estratégias de letramento literário descritas por Rildo Cosson (2019a) e publicadas em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, cuja primeira edição ocorreu em 2006. Foi com surpresa que se observou, na preparação deste relato de experiência, a similaridade da metodologia usada com a Sequência Expandida proposta pelo autor, em seu citado livro.

O relato ora apresentado está organizado da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, descrição da experiência com a correspondente orientação metodológica, reflexões sobre as apresentações, seleção de recontos em destaque e considerações finais.

³ As grades curriculares e ementas consultadas são dos cursos de Pedagogia e Letras das seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Disponível em: <https://ementario.uerj.br>. Acesso em: 14 ago. 2020; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/ementario-2/ementario-1>. Acesso em: 14 ago. 2020; e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Destacam-se como conceitos relevantes da atividade relatada: Letramento Literário, Literatura para Crianças e Contação de Histórias, para os quais buscamos a pertinente fundamentação teórica com base nos autores Regina Zilberman (2010) e Rildo Cosson (2019a, 2019b).

Considerações teóricas de Regina Zilberman sobre literatura para crianças e letramento literário

A literatura para crianças é uma especialidade da literatura voltada para o público infantil, em que lhe são apresentadas histórias fictícias, que buscam esclarecer os acontecimentos da vida real, com o objetivo de ampliar seu conhecimento de mundo, por meio da imaginação e fantasia. A literatura destinada a crianças e jovens é relativamente recente, surgiu em meados do século XVIII. No Brasil, ganhou impulso a partir da década de 1920, com as obras de Monteiro Lobato.

Tem sido por meio da narração/escuta de histórias que as crianças, desde cedo, realizam seus primeiros contatos com a literatura. Essas histórias podem ser apresentadas de diversas formas e formatos: contadas por memorização, lidas em voz alta, assistidas na TV ou no teatro. Seus inúmeros benefícios – contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, compreender e lidar com as emoções e sentimentos, desenvolver a atenção, a imaginação, a memória, aperfeiçoar o senso crítico e estimular a criatividade, entre outros – são incentivadores para que seu emprego tenha lugar garantido nas escolas.

Nesse sentido, segundo a BNCC, a contação de histórias nas escolas é empregada para desenvolver a oralidade da criança desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Zilberman (2010) vai além dessa perspectiva e afirma que a literatura para crianças estimula a alfabetização e promove as condições para o consumo do texto. Para ela, a literatura destinada a crianças é a responsável pela conservação e permanência do texto:

Ela pode ser motivadora da aprendizagem das crianças, conduzidas estas ao contato com os livros em casa, entre os pais e os amigos, ou na sala de aula, quando da frequência à educação infantil. Porém, é igualmente beneficiária dos efeitos alcançados: a criança, convertida em leitora, consome novos textos, propiciando demanda continuada e solidificando o público, imprescindível para garantir a produtividade do gênero (ZILBERMAN, 2010, p. 117).

Zilberman (2010, p. 129) afirma, em seu livro *A leitura e o ensino de literatura*, que “o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade”. O processo de letramento, prossegue a pesquisadora, começa no ambiente familiar e desenvolve-se com mais intensidade na escola, quando a criança é apresentada ao mundo dos livros.

A criança fica exposta igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias. Essas mostram-se sob diferentes formatos: contadas oralmente, lidas em voz alta por outras pessoas, vistas, quando se trata da audiência a programas de televisão, teatro infantil ou cinema. De todo modo, o conhecimento do mundo da ficção, vital para a apreciação de obras dirigidas à infância, dá-se mesmo quando o acesso ao livro é dificultado por razões econômicas, sociais ou culturais (ZILBERMAN, 2010, p. 130).

A autora enfatiza, ainda, que o compromisso da literatura para crianças com seu público-alvo em processo de alfabetização é unicamente com a qualidade literária da obra com destaque

para os elementos da narrativa ficcional e, como em suas próprias palavras, sua tradução gráfica em livro (ZILBERMAN, 2010).

Cabe aqui um esclarecimento: os estudiosos das questões de letramento nos ensinam que este termo foi criado para demonstrar as diversas formas, práticas sociais, que a leitura e a escrita são usadas na sociedade atual. Por esse motivo, consideram adequado usá-lo de acordo com a abrangência de sua atuação. Dentro desse entendimento, surge o termo letramento literário, para designar a prática da leitura e escrita efetivada no relacionamento entre o leitor e o livro, conforme citado por Zilberman (2010).

Considerações teóricas de Rildo Cosson acerca do letramento literário e a contação de histórias

A prática de contar histórias, como diz Rildo Cosson (2019b, p. 112), conceituado autor e pesquisador, “é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura”. Hoje em dia, a contação de histórias está relacionada a inúmeros outros benefícios para a formação do leitor crítico e criativo, tais como ampliação de vocabulário, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade, entre outros (COSSON, 2019b). Afirmar ainda o autor que os jovens e adultos também são capazes de sentirem prazer com a prática da contação de história, desde que sejam observados alguns aspectos como escolha de textos e espaços adequados.

Cosson discorre em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2019a) sobre diversas experiências feitas em sala de aula para tornar o aluno um leitor crítico, apreciador do prazer estético da leitura. Ressalta que esse aprendizado não se faz sem o encontro pessoal com o texto. Sua proposta de letramento literário mostra que fazer literatura na escola passa pela “experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2019a, p. 120).

O autor, inclusive, apresenta sugestões de oficinas já realizadas nas escolas brasileiras, dentre elas, a de Contos de Fadas Modernos, em que os alunos são levados a relembrar as histórias de fadas que ouviram na infância. Uma das atividades sugeridas é a reescritura dessas histórias em outras narrativas, contos de fadas ou não, a partir das histórias originais (COSSON, 2019a).

Como estratégia para o ensino de literatura, que incorpore as diferentes aprendizagens do letramento literário, Cosson (2019a) propõe a utilização da Sequência Expandida, composta por 7 etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda interpretação e Expansão. Segundo o autor, “a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2019a, p. 76).

Para a etapa de Contextualização, Cosson (2019a) apresenta 7 (sete) tipos. São eles: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Entretanto, deixa claro que “o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado” (COSSON, 2019a, p. 86).

A experiência

Esta foi a proposta da atividade ora em destaque, reescrever Contos de Fadas, de modo a atender aos seguintes requisitos: contextualizar a história escolhida para os tempos atuais; inverter o foco da narrativa, de modo a contar a história a partir do ponto de vista de outro personagem e dar novo desfecho para a história.

A metodologia usada para o desenvolvimento e a orientação das atividades acompanhou as estratégias descritas na Sequência Expandida de Rildo Cosson (2019a), em seu livro *Letramento*

Literário: teoria e prática, cuja primeira edição ocorreu em 2006. Conforme comentado na Introdução, quando o projeto se realizou, nenhum participante do Projeto Conto de Fadas conhecia as estratégias descritas por Cosson. Com surpresa e entusiasmo que a autora, na preparação deste relato de experiência, observou a similaridade da metodologia usada com a sequência expandida proposta por ele. Isso só destaca o mérito da obra de Cosson, que trabalha com a realidade da escola brasileira, retirando do seu cotidiano experiências de sucesso e dando-lhe a estrutura teórica necessária. Assim, a atividade, inicialmente, de caráter empírico, recebeu o suporte teórico dos estudos de Cosson, em especial das estratégias de Sequência Expandida, conforme anteriormente descrito.

Inicialmente, apresentou-se o tema do projeto do ano às turmas participantes – O Conto de Fadas –, ressaltando as ideias principais definidas pelos professores das disciplinas pedagógicas. Para introduzir o tema, fez-se uma breve exposição sobre a origem dos Contos de Fadas. Com a ajuda dos alunos, foram listados seus Contos de Fadas prediletos e acrescentados mais alguns para enriquecer a listagem. Após essa etapa, cada turma se dividiu em 3 grupos e cada um escolheu um determinado conto de fadas com o qual iria trabalhar. Essa fase da atividade identifica-se com as etapas de Motivação e Introdução descritas por Cosson.

Para a aula seguinte, foi solicitada aos grupos a leitura antecipada dos contos de fadas escolhidos e pediu-se que trouxessem os respectivos livros de histórias para partilhar com os outros colegas. Na data marcada, cada grupo leu sua história em voz alta para os demais colegas. Alguns fizeram uma leitura com interpretação, dividindo as falas com os outros colegas de grupo. Esta fase se identifica com as etapas Leitura e Primeira Interpretação da Sequência Expandida.

Terminadas as leituras, foram apresentadas às turmas alguns requisitos desafiadores para as apresentações, quais sejam: a contextualização da história escolhida para os dias atuais; a inversão do foco narrativo, ou seja, a história deveria ser contada sob o ponto de vista de outro personagem; e a modificação do desfecho da trama. Essa fase da atividade identifica-se com a Contextualização Presentificadora de Cosson, uma vez que foi pedido aos alunos que atualizassem a narrativa para os fatos da vida cotidiana deles e da sociedade em que viviam. Segundo o autor, essa estratégia possibilita o “despertar do interesse do aluno pela obra” (COSSON, 2019a, p. 89).

Os trabalhos se iniciaram prontamente. Os grupos foram orientados a dividir tarefas para as apresentações. Eles, então, montaram equipes responsáveis pelos diversos setores de trabalho, por exemplo, redação do conto, atores e atrizes da encenação, figurino, cenário, acessórios etc. Na prática, todo o grupo participou da idealização de cada um desses elementos. Tão logo o novo texto ficou pronto, os grupos iniciaram os ensaios. Esta fase se identifica com a etapa Segunda Interpretação da Sequência Expandida.

Os preparativos duraram cerca de três semanas. De acordo com um calendário previamente organizado, as apresentações se realizaram em dias alternados. Esta fase se identifica com a etapa de Expansão de Rildo Cosson (2019a).

Apresentações

A maioria dos grupos optou pela encenação teatral para a apresentação de seus trabalhos. Essa decisão foi muito bem recebida pela equipe docente, que auxiliou na preparação do espetáculo. Os professores de Artes Visuais e Artes Cênicas auxiliaram seus alunos na encenação e na confecção de cenários e figurinos. As apresentações duraram cerca de 20 minutos cada uma.

Há de se ressaltar que o projeto Conto de Fadas recebeu, por parte do corpo docente e da direção do Colégio, amplo apoio para sua realização. Colaboraram para a realização do projeto os professores das diferentes disciplinas do curso Normal, tanto as disciplinas regulares, quanto as de formação pedagógica. Por exemplo, as professoras de Língua Portuguesa auxiliaram na escrita da contextualização do enredo, orientaram quanto à formatação para o discurso direto e

indireto, o papel do narrador e outros elementos da narrativa. Os professores de Sociologia e História auxiliaram quanto às características da contextualização histórica, social e crítica; e as professoras de Psicologia da Educação contribuíram para o desenvolvimento do perfil psicológico dos personagens. Os professores das disciplinas pedagógicas deram apoio didático-pedagógico para que os alunos cumprissem os requisitos propostos, orientaram quanto à adequação dos temas para a faixa etária da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como com o cuidado para manter as características do gênero textual Conto de Fadas.

Trabalhos em destaque

Alguns roteiros receberam elogios por parte da maioria do corpo docente, seja pela originalidade da contextualização, seja pelo cumprimento dos requisitos. Recontos inspirados em Cinderela, A Princesa e o Sapo, Rapunzel, entre outros, foram apresentados. No entanto, apenas dois recontos escritos foram selecionados para representar a produção textual criativa desses jovens professores em formação: Chapeuzinho Vermelho em Tempos Modernos e Chapeleira na Cidade Maravilhosa. A escolha se justifica pelo fato de, além de cumprir com todos os critérios estabelecidos pelo projeto, os autores desses recontos conseguiram manter uma das principais características dos Contos de Fadas – a magia, o fantástico –, em seus enredos, apesar da exigência de contextualização temporal para os tempos contemporâneos.

Reconto de Chapeuzinho Vermelho:

Nesse reconto especificamente, a exemplo dos Contos de Fadas modernos, a fantasia não está em elementos sobrenaturais contidos na narrativa, ela está distribuída no perfil dos personagens, nos moldes da obra de Hans Christian Andersen, que “coloca a magia na interioridade do protagonista”, como afirma Zilberman (2010, p. 142).

A história, durante todo o seu desenrolar, está envolvida por um grande mistério: Quem será o fornecedor ou a fornecedora da “mercadoria” humana para o tráfico? Como Chapeuzinho Vermelho conseguirá escapar da armadilha que caiu? Esses e outros segredos só serão revelados nas cenas finais da trama.

Eis a história:

Chapeuzinho Vermelho em Tempos Modernos

A encenação se inicia com um julgamento, em que o Senhor Monteiro revela ao tribunal os detalhes dos acontecimentos dramáticos que viveu.

Clara Monteiro é uma jovem rebelde, de 17 anos, que tem uma relação conflituosa com sua mãe Cristina, que trabalha como diarista.

Certo dia, após mais uma discussão com a mãe, Clara vai até a casa do avô Antônio para pedir dinheiro para sair com amigos. O avô se recusa e ela sai batendo a porta.

Clara não volta para casa e sua mãe se desespera. Procura por toda a parte sem sucesso.

Clara foi sequestrada por Lobão, que faz parte de uma quadrilha especializada em tráfico humano e de animais silvestres e aprisionada em um galpão. Ela surge vestida com um capuz vermelho, enquanto Lobão amedronta-a com falas alusivas à história de Chapeuzinho Vermelho.

A cena salta para o dia da entrega da “encomenda”, em que estão presentes Lobão e Chefe, líder da quadrilha. Este último se surpreende ao reconhecer a

jovem. Clara fica confusa e começa a chorar. Quando Madame Teresa chega para levar a mercadoria, Chefe demonstra nervosismo. Lobão percebe a reação de Chefe e relaciona o fato ao momento em que ele viu a moça. Aponta a arma para a cabeça de Chefe, que ordena a seus homens que atirem. Um intenso tiroteio se inicia.

Madame Teresa foge e Chefe tenta proteger Clara, mas Lobão a atinge com uma bala. Em seguida, Lobão é baleado nas costas e morre. A polícia invade o local. Todos são presos e Clara é socorrida.

A trama volta à cena inicial do tribunal, quando a juíza está proferindo a sentença. O Sr. Antônio Monteiro, avô de Clara e líder do tráfico humano e de animais silvestres, foi condenado a 147 anos de prisão, por violar os direitos humanos e dos animais. Após apelação do advogado de defesa, a juíza concede redução da pena, porque o réu entregou-se por livre e espontânea vontade, além de facilitar as investigações do caso.

Na última cena, Antônio, conformado com sua pena, olha arrependido para a neta Clara, agora cadeirante, ao lado da mãe Cristina.

Como foi possível observar, o novo protagonista da história, o avô Antônio, possui características fantásticas de herói (salvou a neta da morte) e de vilão (chefe de tráfico humano e de animais silvestres), ao estilo de Andersen, conforme citado anteriormente. Ele foi altruísta ao se entregar à polícia e auxiliar nas investigações, sem deixar de demonstrar seu caráter problemático (ZILBERMAN, 2010).

Os autores do reconto utilizaram, também, alguns recursos estilísticos como, por exemplo, *flashback*, que pode ser visto na cena inicial, em que Antônio Monteiro testemunha frente ao tribunal e relata os detalhes dos acontecimentos dramáticos que viveu, desvendando, dessa forma, toda a trama da história.

Reconto de Alice no País das Maravilhas⁴

Um dos méritos do trabalho realizado com o conto Alice no País das Maravilhas foi o cumprimento de todos os requisitos pedidos, conservando as características mágicas dos contos clássicos. A nova protagonista é Chapeleira, melhor amiga de Alice, que vive várias aventuras no Rio de Janeiro.

Chapeleira na Cidade Maravilhosa

Alice se despede de seus amigos do País das Maravilhas, dizendo que precisava ir para o Rio de Janeiro dar continuidade aos negócios de seu falecido pai.

Passados 10 anos, Chapeleira, a melhor amiga de Alice, resolve ir atrás dela na Cidade Maravilhosa, preocupada com o silêncio da amiga.

Para a viagem, Chapeleira passa através da cortina, como se fosse um portal mágico. Por acidente, Coelho acaba sendo tragada pela onda fantástica do transporte e, também, vai parar na Cidade Maravilhosa. Lá vivem várias aventuras. A Chapeleira inclusive foi assaltada e não se deu conta do fato.

Chapeleira procura incessantemente por Alice e não encontra. Interage com a plateia pedindo ajuda e contando sua vida no País das Maravilhas.

⁴ Alice no País das Maravilhas, obra de Lewis Carroll, não é considerada um conto de fadas tradicional. Os estudos sobre literatura para crianças a classificam como precursora da literatura *nonsense*, iniciada no fim do século XIX.

Nesse ínterim, surgem os Irmãos Tweedle, saídos de um enorme livro de histórias, seguidos pela Rainha Branca, a Rainha de Copas e outros animais da história. Estes personagens estabelecem diálogos, que demonstram suas características e rememoram acontecimentos ocorridos na história original, comentando-os com termos contemporâneos.

Todos procuram e chamam por Alice, até que Alice surge completamente diferente, com uma caixa de som, roupas modernas, mascando chiclete, dançando e com um linguajar carioca da periferia.

Chapeleira e seus amigos do País das Maravilhas não a reconhecem, pois havia se transformado em uma figura estranha a seus olhos. Chapeleira propõe a Alice um teste para confirmar se era ela mesma que estava ali diante deles e pede que responda a uma pergunta que Chapeleira fez há 10 anos atrás, quando ambas estavam no País das Maravilhas. Alice dá a mesma resposta que deu na ocasião passada. As amigas conversam sobre situações rotineiras da vida moderna como o uso de celular e pesquisa no *Google*.

Chapeleira, contrariada, observa as diferenças entre a Cidade Maravilhosa e o País das Maravilhas, como ar poluído, ausência de vegetação nativa e resolve voltar ao País das Maravilhas. Coelho apressa a todos dizendo que o tempo deles estava acabando e que corriam o risco de permanecer para sempre na Cidade Maravilhosa.

Alice não quer voltar, pois está totalmente adaptada ao cotidiano carioca. Então, os Irmãos Tweedle levam Alice à força de volta para o País das Maravilhas, junto de seus amigos.

Todos voltam pelo mesmo veículo da vinda: “o buraco do coelho”!

A paródia de “Alice no País das Maravilhas” possui humor, aventura e ritmo na composição da trama, o que lhe confere leveza e prazer, sem perder as características mágicas de um conto tradicional. Algumas passagens são exemplares, como se pode notar na cena do transporte do País das Maravilhas para a Cidade Maravilhosa e no trajeto de volta, pelo mesmo “buraco do Coelho” do texto original; e, também, na chegada dos personagens Rainha de Copas e Rainha Branca, através de um grande livro de histórias.

Com relação à inclusão da Rainha Branca, personagem que não existe no conto de Lewis Carroll, no rol de personagens da história, isso se caracteriza como mais um traço de contemporaneidade do reconto, pois se trata de uma alusão à versão de Tim Burton do conto para o cinema.

Considerações finais

Destacam-se no Projeto Conto de Fadas alguns aspectos que a análise tardia, mas criteriosa, e mais teoricamente fundamentada possibilitou. O projeto promoveu o resgate do lúdico e do prazer na leitura dos Contos de Fadas e na Contação de História propriamente dita, o que pode ser observado durante o desenvolvimento da atividade e no momento das apresentações, quando os alunos se confraternizavam e se divertiam com suas atuações.

Além disso, as atividades propostas alcançaram os objetivos principais do projeto que eram levar o aluno a conhecer o gênero Conto de Fadas e desenvolver inúmeras habilidades relacionadas à Contação de Histórias, tais como: narração expressiva, movimentação corporal, recursos visuais e cênicos, entre outros.

A escolha da dramatização cênica para as apresentações trouxe a valorização do trabalho em grupo, pois os alunos se dividiram em equipes para execução das diversas etapas da encenação, com o objetivo comum de apresentar um trabalho coletivo de qualidade. Esse tipo

de atividade, além de reforçar o comprometimento social, aproxima as pessoas e possibilita a experimentação de diferentes papéis sociais.

Com relação aos trabalhos apresentados, estes refletiram o entusiasmo dos alunos com a experiência, porém deixaram evidências do pouco contato que os discentes com algumas manifestações artístico-culturais tradicionais, por exemplo, a maioria nunca tinha assistido a uma encenação teatral e muitos não tiveram uma experiência familiar com a contação de histórias. No entanto, suas performances não comprometeram o aspecto do letramento literário do projeto que era um de seus objetivos principais.

Essa lacuna relativa a atividades culturais poderá ser minimizada, em oportunidades futuras, com a disponibilização de produtos existentes nas redes sociais, como *Youtube*, por exemplo, voltados para a encenação ou narração de histórias, de modo a permitir que os futuros professores tenham contato prévio com os diversos gêneros textuais em que são desenvolvidas as narrativas para crianças.

Quanto aos textos, a maioria, ao fazer a contextualização temporal, usou de recursos tão realísticos, que esqueceu da maior característica dos Contos de Fadas: a magia, o fantástico. Poucos, como os contos em destaque – Chapeuzinho Vermelho em Tempos Modernos e Chapeleira na Cidade Maravilhosa – conseguiram conservar o espírito fantástico característico do mundo das Fadas.

O Projeto Conto de Fadas está marcado na história do Colégio como experiência exitosa e impulsionou o desdobramento da experiência e a continuidade do Projeto Contação de Histórias, que se ampliou para a experimentação de outros gêneros textuais da literatura para crianças.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019a.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019b.

RIO DE JANEIRO. *Currículo mínimo*. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpx, 2010.

Sobre a autora

Aparecida Maria Peres Mainenti. Formada em Letras (Português-Literatura) e Pedagogia. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro/RJ.

E-mail: apamainenti2@gmail.com.

RELEND0 PORTINARI

REREADING PORTINARI

RELEYENDO PORTINARI

Mara Rosangela Ferraro Nita¹

Patricia Rita Cortelazzo²

Resumo: Projeto de releitura da obra *Retirantes*, de Portinari, objetivando a recriação e não a cópia. Embasamento em Barbosa (1999) e Hernández e Ventura (1998). Resultou em desenhos, pinturas, textos, cenas, imagens digitais etc. A proposta tornou os alunos senhores do seu dizer pessoal.

Palavras-chave: Portinari; releitura; criatividade.

Abstract: Project to reread the work *Retirantes*, by Portinari, with the objective of recreating and not copying. Based on Barbosa (1999) and Hernández and Ventura (1998). It resulted in drawings, paintings, texts, scenes, digital images, etc. The proposal made the students masters of their personal sayings.

Keywords: Portinari; re-reading; creativity.

Resumen: Proyecto de relectura de la obra *Retirantes*, de Portinari, con el objetivo de recrear y no copiar. Basado en Barbosa (1999) y Hernández y Ventura (1998). El resultado fueron dibujos, pinturas, textos, escenas, imágenes digitales, etc. La propuesta hizo que los alumnos fueran dueños de sus dichos personales.

Palabras clave: Portinari; relectura; creatividad.

Introdução

A releitura da obra de arte difundiu-se no Brasil a partir dos anos de 1980, graças à Abordagem Triangular de Barbosa (1999). Triangular porque se baseia em três pontos: leitura da obra de arte (apreciação), a história da arte (contextualização) e o fazer artístico. No entanto, durante décadas vimos proliferar um entendimento equivocado e mesmo mecânico da abordagem, especialmente no que tange à releitura da obra de arte – uma das propostas mais difundidas no campo da produção artística, tomada por sinônimo de cópia. Conforme nos explica Buoro (2003), nestes casos, há uma distorção da proposta de “releitura” enquanto comentário autoral.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa já se manifestou sobre a aplicação errônea da ideia de releitura colada na obra, sem diálogo criativo, escrevendo que o importante é “que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 1999, p. 107).

Sendo assim, para refutar este encaminhamento, em se tratando do exercício de releitura, o objetivo do projeto foi propor, em sala de aula, um diálogo ou comentário criativo sobre a obra e não a execução de um exercício mais calcado na reprodução fiel da mesma³. Também

¹ Colégio Técnico de Campinas – COTUCA/UNICAMP.

² Colégio Técnico de Campinas – COTUCA/UNICAMP.

³ A cópia da obra de arte foi praticada pelos artistas ao longo da história, dentre outras coisas para o domínio técnico do *métier*. Alunos também apreciam reproduzir fielmente desenhos em quadrinhos, personagens e retratos fotográficos e, de fato, esta prática auxilia no aprimoramento da linha, da cor e dos efeitos de luz e sombra, textura

buscamos, neste artigo, elucidar a importância da nutrição estética e da liberdade de escolha no processo de criação e experimentação artística.

Para a orientação dos escritos, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, fundamentada em Barbosa (1998;1999), Barbosa e Cunha (2010), e Buoro (2003), no tocante às questões da releitura da obra de arte, e em Hernandez e Ventura (1998) para o trabalho por meio de projetos. Obras de arte, vídeos, filmes e poesia foram utilizados, para a melhor compreensão da proposta, para nutrição estética e estímulo à ação criativa.

A proposta *Relendo Portinari* foi desenvolvida junto a alunos da disciplina de Arte, do Ensino Médio de uma Escola Técnica de Campinas, SP. O projeto foi realizado no primeiro semestre de 2020, com cinco turmas dos segundos anos diurnos e duas turmas das terceiras séries noturnas, totalizando aproximadamente 250 alunos. Devido à Pandemia de Coronavírus (COVID-19) todas as aulas foram ministradas dentro do modelo de ensino remoto, com encontros síncronos (plataforma *Google Meet*) e assíncronos (*Classroom*) – quando eram postados links de vídeos, textos e arquivos em *PDF* ou *PowerPoint*, sobre o modernismo brasileiro, o artista Portinari, a estética da seca e o entrecruzamento e diálogos entre as linguagens artísticas.

O fluxo de ideias aqui apresentado percorre trajeto semelhante ao realizado com as turmas durante as aulas. Parte de explanação sobre a nutrição estética e o comentário de algumas obras analisadas e discutidas em modelo remoto síncrono; segue para um entendimento maior sobre a escolha de Portinari para a releitura e a descrição investigativa da mesma; e finaliza com a apresentação dos projetos dos alunos e seus novos olhares a respeito de “Os Retirantes”.

Nutrição estética

Demos início à proposta apresentando obras inspiradas em “As meninas”, 1656, de Velásquez, revisitada dezenas de vezes por Picasso, nos anos de 1950 e por Waltércio Caldas, em 1996, além de outras releituras da emblemática pintura barroca. Apresentamos aqui, a obra de referência, na figura 1. As duas imagens mais comentadas pelos alunos, estão representadas nas figuras 2 e 3.



Figura 1: Las Meninas (1656) – Fonte: Diego Velásquez. Museu do Prado, Madrid, Espanha⁴

e perspectiva. No entanto, em termos do desenvolvimento da expressão e da criatividade, a cópia não deve ser uma opção recorrente em sala de aula.

⁴ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Vel%C3%A1zquez\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Vel%C3%A1zquez)). Acesso em: 13 out. 2021



Figura 2: As Meninas (1957) – Fonte: Pablo Picasso, Museu Picasso, Barcelona, Espanha⁵



Figura 3: Velázquez (1997-98) – Fonte: Waltercio Caldas, MAM, São Paulo, Brasil⁶

A obra de Picasso, impressionou por sua ousadia e a capacidade do artista em transpor uma obra naturalista, adequando-a ao seu estilo próprio. Já o livro de artista de Caldas, chamou

⁵ Disponível em: <https://widowcranky.com/2018/04/04/las-meninas-pablo-picasso/>. Acesso em: 13 out. 2021.

⁶ Disponível em: <https://autoreselivros.wordpress.com/2013/05/23/a-aura-e-o-sujeito-em-waltercio-caldas-tania-rivera/>. Acesso em: 13 out. 2021.

a atenção pelas possibilidades imaginativas que resultou no “apagamento das figuras”, tão condizente com o período de isolamento social decorrente da pandemia.

Esse momento foi importante porque os alunos pudessem compreender que ler não é copiar e sim dialogar com a obra, permitindo uma nova forma de expressão criativa. Conforme indica Buoro (2003):

Sendo assim, por releitura entende-se aqui a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto: re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação. A proposta de releitura da imagem como cópia, contudo, tem predominado como modelo de trabalho nas salas de aula do ensino fundamental. Tal abordagem – a da releitura como cópia – termina ainda por discriminar aquelas crianças que se sentem menos capazes de realizar reproduções mais precisas, ou seja, representações semelhantes ao objeto apresentado, o que gera frustração e um consequente afastamento das imagens originais, diante da evidente dificuldade de reproduzi-las (p. 23).

Na sequência foram exibidas reproduções de pinturas de Van Gogh em um clipe da canção de Vincent (“Starry, starry night”, 1971), de Don McLean⁷, composta em homenagem ao artista holandês; bem como foram lidos os poemas de Drummond, da série *Arte em exposição* (1996)⁸, inspirados na “Pietà”⁹, de Michelangelo e “Carnaval de Arlequim”¹⁰, de Miró. Por último, foi projetado um vídeo da companhia teatral italiana “Ludovica Carambelli” que, por meio da técnica do “*tableau vivant*”¹¹ (quadro vivo), os atores ficam imóveis e fixos em poses expressivas inspiradas em obras de Caravaggio.

A apresentação do vídeo com as obras de Van Gogh, os poemas inspirados em obras visuais e o vídeo da companhia teatral, sobre Caravaggio, abriram as possibilidades para criações que pudessem dialogar com as várias linguagens artísticas, para além das obras visuais, estimulando os alunos a se expressassem conforme seus projetos poético-pessoais.

Das obras apresentadas, a releitura de Caravaggio, na figura 4 foi a que causou maior impacto, talvez por conta da habilidade dos atores em construir e desconstruir cenas, congelando em uma obra famosa do pintor italiano, conforme a figura 5.

⁷ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/vw9d3YlysS0>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁸ ANDRADE, Carlos Drummond. *Drummond. Arte em exposição*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.

⁹ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_\(Michelangelo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_(Michelangelo)). Acesso em 10 out. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://comaarte.wordpress.com/arte-moderna/surrealismo/joan-miro-16/>. Acesso em 10 out. 2021.

¹¹ Caravaggio living paintings. Disponível em: <https://youtu.be/Ws9gNZ96nZ0>. Acesso em 10 out. 2021.



Figura 4: A deposição de Cristo (1603-4) – Fonte: Caravaggio. Pietro Vittrice. Pinacoteca Vaticana, Roma¹²



Figura 5: Recorte de cena do vídeo Quadro Vivo, 2006 – Fonte: da companhia italiana Ludovica Carambelli Theater¹³

¹² Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Sepultamento_de_Cristo_\(Caravaggio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Sepultamento_de_Cristo_(Caravaggio)). Acesso em: 13 out. 2021.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WsgNZ96nZ0> em 11 segundos. Acesso em: 13 out. 2021.

Somente depois destas leituras plurais e da discussão sobre o que seria uma citação artística, um *sample*¹⁴, um exercício de metalinguagem e, uma releitura em si, que a obra a ser relida foi apresentada aos alunos. Ressaltamos que o ato de ler uma imagem é uma ação bastante complexa e se inicia pela recepção sensorial, trazendo à tona antigas lembranças, suscitando associações, tessitura de narrativas, exercícios de afinidades estéticas, produção de sentidos. Almeida (2005, p. 40), aconselha que “nos movimentemos de modo ordenado, pausado, indagando cada imagem e tentando libertar de cada uma as mensagens aí contidas, ou decifrá-las como pequenos oráculos visuais”.

Além destas referências apresentadas nos encontros síncronos, foi postado semanalmente, no mural das salas virtuais, uma coletânea para nutrição estética, para aprofundarem os conhecimentos, se assim o desejassem. Foi o caso, por exemplo, de trechos da coreografia de Deborah Colker¹⁵ “O Cão sem plumas”, baseada no poema homônimo de João Cabral de Melo Neto, publicado em 1956, que mostra de maneira impactante, com gestos, sons e imagens, a pobreza da população ribeirinha e a vida no mangue.

Outra postagem foi “Morte e Vida Severina” (1955), auto de natal, de João Cabral de Melo Neto¹⁶. Oferecemos links do filme homônimo, de Zelito Viana¹⁷ (1977); um especial para TV, direção de Walter Avancini¹⁸ (1981); e a animação de 2010, com direção de Afonso Serpa¹⁹ e desenhos de Miguel Falcão.

Especificamente sobre Portinari, foram postados textos de Fabris e Fabris (1995), bem como, coletânea de imagens da seca e a sugestão do site do *Projeto Portinari*, mantido pelo seu filho João Candido Portinari.

Enfim, o repertório expandido de vivências estéticas encoraja a experimentação artística e fomenta a imaginação criadora. A nutrição estética no Ensino de Arte é de suma importância pois se configura como:

Um modo de gerar abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais, como imagens de obra de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36).

Retirantes, 1944 – Cândido Portinari

A escolha de “Os Retirantes” foi pautada em alguns critérios: a) ser um exemplar da arte brasileira; b) constar do programa de História da Arte do semestre, c) haver a possibilidade do original ser visitada com certa facilidade pelos alunos no museu em uma situação futura, pós-pandemia. Atendendo a estes critérios, foi então proposto aos estudantes que, em duplas ou grupos, realizassem uma releitura livre do óleo sobre tela de Portinari – “Retirantes”, de 1944 (Museu de Arte de São Paulo), sendo este primeiro momento reservado para a leitura coletiva da mesma.

¹⁴ Basicamente, o *sample* consiste em extrair amostras de sons de músicas de outros autores e inseri-las em novo projeto musical.

¹⁵ MELO NETO. João Cabral de. *O cão sem plumas*. 1956. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4544018/mod_resource/content/1/Jo%C3%A3o%20Cabral%20de%20Melo%20Neto%20-%20O%20c%C3%A3o%20sem%20plumas.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

¹⁶ MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

¹⁷ MORTE e vida severina. Direção: Zelito Viana, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6XDvGPgbc18>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹⁸ MORTE e vida severina. Direção: Walter Avancini; Produção: Luiz Carlos Laborda; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MthmmdJgQXY>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹⁹ MORTE e vida severina. Direção: Afonso Serpa, 2010. Disponível em: <https://youtu.be/clKnAG2Ygyw>. Acesso em: 10 out. 2021.

Importante lembrar que Portinari foi um artista que também deixou-se contaminar, declaradamente, por “Guernica”, de Picasso, sendo a sua série bíblica, um exemplo bastante evidente da influência do pintor espanhol. O pintor de Brodowski também se aventurou na escrita, mostrando assim, que o campo da arte é aberto às influências, contaminações e experimentações sem fim. Portinari confessou que gostaria de ter maior domínio da palavra: “Quanta coisa eu contaria se pudesse/E soubesse ao menos a língua como a cor” (PORTINARI, 1999, p. 1).



Figura 6: Retirantes (1944)

Fonte: Cândido Portinari. Óleo sobre tela. 180 cm x 190 cm.
MASP, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP).²⁰

Entre as décadas de 1930 a 1960, Portinari criou dezenas de obras com a temática dos retirantes, entre desenhos, gravuras e pinturas, sendo a série “Retirantes”, “A criança morta” e “Enterro na Rede” pintadas entre 1944 e 1945 – todas pertencentes ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) –, o ápice dramático mais conhecido sobre a saga dos migrantes nordestinos.

“Retirantes” é composta por nove figuras, sendo dois agrupamentos. O da esquerda é constituído pela justaposição de uma mulher que segura uma criança de colo (que a abraça veementemente) sobre a figura de um ancião que segura um cajado. O da direita é composto por uma mulher que carrega um bebê e uma trouxa de pertences na cabeça. Um pouco à frente há um homem que traz um embrulho amarrado a um pau, apoiado no ombro esquerdo e que dá a mão à uma criança de chapéu, que ocupa o centro inferior da tela. Ao lado do pai, uma pré-adolescente e à frente dela, um menino seminu com o ventre dilatado denotando uma possível barriga d’água

²⁰ <https://masp.org.br/busca?search=portinari>. Acesso em: 14 out. 2021.

(esquistossomose). As roupas, escassas, encontram-se puídas e remendadas. Nenhuma personagem traja calçados – dados estes que explicitam a extrema pobreza dos retirantes.

A representação dos corpos assemelha-se às múmias, pois a pele penetra nos ossos, encapsulando-os. Embora pés e mãos sejam agigantados, referência estética que vemos em outras telas do artista para denotar a ligação à terra e ao esforço braçal do trabalhador rural, notamos a quase ausência de carne e músculos.

Ocupando o centro da tela, os dois agrupamentos se inserem num cenário totalmente seco, de cores opacas. Sob os pés, um solo árido, repleto de pedras, ossos e carcaças. Ao longe, morros esbranquiçados e cinzentos. Nem um resquício de vegetação ou água. O céu, composto em faixas, surge azul escuro no topo e vai descendo para um quase branco degradê. Um astro celeste, provavelmente a Lua, surge opaca e empastada. Urubus pretos dominam a paisagem e sobrevoam toda a cena e encontram-se pousado ao solo à esquerda, provavelmente para degustar mais um ser vivo vítima da seca. Uma destas aves, por um instante, junta-se ao cado, no qual o ancião se apoia e forma a imagem da foice, representação imagética máxima da Morte.

Em algumas obras de Portinari, os urubus aparecem literalmente devorando as pessoas e animais aniquilados pela natureza infértil. No desenho “Retirantes”²¹, 1957 (Figura 7), sertanejos se desesperam ao presenciar cena impactante, na qual se vê um cadáver humano sendo devorado por estes faxineiros-alados.



Figura 7: Retirantes (1957) – Fonte: Candido Portinari, grafite sobre papel. Coleção particular²²

Embora até mesmo Charles Darwin, em viagem ao continente americano no século XIX, os tenham descrito como sendo aves repugnantes que se divertem na podridão, sabe-se hoje que os urubus desempenham importante papel no equilíbrio ecológico, por darem cabo das carniças suscetíveis à proliferação de toda sorte de germes e bactérias.

²¹ Desenho em: Projeto Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/pagina/projeto-portinari/apresentacao>. Acesso em: 10 out. 2021.

²² Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1881/detalhes>. Acesso em 14 out. 2021

Na pintura “Retirantes” uma veladura terrosa cobre de pó as personagens de cor marrom-cinza, mesma camada de poeira que esconde a beleza da jovem retirante Gabriela, quando esta se encontra pela primeira vez, no “mercado dos escravos” de Ilhéus, com o turco Nacib em *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado²³.

O traço expressivo e gestual, bem como a acentuada deformação da figura humana aproximam Portinari, esteticamente, do expressionismo e do pós-cubismo. A posição dos corpos e os olhares ambíguos – assustados, alheios, descrentes, mas, também reativos – induz o espectador a se sensibilizar com o sofrimento, a dor e a pobreza de quem deixa a terra de origem em nome da sobrevivência.

Fabris e Fabris (1995, p. 15), ressaltam que tanto na série Retirantes dos anos de 1940, de Portinari, como em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a extrema pobreza e a vivência da morte, ao mesmo tempo que resulta em passividade, não impede o esboço de reação, mesmo que mínima:

Tanto em Graciliano Ramos quanto em Cândido Portinari a seca parece assegurar-se não como realidade indelével, mas como consequência de um sistema social fundado na injustiça e na exploração, que impede aos seres que lhe são subordinados de levar uma existência autêntica e humana. Se isso os transforma em criaturas marginalizadas, impotentes, passivas, percebe-se, ao mesmo tempo, que existe nela uma vontade de reagir, ou pelo menos de resistir a uma realidade profundamente hostil. A morte que pontua toda a série portinariana e que em *Vidas Secas* ronda as personagens ao longo da narrativa, manifestando-se mais concretamente no sacrifício inicial do papagaio e na agonia de Baleia, é o momento em que o impulso da vida parece se impor com mais força e em que começa a se esboçar uma atitude reativa (FABRIS; FABRIS, 1995, p. 15).

Enfim, “Retirantes” provavelmente seja o registro visual mais simbólico e potente da seca nordestina, mas, também, da injustiça social que se estende de norte a sul do nosso país. Mesmo sendo considerado o pintor oficial da era Vargas, sabemos da orientação de esquerda de Portinari e sua preocupação genuína com os retirantes e trabalhadores rurais, com os quais conviveu durante a infância em Brodósqui.

As releituras dos estudantes

Após algumas semanas de elaboração e alimento à imaginação, os alunos postaram seus desenhos, pinturas, esculturas, fotomontagens, fotografias, colagens, poesias, textos narrativos, gravações de áudio e vídeo, objetos, canções, cenas, entre outros. Importante ressaltar que os estudantes tiveram a liberdade de executar suas releituras de forma individual ou em grupo, com qualquer estudante de Arte, independentemente de sua turma de origem. No ato da entrega, foram orientados a anexarem também um parágrafo explicativo sobre a proposta que desenvolveram, os materiais, técnicas e linguagens artísticas por eles empregados. Registro este essencial para todas as propostas desenvolvidas na pandemia, pois o ensino remoto não facilita a comunicação e acompanhamento das etapas do projeto desenvolvido pelos alunos e, estas notas, além de auxiliá-los na organização e exposição das ideias, de certa forma permite ao professor um diálogo um pouco mais fértil com as produções.

Reler uma obra, pressupõe uma leitura aprofundada da mesma, por isso a preocupação com a leitura coletiva de *Retirantes* e com uma nutrição estética bastante substancial. Sem vínculo e intimidade, o diálogo com a obra se desenvolve de maneira quase monossilábica.

²³ AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*. 51. ed. São Paulo: Martins, 1975.

Mas, quando penetramos nas camadas interpretativas, construímos sentido para o que vemos, os comentários sobre obra ganham fluidez e podem alcançar maior expressividade e poesia, bem como ações experimentais.

Temáticas vigentes foram incorporadas ao processo de releitura, como a questão da pandemia, dos refugiados, do racismo estrutural, da pobreza, dentre outros temas. Observou-se também, apropriações de textos outros, como *Canção do Exílio*²⁴, de Gonçalves Dias (1846), *Salmo 23* e alusões aos escritos de Carolina de Jesus. Estes diálogos com os fatos cotidianos e menções poéticas enriqueceram sumariamente o processo criativo de se comentar artisticamente uma pintura de grande importância para a formação da identidade nacional brasileira, como é o caso de *Retirantes*, de Portinari.

Na fotomontagem digital abaixo (Figura 8), por exemplo, personagens da tela se sobrepuseram às fotografias de pessoas em situação de vulnerabilidade, selecionadas pela estudante. Acima destas sobreposições foram inseridos retângulos amarelos, “cor da fome” segundo Carolina de Jesus, autora de *Quarto de Despejo*²⁵ – conforme pontuou a aluna. Sobre as camadas de imagens e retângulos, vemos uma espécie de mapa conceitual dos retirantes, grafando também em amarelo as palavras “fome”, “sofrimento”, “cansaço” e “doenças”. Em vermelho, com letras garrafais, em tipografia semelhante à xilogravura, lê-se a palavra “Morte”, que se impõe de maneira impactante, como na pintura. Em branco, lê-se “Os retirantes”, título da obra. Esteticamente contaminadas, imagem e palavra impactam o leitor com suas camadas de sofrimento, agonia e dizeres sobre uma questão tão cara aos países em desenvolvimento, como o Brasil, que é a pobreza gerada pela desigualdade social.



Figura 8: Releitura com fotomontagem inspirada em Carolina de Jesus – Fonte: acervo das autoras

²⁴ DIAS, Gonçalves. *Canção do Exílio*. 1846. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/cademo_virtual/texto/cancao-do-exilio/index.html. Acesso em: 10 out. 2021.

²⁵ JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de despejo*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1960.

Muitos foram os estudantes que viram similaridades entre *Os Retirantes* e os registros impactantes e brutais dos refugiados da Síria agonizando no mediterrâneo mostraram o sofrimento destes, também retirantes, vítimas de conflitos políticos e religiosos. Na fotomontagem abaixo, um grupo de alunos insere as personagens da tela na água abundante, salgada e vigiada do mar grego, também torturante e ameaçadora como o sol escaldante da seca nordestina. Pessoas que dificilmente serão bem-vindas e acolhidas, porque trazem consigo corpos e mentes destruídos pelas vivências de privações e visões muito próximas da morte e irão precisar de assistência e emprego para sobreviver.

Há realmente um intertexto significativo entre estas histórias e imagens tão distantes no tempo e espaço, vívidas ilustrações das tragédias humanas. Escreve o grupo: *“Nossa releitura foi inspirada na recente e chocante descoberta da expulsão dos refugiados na Grécia, abandonados em alto mar secretamente. A compaixão humana não pôde ser encontrada boiando entre os corpos das crianças, adultos e idosos que buscavam uma vida melhor em território grego. Esse caso é apenas uma gota no oceano de abusos e desumanidades sofridas por aqueles que buscam uma terra firme em meio a tantas guerras, regimes ditatoriais e condições de vida precárias”*.



Figura 9: Releitura inspirada nos refugiados – Fonte: acervo das autoras

Outra imagem que chamou bastante a atenção dentre o conjunto de releituras foi a fotomontagem na qual todas as personagens da tela são substituídas por fotografias de afrodescendentes, também personagens de diásporas, marcadas pela escravidão, pelas guerrilhas em solo africano, pela pobreza e pelo racismo estrutural. Em nosso país, como muitos outros da América Latina, a exclusão social se evidencia em função de sua estrutura escravagista, solo fértil para a desigualdade extrema.

Em 2020, foi aprovado o sistema de cotas em nosso vestibulinho de ingresso, processo que favoreceu a proliferação de debates importantes sobre a questão racial e social no contexto brasileiro. Em nossa escola há também um coletivo negro bastante atuante, fato que certamente amplia discussões que reverberam em campos poético-expressivos. Em setembro de 2020, os alunos organizaram o Sarau Literomusical “Vidas negras importam”, no qual estudantes e funcionários ofereceram à comunidade escolar uma infinidade de discussões poéticas em torno da estética e temática negra.



Figura 10: Releitura com fotos que denunciam o racismo – Fonte: acervo das autoras

Dentre as técnicas exploradas pelos estudantes, a fotomontagem digital foi a mais utilizada, graças às dezenas de aplicativos acessíveis, como o *Krita*, especialmente citados por eles. Lembramos que, estávamos em um momento crítico da pandemia e havia escassez de materiais. Alguns dos nossos estudantes não tinham nem folha sulfite em seus domicílios e a orientação e que utilizassem o que tivessem em casa. Mesmo assim, desenhos com grafite, lápis de cor, colagem com tecidos variados e até mesmo modelagem em argila e acrílica sobre tela constaram do conjunto de produções.

Escolhemos um desenho-colagem bastante delicado para comentar, Figura 11. Primeiramente a aluna desenhou as personagens da obra em grafite, reproduzindo os traços principais e algumas texturas. Na sequência, imprimiu uma reprodução da obra e a cortou em pequenos pedacinhos (principalmente céu e terra) e compôs um fundo-mosaico, como vidro estilhaçado, mas também como o craquelado do chão seco nordestino. As personagens parecem sentir a ameaça destes cacos que as sufocam e comprimem, ressaltando ainda mais, a desesperança das mesmas que se retiram porque esta é a única chance de sobreviver à seca e à falta de políticas públicas. A autora nos narra o que pensou sobre o contraste entre o preto e branco e a cor (e sua potência sensorial): *“Os personagens foram deixados em preto e branco, pois ao meu ver as cores representam vida e esperança, deste modo a falta delas representaria uma escassez de coisas boas, a vida difícil dos retirantes que por tantos problemas acabaram por perder a cor”*.



Figura 11: Desenho e colagem com pedaços da impressão da obra – Fonte: acervo das autoras

Além das produções em artes visuais, tivemos algumas canções, performances, textos narrativos e muitos poemas, como o *Salmo do desolado*, cuja apropriação do “Salmo 23”²⁶ permite uma composição por contrastes, com a criação de imagens de grande força e impacto. O eu lírico expõe a sua desolação perante a seca, a fome e o desamparo e pede que Deus os guie “por esta terra abrasada” e, como a descrença paira no ar “prepara o jantar dos abutres”, resta um fio de esperança de que tanto sofrimento não seja em vão. Se tudo faltou em vida, que a morte traga a bonança.

O Senhor é meu pastor e tudo me faltou
 Não há pastos, tão quanto águas tranquilas
 Como último desejo, guia-nos por essa terra abrasada
 A justiça, talvez seja divina, pois aqui não há
 Andamos no vale de trevas e morte
 E não vemos o fim do vale com um belo riacho, árvores e flores
 Aliás, não vemos isso há tantos anos...

²⁶ DAVID, Rei. *Salmo 23*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/sl/23>. Acesso em 10 out. 2021.

Sei que está longe de nós todos
 Aí do céu deve ser difícil nos escutar
 Prepara o jantar dos abutres, tudo está faminto por aqui
 Não somos honrados, mas esperamos que o céu nos aguarde
 Tanto sofrimento, não pode ser em vão

Quadro 1: Poema “Salmo do desolado” – Fonte: acervo das autoras

Além dos poemas, textos narrativos também foram produzidos pelos alunos. O texto reproduzido na figura 13 dá conta de imaginar o antes e o depois do instante condensado na tela, mesclando o dialeto nordestino dos retirantes à uma narrativa enxuta e repleta de termos cultos e rebuscados. Agora as personagens ganham nome, falas e pensamentos.... Embora curta, a narrativa engloba e cita diferentes personagens da tela, como o ancião e a criança com barriga d’água, o homem e sua esposa, num desejo de abarcar o discurso imagético de Portinari e acrescentar-lhe novas reflexões e possibilidades interpretativas. O enredo revela que há muito as personagens estão na estrada e nada vislumbra no horizonte, enquanto que a sede e a fome apertam. Por isso, o ancião pede ao filho Francisco que vá à frente para ver se encontra alguma coisa. Depois de dois dias a personagem revela que avistou uma fazenda. Sua esposa interpreta a revoadada de urubus como mal agouro e este se confirma, pois Francisco confessa que mentiu, que não havia visto nada que poderia salvá-los: “– *Achei que precisavam de um lugar pra chegar pra ter mais firmeza nos pés. Só isso*”. E indefinido como a tela, a narrativa se encerra, deixando para o leitor a tarefa de imaginar o desfecho deste percurso.

Fazia semanas que caminhavam através do sertão sem rumo exato. Era uma caminhada semântica, em direção a uma ideia: uma vida melhor. Trata-se de um caminho tortuoso vaguear na realidade buscando um conceito, ainda mais quando suas vidas dependiam disso.

(...)

Os dias passavam e não encontravam ser vivente algum para lhes salvarem. As crianças já não aguentavam mais com as próprias pernas. Francisco, filho do velho Chico não podia carregar as três crianças sem colo e ainda sua trouxa. Sua filha mais velha já carregava um dos irmãos que estava raquítico e que respirava com esforço. Desalentos, o terror da morte já não os assustava. Já não tinham esperanças para dar um passo sequer. Quando, de chofre, o velho sugeriu que seu filho andasse alguns quilômetros pela frente afim de achar um lugar que conseguissem comida e água.

(...)

Como uma miragem, Francisco despontou no horizonte, sendo aguardado por olhares apreensivos, mas não esperançosos.

– Achei, tem uma fazenda não tão longe. Um dia de distância.

Pela primeira vez em muito tempo esboçou-se um sorriso genuíno nas faces dos adultos. Maria abraçou seus filhos e ajudou-os a se levantarem. Com seu infante já no colo e com sua sacola na cabeça – como o fazia ao caminhar – um mau agouro a interpelou. Havia uma nuvem de urubus sobre suas cabeças. Francisco estava com um olhar assombrado, tomado pelo terror.

– Chico. Você achou alguma coisa?

Com o olhar fixo no horizonte, perdido em si mesmo, Francisco respondeu.

– Achei que precisavam de um lugar pra chegar pra ter mais firmeza nos pés. Só isso”.

Quadro 2: Releitura em formato de narrativa – Fonte: acervo das autoras

É provável que as inúmeras releituras verbais da pintura tenham se amparado nas confluências entre as produções literárias e visuais que exploraram, entre os anos de 1930 a

1950 a temática da seca e do trabalhador, especialmente profícua em Portinari e no chamado *romance de 30*, como bem observa Amaral:

Exaltado como ‘pintor oficial’ do período Vargas, em contradição com suas idéias de esquerda, foi chamado a realizar painéis decorativos para as rádios Tupi e Difusora, de Rio de Janeiro e São Paulo, na década de 40. Houve então uma confluência, do ponto de vista da denúncia social (paralela à sua pintura histórico épica), entre este artista e escritores do Nordeste brasileiro, como José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos e José Américo de Almeida, que colocam a problemática social como motivo principal de sua produção, a partir de uma clara postura ideológica (AMARAL, 2006, p. 127).

Enfim, a estética da seca, importante tópico da constituição de uma identidade nacional é também, um momento de parceria entre artistas plásticos, escritores, cineastas, compositores, coreógrafos, desde a sua gênese até os momentos atuais. Desenhos, pinturas, romances, poemas, canções, filmes, peças, coreografias apresentam e resgatam poeticamente uma parte da nossa história nos ajudando a problematizar as percepções, ainda hoje desumanizadas e preconceituosas, dos migrantes nordestinos.

Conclusão

A leitura coletiva e as informações sobre a obra a ser relida, bem como o contato com vários outros exemplos de releituras, citações e recriações ajudaram os estudantes a manter um elo de ligação com a obra, abandonando de vez a ideia de cópia fiel.

Pelo fato do projeto se estender por semanas, houve um amadurecimento das ideias e da compreensão sobre o ato de reler algo artisticamente. É possível que tal proposta fosse mais difícil de ser executada com crianças mais novas, com menor amadurecimento cognitivo.

Podemos concluir que, na grande maioria dos casos, houve um diálogo sensível e poético com a imagem de origem, resultando numa experiência bastante significativa, no sentido de tornar os alunos íntimos da obra de Portinari e, ao mesmo tempo, senhores do seu dizer pessoal enquanto leitores, comentadores e criadores em Arte

Referências

ALMEIDA, Milton José de. *O teatro da memória de Giulio Camillo*. Cotia: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

AMARAL, Aracy. Do modernismo à abstração (1910 a 1950). In: AMARAL, Aracy. *Textos do trópico de capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005)*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 119-131.

BARBOSA, Ana Mae. *Imagem no ensino da arte*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/ Cortez, 2003.

FABRIS, Annateresa; FABRIS, Mariarosaria. A função social da arte: Cândido Portinari e Graciliano Ramos. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 38, p. 11-19, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montsserat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

PORTINARI, Cândido. *Poemas de Cândido Portinari*. Rio de Janeiro: Callis, 1999.

Sobre as autoras

Mara Rosangela Ferraro Nita. Possui bacharelado e licenciatura em Educação Artística/ Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Campinas (1996), mestrado em Educação (2001) e doutorado em Artes (2010) pela mesma instituição. Leciona Arte no Colégio Técnico de Campinas, desde 1997. Suas pesquisas versam sobre os seguintes temas: ilustração literária brasileira, ensino de arte, desenho, ensino médio, leitura de imagem, literatura infantil e narrativa visual. Publicou artigos e capítulo de livro e artigos sobre ensino de arte contemporânea e ilustração. Menção honrosa na categoria Ensino Médio, no XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (2020).

E-mail: mara_ferraro@yahoo.com.br ou marafe@unicamp.br.

Patricia Rita Cortelazzo. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Santa Cecília (1995), mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professora de arte, no Ensino Médio do Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. Foi professora de Estudos da Cultura Brasileira, Antropologia Cultural, Metodologia do Ensino em Artes, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Psicodrama, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Campus Liceu Campinas, bem como orientadora de trabalhos de conclusão de curso. Já coordenou as atividades da Oficina Pedagógica da mesma instituição. Professora de arte do Colégio Técnico da UNICAMP, COTUCA. Autora de livro e artigos na área de formação docente. Tem experiência na área de Arte, com ênfase em História da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, cultura brasileira, arte educação, ensino, teatro e cultura juvenil. Menção honrosa na categoria Ensino Médio, no XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (2020).

E-mail: cortelazzo.patricia@gmail.com ou patrrita@unicamp.br.

“DECIFRA-ME OU DEVORO-TE” QUANDO APRENDER A LER “OVO” E “GLÚTEN” PASSA A SER VIDA, SAÚDE E CIDADANIA NAS CRIANÇAS COM ALERGIA ALIMENTAR E CELÍACA

“DECIPHER ME OR I WILL EAT YOU” WHEN LEARNING TO READ “EGG” AND “GLUTEN” BECOMES LIFE, HEALTH AND CITIZENSHIP IN CHILDREN WITH FOOD AND CELIAC ALLERGIES

“DECIDAME O TE DEVORITO” AL APRENDER A LEER “HUEVO” Y “GLUTEN” SE CONVIERTE EN VIDA, SALUD Y CIUDADANÍA EN NIÑOS CON ALERGIA ALIMENTARIA Y CELIACOS

Juliana Fatima Serraglio Pasini¹
Flavia Anastacio de Paula²

Resumos: Este artigo sintetiza o relato de mães professoras de filhos celíacos e alérgicos a ovo na busca incansável de ensinar-lhes a ler o mundo, o invisível, os rótulos. Retrata quando ler passa a ser um processo natural e ao mesmo tempo uma questão de sobrevivência. Ler rótulos mostrou-se mais difícil quando o que está em jogo é a vida, a saúde e a cidadania. Não apenas ler o que estava pronto, mas o oculto. Foi necessário produzir uma escrita equilibrada: cartas a professoras, escolas, receitas de substituição, escrever nas redes sociais, produzir cartilhas orientadoras, produzir escritas para uma campanha nacional de Põe no Rótulo, produzir abaixo-assinados nacionais, escrever textos para as consultas públicas da ANVISA, auxiliar na escrita de Resolução técnica, de legislação nacional e de materiais para a formação dos profissionais da saúde e da educação, e produzir literatura infantil. Uma escrita equilibrada que negociasse o que tínhamos e o que queríamos, *“malabaristicamente manejadas em meio a adversidades”*. Nosso objetivo é narrar como nossos filhos conseguiram ler o mundo e os rótulos. Pois, a legislação da rotulagem brasileira não tinha obrigação de incluir no rótulo aviso aos alérgicos até 2015. Essa conquista é fruto de uma luta coletiva de cada uma de nós contribuindo e escrevendo um pouco e em um ritual na crença de que *“Abriremos espaço à esperança equilibrada que dança nesse fim de tarde em chamadas”*, pois significa apenas que a vida e todas as suas particularidades, mesmo na adversidade *“tem que continuar”*.

Palavras-chave: Alfabetização; alergia alimentar; formação de professores.

Abstract: This article summarizes the report of mothers who are teachers of celiac and egg-allergic children in their tireless quest to teach these kids how to read the world, the invisible, the labels. It portrays the moment when reading becomes a natural process and at the same time a matter of survival. Reading labels proved to be more difficult when life, health and citizenship are at stake. Not just reading what was visible, but what was hidden. It was necessary to produce an equilibrist writing: letters to teachers and schools, substitution recipes, writing on social networks, producing guidebooks, producing writings for a national campaign called “Put it on the Label”, producing national petitions, writing texts for the public consultations of ANVISA, assisting in the writing of a technical resolution, a national legislation and materials for the training of health and education professionals, as well as producing children's literature. An equilibrist writing that negotiated what we had and what we wanted, *“jugglingly managed in*

¹ UNILA.

² UNIOESTE.

the midst of adversity”. Our goal is to narrate how our children were able to read the world and labels. Because, the Brazilian labeling legislation did not require to include on the labels a warning to allergy sufferers until 2015. This achievement is the result of a collective struggle of each one of us contributing and writing a little, in a ritual in the belief that *“We will make room for the equilibrist hope that dances in this late flaming afternoon”*, because it only means that life and all its particularities, even in adversity *“has to continue”*

Keywords: Literacy; food allergy; teacher training

Resumen: Este artículo resume el relato de madres que educan a niños celíacos y alérgicos al huevo en su incansable afán por enseñarles a leer el mundo, lo invisible, las etiquetas. Retrata cuando la lectura se convierte en un proceso natural ya la vez una cuestión de supervivencia. Leer las etiquetas resultó ser más difícil cuando están en juego la vida, la salud y la ciudadanía. No solo leer lo que estaba listo, sino lo que estaba escondido. Era necesario hacer un balance: cartas a maestros, escuelas, recetas de sustitución, escribir en redes sociales, producir guías, escribir escritos para una campaña nacional de Pónganse la Etiqueta, producir peticiones nacionales, escribir textos para las consultas públicas de la ANVISA, auxilia en la redacción de resoluciones técnicas, legislación nacional y materiales para la formación de profesionales de la salud y de la educación, y produce literatura infantil. Un acto de malabarismo que negoció lo que teníamos y lo que queríamos, *“manejado con malabares en medio de la adversidad”*. Nuestro objetivo es narrar cómo nuestros niños pudieron leer el mundo y las etiquetas. Bueno, la legislación brasileña de etiquetado no estaba obligada a incluir una advertencia para los alérgicos en la etiqueta hasta 2015. Este logro es el resultado de una lucha colectiva de cada uno de nosotros contribuyendo y escribiendo un poco, en un ritual en la creencia de que *“Nosotros dará lugar a la esperanza del Equilibrio que baila en este atardecer en llamas”*, porque sólo significa que la vida y todas sus particularidades, incluso en la adversidad, *“tiene que seguir”*.

Palabras clave: Alfabetización; alergia a la comida; formación de profesores.

Introdução

Humanos são diversos. Há humanos com a pele clara e olhos azuis que precisam se proteger do ambiente, no caso a luz solar. Há pessoas com pele escura, que embora tolerem bem o sol precisam se proteger do ambiente em outros aspectos. A diversidade humana tem um amplo espectro. Assim, há pessoas com genéticas primitivas que não se “adaptaram” para os cereais de inverno e precisam se proteger deste o ambiente glutenado. Então, a condição celíaca compõe, assim como tantas outras diferenças o espectro da diversidade humana. Há crianças com alergia alimentar a ovo, e elas estão deixando de morrer. Encontrar crianças com desordens alimentares, problemas de alergias, intolerâncias e condição celíaca está cada vez mais frequente. Para muitos se tornou uma epidemia ou uma sindemia. Entretanto, precisamos lembrar que o ambiente mudou, a alimentação mudou e nem sempre para atender as necessidades básicas ancestrais.

Documentar a fome oculta de crianças com acesso e disponibilidade de alimentos depois do advento da agricultura parecia algo contraditório, desnecessário e insensato. Por milhares de anos a percepção era que, crianças “bem alimentadas” não poderiam estar desnutridas ou passando por sérias restrições. Embora, hoje tenhamos outros modos de ver o problema.

Apesar da condição celíaca tenha sido catalogada no século I, ser diagnosticado como celíaco por dois mil anos era uma sentença de morte no mundo ocidental. Não havia cura, tratamento, controle, amenização. Após a morte de incontáveis celíacos durante séculos, foi na segunda Guerra Mundial a partir de um processo de segregação e perda do acesso a alimentos que se consensou o tratamento para a pessoa celíaca seria a exclusão do contato com a proteína glúten, proveniente dos

cereais de inverno: Trigo, Aveia, Cevada e Centeio (TACC). Identificado o problema no século I, o tratamento na metade do século XX, a endoscopia nos anos sessenta, e os exames marcadores para ler o soro do sangue tornaram acessíveis na última década do século. Mas, a ação pedagógica de ensinar crianças celíacas a sobreviverem ficou para o século XXI.

O diagnóstico da alergia a OVO baseia-se primeiramente de histórico em mediações de imunoglobulina E (IgE), introdução gradativa do alimento na alimentação infantil, primeiro a introdução da gema, para posterior introdução da clara. As reações são adversas e há uma grande preocupação com a segurança alimentar das crianças que apresentam esse tipo de alergia, já que o OVO está presente em muitos alimentos de forma oculta, e diferente do glúten não há obrigatoriedade de incluir nos rótulos que os alimentos “não contêm OVO”. Ler OVO nos rótulos é uma grande dificuldade, e quase inacessível dadas as múltiplas formas que este pode ser denominado.

As pessoas com alta sensibilidade ao ovo podem apresentar reações inclusive ao consumir alimentos que contém traços de ovo, ou seja, a contaminação cruzada é uma grande preocupação. Persistem as dúvidas quanto aos exames para identificação, o tratamento consiste na exclusão total no alimento, e monitoramento por meio de exames de sangue específicos para o grau apresentado pelo alérgico seja reduzido ao mínimo, para que o processo de reintrodução seja realizado. Em muitos casos a alergia a ovo é reversível, em outros perdura ao longo da vida.

Lembramos, que na diversidade biológica humana, temos alelos de genes ancestrais. “Genes, por eles mesmos, não criam doenças. Somente quando mergulhados em um ambiente nocivo, único para aquele indivíduo, a doença se desenvolve”. Assim, concordando com Jerry Bishop e Michel Waldholz (1999), ser ou estar celíaco, ser ou estar alérgico alimentar é “normal”. Não é um defeito genético, nem uma atopia, mas uma primitividade ou uma ancestralidade. Não é o gene que nos adoce, nem nos fragiliza, nem nos sensibiliza, mas, sim o ambiente inóspito e tóxico. Precisamos todo dia reafirmar que somos parte de uma história que tem a diversidade como base da evolução. Assim, na relação com o Outro a diferença pode ser compreendida. Foi preciso acolher, compreender, ressignificar e compartilhar conceitos. Aproveitarmos um questionamento e é a partir dele desenvolver o processo de investigação e discussão. Ao longo das nossas perguntas e das pessoas nas redes sociais ou elaboradas pelos familiares, professores e nossos filhos, sintetizamos nossas tentativas em ajudá-las a ler o real e a “ver” os fenômenos observáveis e a nomear a percepção sensorial, assim como ajudá-las a LER o que já estava escrito e o mundo invisível das frações de proteína.

Lemos a epígrafe do 22º COLE e choramos. “O 22 COLE deseja realizar uma reflexão acerca das Leituras Plurais que nascem das Escritas Equilibristas”. Afinal, era preciso ensinar nossos filhos a ler. Ler o mundo. Ler o invisível. Ler rótulos. A expressão “Ler é uma operação de caça” de Certeau (1990) ganhava nova abordagem. Ler rótulos mostrou-se muito mais difícil quando o que está em jogo é a vida, a saúde e a cidadania. Pois era preciso achar onde estava algo escrito que facilitava a decisão se aquele produto seria um alimento adequado ou um alimento tóxico. E não apenas ler rótulos, mas ler ambientes, ler o entorno, ler artigos científicos para entender a situação, ler bulas, ler orientações em sites. Não apenas ler o que estava pronto, mas ler o oculto.

Era necessário produzir uma escrita equilibrista: etiquetas em potes nomeando o dono daquele alimento, cartas a professoras, cartas a escolas, receitas de substituição, recados, escrever em grupos de redes sociais, produzir cartilhas orientadoras (DOLCI; CURY, 2014), produzir recomendações das associações, produzir escritas para uma campanha nacional de Põe no Rótulo, produzir abaixo-assinados nacionais, escrever textos para as consultas públicas da ANVISA, auxiliar na escrita de Resolução técnica, de legislação nacional, auxiliar na escrita de materiais para a formação dos profissionais da saúde e da educação e até produzir literatura infantil para as crianças com alergia alimentar. Uma escrita equilibrista que negociasse o que tínhamos e o que queríamos, “malabaristicamente manejadas em meio a adversidades”.

[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 2001, p. 260).

Choramos ao ler *“fortalece as experiências e pesquisas com leitura e educação, em movimentos de criação nas interfaces palavra, imagem, corpo e som”* afinal, então era isso, o que fazíamos enquanto mães e pesquisadoras em educação, leitura e avaliação? Ensinar nossos filhos alérgicos a ler para sobreviver em um mundo inóspito estávamos dispostas *“a andar na corda bamba em tempos em que se pode machucar”*, afinal eles precisavam aprender que minúsculas partículas de proteína poderiam mandá-los para o hospital ou para morte. E, *“afirmamos que também se pode criar e proliferar escritas, arte e poesia”* e lembramos que:

Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer, só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo (CALDART, 2001, p. 210).

E precisamos narrar e contar como conseguimos e como nossos filhos têm conseguido ler o mundo e os rótulos. Pois, a legislação da rotulagem brasileira não tinha obrigação de incluir aviso aos alérgicos até 2015, e essa regulamentação que, dispõe sobre os requisitos para rotulagem obrigatória dos principais alimentos que causam alergias alimentares. (BRASIL, 2015a), foi conquista e fruto de uma luta coletiva formalizada no movimento Põe no Rótulo. A legislação anterior (BRASIL, 2003; BRASIL, 2015b) atendia apenas aos celíacos. Cada uma de nós, mães de alérgicos e celíacos, contribuindo um pouco, escrevendo um pouco, lendo um monte, em um ritual na crença de que *“Abriremos espaço à esperança equilibrista que dança nesse fim de tarde em chamas”*, pois significa apenas que a vida e todas as suas particularidades, mesmo na adversidade *“tem que continuar”*.

Percursos teórico-metodológicos

A autobiografia será o fio condutor desse texto. Narrar e descrever percursos e episódios de aprendizado de leitura de três crianças embora seja uma metodologia muito frequente e até antiga, neste texto tem um diferencial. As crianças são nossos filhos e nós as autoras fomos professoras alfabetizadoras e atualmente somos formadoras de alfabetizadoras. Nossos filhos para sobreviverem aprenderam muito cedo que ler o rótulo dos alimentos industrializados era essencial, mas não suficiente, pois precisavam também ler o mundo à busca de pequenos vestígios de proteínas de ovo e glúten era e é uma questão de vida, saúde e cidadania.

Ao mesmo tempo em que esta pesquisa autobiográfica retrata as experiências enquanto professoras alfabetizadoras, revela também a experiência de leitura e interpretação das crianças acerca do mundo letrado relacionada, sua vida cotidiana e os problemas nas escolas (PAULA, 2011).

Elaborar um texto autobiográfico também nos leva ser *“equilibristas”* para organização das histórias, relatos, experiências vividas, dada sua importância para formação de professores, mães, famílias e responsáveis por crianças alérgicas que tendem a se equilibrar e fazer malabarismos diários para garantia dos direitos humanos, da segurança alimentar, da estabilidade emocional, do lazer e da sua convivência em diferentes espaços.

Aprender a ler antes de se alfabetizar: um mundo de glúten e ovo

*"O que é alimento para alguns poderá ser veneno
para outros"*
(Lucretius)

A experiência enquanto professoras alfabetizadoras, nos proporcionou um olhar interdisciplinar quanto a necessidade de ler o mundo, olhar para as diferentes facetas do objeto como um ato frequente. Esse percurso, foi alicerce para que aprendêssemos a manejar as múltiplas facetas da leitura do cotidiano com crianças que apresentam uma Necessidade Alimentar Especial – NAE.

Ler o mundo neste caso passa a ser encontrar as proteínas ocultas do OVO e do GLÚTEN nos locais mais inusitados, entre eles: massinha de modelar, giz, lápis de cor, tintas guaches, alimentos em geral, incluindo temperos diversos, medicamentos, cosméticos e produtos de higiene. Ler o mundo neste caso, também é conviver com as escutas mais refratárias, com as políticas públicas inexistentes e com o lobby da indústria alimentícia de produtos processados. Ler o mundo está relacionada a conhecer as condicionantes que aferem a produção do alimento tanto no contexto macro e micro interrelacionados no processo de produção, transporte, armazenamento, fracionamento, absorção intestinal, questões respiratórias, imuno-toxicidade.

A produção de alimentos isentos de glúten e de ovo necessita de uma técnica adequada que inclui: excluir a contaminação cruzada por erro do manipulador, excluir os resíduos invisíveis da proteína nos utensílios e investigar a origem da matéria prima segura.

Aprender a fazer análise de risco e saber fazer boas escolhas é necessário! Uma vez que grande parte dos alimentos prontos para comer em bares, restaurantes, escolas, hotéis e até mesmo na casa de amigos e familiares podem conter vestígios de glúten ou de ovo. Aprender a fazer boas escolhas é também aprender que na dúvida é melhor se abster. Aprender a fazer análise de risco inclui também desenvolver um olhar clínico e uma leitura sobre como os alimentos industrializados e in-natura estão estocados ou acomodados nas prateleiras.

Os alimentos industrializados embalados no Brasil necessitam trazer no rótulo a declaração de “CONTÉM GLUTEN” ou “NÃO CONTÉM GLÚTEN” por força de lei em maiúsculo e em negrito e “CONTÉM OVO” ou “Pode conter traços de ovo”. Entretanto, a legislação da rotulagem escrita até o momento no Brasil contempla apenas alimentos e não outros produtos que precisam ser evitados como cosméticos, medicações, produtos de higiene, beleza e material escolar. E mesmo alimentos in-natura podem estar contaminados de glúten ou ovo, tornando-se uma essência aprender a ler o mundo e as letras.

Glúten e ovo nem sempre vem escrito

O glúten é uma proteína vegetal. O glúten é um conjunto de proteínas encontrado no trigo (incluindo *kamut* e *espelta*), centeio, cevada e aveia, que produzem a panificação moderna com uma massa aerada que permite a contenção dos gases de carbono produzidos na fermentação. A orientação da Federação de Celíacos traz os seguintes nomes para glúten: grude, glúten, trigo, centeio, cevada, aveia, malte, proteína hidrolisada de vegetal, kibe, *espelta*, *kamut*, sêmola, semolina. Ou nos cosméticos como: *wheat*, *triticumvulgare* (trigo); *rye*, *secalecereale* (centeio); *barley*, *malt*, *hordeumvulgare* (cevada); *oat*, *avena sativa* (aveia)!

A lista demonstra que nem sempre é possível identificar a escrita do GLÚTEN. Quando se refere ao OVO o mesmo ocorre. Alergia a Ovo é uma das causas mais comuns de alergia, especialmente em crianças com menos de 5 anos de idade. As reações são medidas

principalmente por IgE e parcialmente por não-IgE ou são uma mistura dos dois tipos. A clara do OVO contém mais de 20 proteínas e glicoproteínas diferentes. Ovomucóide, ovoalbumina, conalbumina, ovotransferrina e lisozima são as mais comuns alérgenos no ovo. A alfa-livetina é indicada como o principal alérgeno da gema do ovo responsável pela síndrome dos ovos das aves. Sendo assim, temos alérgicos apenas a gema, ou a clara ou ovo total (inclui ambos).

A orientação do Caderno de Referência aos Estudantes com Necessidades Alimentares especiais traz esses possíveis termos para Ovos. Ingredientes que se deve evitar na alergia ao OVO: ovo; clara (*eggwhite*); gema (*egg yolk*); albumina; conalbumina; flavoproteína; fosvitina; globulina; grânulo; lecitina; lipoproteína de baixa densidade; lipovitellina; lisozima; livetina; maionese; merengue; ovalbumina; ovo em pó; ovoglobulina; ovomucina; ovomucóide; ovotransferrina; ovovitellina; plasma; simplesse; sólidos de ovo; vitellina (BRASIL, 2016).

Dada a diversidade de denominações que podem aparecer nos rótulos de alimentos, produtos de higiene, materiais escolares, brinquedos, ainda é uma árdua tarefa evitar a contaminação por OVO. Além disso, as manifestações estão relacionadas ao grau da alergia, e também a forma de contaminação. A contaminação por meio de alimentos pode afetar diretamente o sistema imunológico, intestino, asfixia, fechamento da glote, parada respiratória, já a contaminação cutânea pode acarretar manchas e irritações na pele.

Episódios de leitura

Nessa sessão apresentamos as múltiplas facetas do ler o mundo nas palavras dos leitores Izabel e Thomas não alfabetizados, mas letrados, visto que conhecem pelas vivências a função social de pequenos textos presentes nos rótulos e embalagens.

Episódio 1: Izabel 2 anos e meio no supermercado dentro do carrinho de compras. Olha cada embalagem me perguntando onde está escrito NÃO. Mostro a escrita em caixa alta e negrito após os ingredientes e leio “não tem glúten” e explico que “esse daqui, com essa letra que sobe desce e sobe é o N de não” e lanço o desafio se você achar um assim eu compro. Ela vai até a sessão doces, na prateleira mais baixa e tira todos os produtos, acha alguns com a inscrição e faz a birra pois quer levar todos que ela achou escrito “não contém glúten”

Episódio 2: Professora: “*Izabel, não sei se você pode tomar esse suquinho!*” Izabel, 4 anos: “*Deixa, que eu caço e acho!*” Pega a embalagem, vira dos seis lados como se fosse um cubo-mágico, acha e lê segmentando as palavras apontando com o dedo: “*Não – Contem – Glúten. Esse eu posso!*”.

Episódio 3: Thomas 3 anos: anda pelo supermercado pega um pacote de biscoito e assume uma postura de leitura: aponta o dedo para as letrinhas miúdas e diz: “*Não vai leite, não vai ovo, nem corante*”... pensa um pouquinho e continua... *Thomas pode comer!*”.

Episódio 4: Em uma tarde foi tomar café com as tias no shopping, e ao olhar a vitrine dos bolos e doces, logo leu as plaquinhas com nome dos produtos à venda, eram salgadinhos diversos e bolos, logo ele verbalizou: “bolo de glacê Thomas não pode, bolinho sem OVO Thomas pode, pergunta para moça?”.

Episódio 5: Thomas tem duas priminhas e sempre as visita para brincar. A dificuldade e desafios até das tias o acolherem com segurança ainda é grande. A tia inocente pega caixas de massinha para que elas possam brincar, e pergunta para o Thomas (3 anos): *Você pode brincar com essa massinha?* Ao olhar a caixa vermelha da massinha da Faber Castells o mesmo faz a leitura da caixa pelo logo da marca e pela cor da caixa afirmando que sim. Essa era a única que podia utilizar: “*A outra da caixa amarela não, pois tem OVO*”.

Nesses breves relatos tentamos ressaltar o quão cedo as crianças alérgicas aprendem a ser equilibradas e ler o mundo, os alimentos, as pessoas, os ambientes, os objetos por uma questão

vital. Já ensinam outras pessoas grandes lições de vida, ressaltando que esse ou aquele alimento ou produto não podem ser por eles manuseados ou ingeridos. As leituras de e do mundo são fundamentais, pois alicerçam e despertam na criança a vontade de ler também as letras dos rótulos, das receitas, dos livros e de do mundo a sua cercam.

Considerações finais

É inegável a emergência em debater no contexto escolar as diversas formas e possibilidades de ler o mundo e incluir de fato as crianças com necessidades alimentares especiais nas atividades que envolvem o lanche, os materiais escolares, a organização do ambiente e espaço onde são inseridas de forma segura.

Há um grande percurso a ser trilhado, principalmente ao se tratar da indústria, políticas públicas e formação de professores para atender a população de alérgicos com ações que possibilitem ler os rótulos, compreender as letras, compreender as palavras e situações que podem configurar-se em um grande risco a vida.

Concluimos que ainda temos de seguir nos equilibrando e realizando diversos malabarismos para garantir segurança alimentar, direito a cidadania e saúde não apenas para nossos pequenos, mas para todos aqueles que possuem alguma necessidade alimentar especial e tornam-se invisíveis ainda nos diferentes espaços onde a garantida de inclusão, seja social ou alimentar, deveria ser visível... nas escolas, nos lares, nos hospitais, nos parques, restaurantes, no mercado, na livraria, entre outros. Afinal, educar as crianças, alfabetizar e alimentar ainda são atos revolucionários.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.674/2003*: obriga a que os produtos alimentícios comercializados informem sobre a presença de glúten, como medida preventiva e de controle da doença celíaca. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução ANVISA RDC nº 26/2015*: Dispõe sobre os requisitos para rotulagem obrigatória dos principais alimentos que causam alergias alimentares. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria Ministério da Saúde nº 1.149, de 11 de novembro de 2015*. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Doença Celíaca. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais*. Brasília: FNDE, 2016.

CALDART, Roseli. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pthttps://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: 10 out. 2021.

CERTEAU Michel de. *A invenção do cotidiano I*. Petrópolis: Vozes, 1990.

DOLCI, Maria Izabel; CURY, Cecília. *Cartilha da alergia alimentar*. Rio de Janeiro: Proteste; São Paulo: Põe no Rótulo, 2014.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura das palavras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BISHOP, Jerry E.; WALDHOLZ, Michael. *Genome: the story of the most astonishing scientific adventure of our time – the attempt to map all the genes in the human body*. Bloomington-EUA: iUniverse.com, 1999.

PAULA, Flávia Anastácio. *Criança celíaca indo à escola: orientações para pais e cuidadores*. Rio de Janeiro: Fenacelbra, 2011. Disponível em: http://www.fenacelbra.com.br/arquivos/livros_download/crianca_celiaca_indo_para_escola.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

Sobre as autoras

Juliana Fatima Serraglio Pasini. Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela UNIOESTE. Graduada em Pedagogia pela UDC. Atualmente é Professora Visitante do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, ILAACH, na UNILA. E-mail: jfserraglio@gmail.com.

Flavia Anastacio de Paula. Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Associada da Unioeste. Mestre em Educação pela Unicamp. Graduada em Pedagogia pela UFMG. E-mail: flaviaanastaciopaula@gmail.com.

O MALABARISMO DE PESCADA E MATRINXÃ PARA ACOMPANHAR A 1ª FEIRA DE CIÊNCIAS ESCOLAR NO BAIXO RIO BRANCO-RORAINÓPOLIS-RR

THE JUGGLING OF PESCADA AND MATRINXÃ TO ACCOMPANY THE 1ST SCHOOL SCIENCE FAIR IN THE LOWER RIO BRANCO-RORAINÓPOLIS-RR

EL MALABARISMO DE PESCADA Y MATRINXÃ PARA ACOMPAÑAR LA 1ª FERIA DE CIENCIAS ESCOLARES EN EL BAJO RÍO BRANCO-RORAINÓPOLIS-RR

Maria Clelia Pereira da Costa¹

Resumo: Esse artigo apresenta o malabarismo das coordenadoras pedagógicas para acompanhar a Feira de Ciências no baixo rio Branco. Base teórica Tardif (2002) e Nóvoa (2002). Os resultados apontam para a dificuldade dos professores em trabalhar com projetos científicos.

Palavras-chave: Feira de ciências; coordenação pedagógica; educação ribeirinha.

Abstract: This article presents the juggling of the Pedagogical Coordinators to accompany the Science Fair on the lower Branco river. Theoretical basis Tardif (2002) and Nóvoa (2002). The results point to the difficulty of teachers in working with scientific projects.

Keywords: Science fair; pedagogical coordination; ribeirinho education.

Resumen: Este artículo presenta el malabarismo de los Coordinadores Pedagógicos para acompañar la Feria de Ciencias en el bajo río Branco. Base teórica Tardif (2002) y Nóvoa (2002). Los resultados apuntan a la dificultad de los profesores para trabajar con proyectos científicos.

Palabras clave: Feria de ciencias, coordinación pedagógica, educación de riverside.

Introdução

Na Amazônia roraimense, região do baixo rio Branco no Estado de Roraima, município de Rorainópolis, existe uma estreita relação dos povos ribeirinhos com as águas dos rios Anauá, Jauaperi, Branco, Catrimani, Negro e outros. Seus remansos, igapós, igarapés, paranás, lagos, ilhas, são um convite para quem aprecia a natureza exuberante desse lugar. Um convívio maciço com a fauna e a flora dessa região longínqua e desconhecida do restante do país.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é apresentar o malabarismo de duas Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis para acompanhar os projetos de pesquisa e a realização da 1ª Feira de Ciências Escolar das instituições do baixo rio Branco, rio Negro e Jauaperi. Evento realizado entre julho e outubro de 2019. A 1ª Feira de Ciência Escolar-FCE aconteceu em todas as escolas da rede (campo, rural, ribeirinha e urbana), nos mais distantes lugares nos confins da Amazônia Roraimense, foi pré-requisito para participar da 1ª Feira de Ciência Municipal de Rorainópolis-FCMR, que aconteceu em dezessete de outubro de dois mil e dezenove.

Como profissionais da Rede, é de responsabilidade da Coordenação da FCMR junto com a equipe planejar, organizar e aplicar as formações sobre feira de ciências para os professores(as) da Rede em todas as instâncias já mencionadas. Aqui as coordenadoras serão conhecidas por nomes fictícios de peixes apreciados no cardápio dos roraimenses por seu valor nutritivo, sabor agradável e abundância nos rios da região.

¹ Rede Estadual de Ensino de Roraima e Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis-RR.

“Pescada”² indica uma mulher empoderada atuante nos espaços escolares da Rede e experiente na administração escolar. “Matrinxã”³ uma mulher determinada, no período da pesquisa atuava na Coordenação de Educação Física da Rede Municipal. São duas mulheres empoderadas que desenvolvem um trabalho peculiar, e ao longo dos anos conquistaram seu espaço e respeito na Educação municipal de Rorainópolis.

Nessa viagem, as profissionais se movimentam de inúmeras formas para alcançar seus objetivos, uma realidade vivenciada também pelos professores, alunos e comunidades dos “Povos das Águas”, aquelas que vivem às margens dos rios e deles retiram sua subsistência. A metodologia parte da pesquisa participante e se propõe a discutir sobre o papel do pesquisador, seus lugares de trabalho, o papel dos colaboradores, interlocutores e as diferentes formas de saberes no sentido de que o participante se destaca pela relação estabelecida entre o trabalho de campo e as experiências entre seus pares.

De acordo com Gil (2008, p. 31), “tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”. A pesquisa participante é sem dúvida uma metodologia de pesquisa qualitativa de campo que assegura a coleta de dados a partir da participação direta do pesquisador vivenciando uma relação direta com o seu objeto de estudo, nesse caso os professores e alunos das escolas ribeirinhas. Assim, os dados coletados foram por meio da participação direta, durante todo o percurso da viagem a campo, visitação e análise dos projetos de pesquisa dos alunos(as) do 1º ao 5º ano da educação básica e suas respectivas apresentações.

A base teórica está ancorada nos estudos de Tardif (2002) e Nóvoa (2002) que destacam a importância da formação do professor para seu melhor desempenho em sala de aula e mediação do conhecimento. Diante do malabarismo enfrentado pelas coordenadoras e suas observações nos questionamos: como é possível realizar uma Feira de Ciências em meio a tantos desafios, e trazer aprendizagem aos alunos?

Nesse aspecto, é notório malabarismo que constitui o trabalho dos professores e das coordenadoras pedagógicas. Os desafios se manifestam a partir do planejamento da viagem com a saída de Rorainópolis, as práticas pedagógicas dos professores, a escolha da temática para elaboração dos projetos de pesquisa. Na verdade, é um desafio fora de rota, tanto para coordenação quanto para os professores(as) alunos e comunidades que ali experimentam o descaso, as distâncias, as águas, o difícil acesso, o isolamento, a falta de transporte terrestre e comunicação. Muitos docentes são inexperientes e precisam aprender na prática o exercício da profissão, sendo o planejamento, o trabalho com projetos e sequência didática o “calcanhar de Aquiles”.

Para Pescada e Matrinxã o desafio se interpreta no sentido de atender um extenso território atravessado por águas, florestas, viagens longas e cansativas, estradas de difícil acesso; um trabalho que se diria sofrido, sem remuneração compensatória. Além disso, não há políticas públicas que possam oferecer aos docentes: casa de apoio, infraestrutura nas escolas, geração de renda às comunidades, valorização da cultura considerando suas formas de vida, os espaços, a distância e os saberes histórico desses povos.

² Pescada branca (*Cynoscion spp*) é um peixe popular dos rios da Amazônia roraimense. De carne branca e suave, agrada diferentes paladares não possui espinhas, é um peixe de corpo alonga. Nome fictício da Coordenadora Geral da Feira de Ciências de Rorainópolis projeto aprovado pelo CNPq em 2018 e executado em 2019.

³ Matrinxã (*Brycon cephalus*) é um peixe de escamas apreciado no Estado de Roraima, possui corpo alongado, alto comprimido de cor brilhante, chegar a 80 cm de comprimento e até 5 Kg de peso a personagem é Coordenadora de Educação Física da Rede de Ensino de Rorainópolis.

Um olhar para as características dos povos ribeirinhos

Conhecer as principais características dos povos ribeirinhos dessa região, o isolamento, o anonimato é debruçar-se na obra de Cunha (2006, p. 25), quando expressa o significado do rio, seu valor cultural, social, econômico e político para seus habitantes, isso ultrapassa outros desejos das comunidades que vivem a sua margem:

Desordenado, e revoltado e vacilante, e destruindo, construindo e devastando, apagando numa hora o que erigiu em decênios – com a ânsia, com a tortura, com o exaspero de monstruosos artistas incontestáveis a retocar, a refazer e a recomençar perpetuamente um quadro indefinido [...] tal é o rio, tal, a sua história: revolta, desordenada, incompleta. A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante. Desde os primeiros tempos da colônia, as mais imponentes expedições e solenes visitas pastorais [...] para lá os mais venerados bispos, os mais garbosos capitães-gerais, os mais lúcidos cientistas.

Nessa região ribeirinha, os artistas são os sujeitos da pesca, os extrativistas do açaí, do buriti, da juta que utilizam a mãe natureza para aproveitar o que de melhor ela oferece a sua sobrevivência. O bispo se compara aos padres, pastores, a João Batista aquele que anunciava o Messias como missionário eterno. Esses buscam evangelizar e catequisar os povos ribeirinhos, estudar a Bíblia e buscar almas para levar ao reino celeste. O capitão é aquele que têm habilidade de conduzir a canoa e o barco nas águas revoltas dos rios. A canoa representa o leme, o remo direciona a inúmeros lugares onde as águas lhe permitem conhecer.

É também o transporte dos professores(as), do gestor escolar, do Coordenador Pedagógico dessa região longínqua do país. A cultura da canoa, do remo e do motor rabeta também são os instrumentos usados para pescar, passear, fazer matrícula dos alunos, visitar as famílias e saber notícias dos estudantes quando faltam as aulas esporadicamente.

As cientistas são às supervisoras e coordenadoras pedagógicas que fazem sua expedição periodicamente em busca de novas temáticas para formação continuada dos professores, acompanhando suas práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem. As viagens longas, infames, compreende as desconstruções do pesquisador ao buscar vestígios para seu trabalho (pegadas, rastros, corpus, cheiro...) por terra, de barco, dormindo em rede amontoada e um barulho insuportável do motor rabeta.

É uma situação infame, o não reconhecimento do trabalho dos profissionais da educação dessa região, visto que se estende por anos sem perspectiva de melhorias estruturais nas escolas. “[...] 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).

Assim, é a realidade desses profissionais ribeirinhos, ao que confere Foucault (2003) quando relatou seus sentimentos ao encontrar documentos tão raros na Bastilha francesa a respeito das vidas infames daqueles que foram silenciados em suas ações cotidianas, sem deixar expressividades, história de vida, e não se beneficiaram dos 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).

Esse é um grito, para mostrar o trabalho dessas profissionais que em nome da educação arriscam a vida, deixam a família para cuidar do outro, o aluno e o professor como agente mediador do conhecimento em tempos difíceis. Para Tardif (2002, p. 230), o professor é um sujeito capaz “[...] assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos

quais ele a estrutura e a orienta”. O autor concorda que diversos fatores interferem no trabalho do professor que por sua vez passa a realizar a função de coordenador pedagógico sem nenhuma formação para essa função. Portanto, é importante atentar para o exercício deste profissional, investir em sua formação, priorizar a construção de sua identidade profissional suas dimensões de poder-saber lidar com os desafios que envolve seu trabalho junto ao professor.

Segundo Nóvoa (2002, p. 40) “a formação continuada deve estar mais focada nos ‘problemas a resolver’ e menos nos conteúdos a transmitir”. Desse modo, é fundamental a coordenação pedagógica conhecer a ética pedagógica e focar no fortalecimento de seu trabalho para enriquecer as práticas do professor(a) que está em sua responsabilidade, na constituição do currículo, conhecer as leis, as dimensões, as competências gerais e usá-las em favor de boas práticas de ensino aprendizagem, já que a teoria constitui a prática e ambas caminham juntos para apoiar o trabalho em todas as áreas do conhecimento, pois nenhuma formação profissional pode se atuar pelo “senso comum”, achismo ou por anos de experiências, por mais significativas que seja, o exercício do magistério deve ser embasado em teorias seguras.

Aliado ao que se discute sobre o trabalho pedagógico Nóvoa, (2002, p. 48) garante:

É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Tomar consciência e conhecer os teórico é fundamental no trabalho cotidiano da Coordenação Pedagógica, fortalecer as experiências e vivência escolar que cercam sua gestão, no poder-saber organizar, cobrar e discernir as necessidades, prioridades, emergências e ações que poderá facilitar não somente o serviço da Coordenação mas direcionar as práticas do professor e o índice do desenvolvimento escolar que também é alcançado a partir do planejamento, pois esse amplia o pedagógico e promove as experiências e aprendizagens.

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 40).

Sem o planejamento é impossível alcançar os objetivos e metas proposta, já que tudo na vida requer esse instrumento como base; e na educação é a mola mestre que movimenta o processo de aprendizagem, um bom planejamento com flexibilidade contribui para práticas eficazes e seguras.

A viagem para realização da 1ª feira de ciência nas escolas dos Povos das Águas no baixo rio Branco

A viagem teve início com a saída de Rorainópolis no dia vinte um (21) de julho de dois mil e dezenove (2019) às 4:30min da madrugada empreendida com um grupo de cinco pessoas, Pescada, Matrinxã, o Gestor Jaú⁴, das escolas ribeirinhas, o motorista Jundiá⁵ da Secretaria de

⁴ O Jaú (*Paulicea luetkeni*) é considerado um dos maiores peixes de couro da bacia Amazônica, sendo um peixe de água doce muito apreciado no cardápio regional já que o peixe em geral é à base da alimentação dos ribeirinhos tanto pela facilidade como pelo paladar.

⁵ Jundiá (*Rhamdia quelen*) é um peixe de couro de água doce da bacia Amazônica de coloração acinzentada-escura e ventre branco e chega a pesar até 4 quilos. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-piau-tres-pintas-leporinus-freiderici>. Acessado em 25 de fevereiro de 2020.

Educação, e um ajudante de serviços gerais. Destino, Novo Airão, cidade portuária do Estado do Amazonas para embarque com destino às Comunidades do baixo rio Branco, Jauaperi e rio Negro.

A viagem inclui entrega de merenda escolar, brinquedos, avaliação dos projetos da FCE, aplicação da Prova Diagnóstica aos alunos do 4º e 5º ano, teste de leitura com as crianças do 1º ao 3º ano, atividades recreativas desenvolvidas por Matrinxã, além das questões administrativas das escolas.

Entre a saída de Rorainópolis até Manaus, percorreu-se 500 km, e de Manaus ao Porto de Novo Airão mais 200 km, perfazendo um total de 700 km de estrada pela BR 174, seguindo a Rodovia 07 no Amazonas até a Rodovia 352, também no Amazonas, chegando ao destino final da rota terrestre no final do dia 21, quando embarcaram e pernoveram no barco Almirante Souza, contratado pela Secretaria de Educação para as viagens a região.

Desse modo, foi fundamental o planejamento para a realização dessa viagem, a partir do processo de organização desde a saída de Rorainópolis até a chegada a cada comunidade para o atendimento aos professores, alunos e comunidade.

É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico (BRASIL, 2006, p. 42).

A imagem abaixo ilustra o barco saindo do porto de Novo Airão no Estado do Amazonas as sete da manhã do dia vinte e dois (22) com destino as comunidades já mencionadas carregado com a merenda escolar, material didático e outras mercadorias. O barco foi fretado para essa viagem pela Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, já que por esse percurso a viagem se torna mais proveitosa e diminui a distância.



Figura 1: Barco Almirante saindo do porto de Novo Airão – **Fonte:** Arquivo pessoal Ana Paula, 2019

Uma viagem longa, que remete ao desconhecido, tornou tudo um movimento surreal, um nascer e pôr-do-sol nunca visto, a paz, as diferentes cores das águas, avançando pelo rio Negro, às margens da Floresta Amazônica durante todo o dia e noite, com chegada à comunidade Bela Vista, às oito (8) horas da manhã do dia vinte e três (23), quando teve início a visita pedagógica à Extensão da Escola Duque de Caxias localizada às margens do rio Jauaperi, composta por cinco alunos.

O professor não apresentou planejamento ou um projeto para FCE. Os motivos são os mais diversos: a rotatividade de professores, os desafios de sala de aula multisseriado, o isolamento, falta de orientação e acompanhamento pedagógico sistematizado e principalmente a necessidade de internet para efetuar as pesquisas. Situações que deixa o ensino defasado, picado, mas é aquilo que os professores podem oferecer de melhor, já que não existe um acompanhamento pela gestão da aprendizagem ou pela coordenação pedagógica de forma constante em função da distância e outros desafios que interferem no desempenho do trabalho pedagógico.

Segundo Piletti (2001, p. 73) o planejamento é à base do bom trabalho do professor independentemente da situação: “É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo [...] É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. É importante que professor não se guie pelo livro didático, mas deve planejar suas atividades com segurança buscando fazer uso das competências e dimensões para promover o ensino aprendizagem e não improvisá-lo e trazer prejuízos aos estudantes e a sua profissão.

Solucionadas as questões da visita pedagógica à escola, realizou-se uma reunião com a comunidade, que solicitou melhoria na aprendizagem, estrutura da escola, pregos, óleo queimado, óleo dois tempos e gasolina para tirar madeira e construir um banheiro na referida instituição, fio elétrico para a instalação da bomba, telhas para a cobertura do jirau⁶ e um fogão a gás para o preparo da merenda escolar. Em meio a tudo isso, percebe-se o quanto as escolas são precárias e não estimulam os alunos e, principalmente aos professores, que na maioria das vezes fazem todo o trabalho da escola (merenda, limpeza e consertos junto com a comunidade).

O professor se sujeita a deixar a cidade, a família e viver no isolamento pela necessidade de trabalhar, e a Coordenação Pedagógica também exerce seu papel tomando consciência de suas obrigações itinerantes no sentido de contribuir com as práticas do professor e as mudanças no ensino da rede. No entanto, é preciso refletir sobre o pedagógico como um conjunto de ações que viabiliza as discussões nas mudanças de estratégias e postura do professor em relação ao planejamento escolar, efetivação das visitas pedagógicas que não atende à demanda e suas necessidades nas oito escolas da região.

À tarde do dia vinte quatro, o grupo chegou à comunidade do Itaquera, na escola Duque de Caxias às margens do rio Negro. Tudo estava preparado para a apresentação da pesquisa com o tema “O açaí”, mais propriamente o caroço do açaí. Um festival de produções, revestimento de cadeiras, ornamentação de garrafa pet e de vidro, quadros de animais da floresta Amazônica, “Puff” construído de garrafa pet e revestido com o caroço do açaí. Um trabalho artesanal mas gratificante, que envolveu todo um processo de preparo da coleta ao tratamento dos caroços do açaí (secagem, lixamento e envernizamento) para a utilização no revestimento dos objetos apresentados na figura abaixo. Um desafio para beneficiar esses pequenos caroços por meio da pesquisa.

⁶ Espécie de pia construída de madeira para lavar louça e outras utilidades.



Figura 2: Apresentação da Feira de Ciência Escolar. Escola Duque de Caxias

Fonte: Arquivo pessoal de Aline Freitas, 2019

As coordenadoras observam a necessidade de formação continuada dos professores, orientação, valorização da pesquisa pondo em prática a construção do projeto para a FCE. A temática da pesquisa faz parte da cultura ribeirinha, além disso, é uma maneira de trabalhar as experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos, fortalecer as práticas pedagógica do professor, o econômico dos habitantes, sanar dúvidas e melhora as estratégias de organização do projeto saindo do pedagógico para o científico. Para quem está a quilômetros de distância, sem tecnologia digitais, acesso as redes sociais, ao *Youtuber*, sem contato com a coordenação pedagógica, isto foi um trabalho de fôlego, de experiência que fez os sujeitos ribeirinhos saírem do anonimato, considerando o malabarismo das coordenadoras para efetivação desse trabalho.

A realização da 1ª Feira Escolar de Ciências, na localidade do Itaquera, causou um verdadeiro afã, um grande movimento que levou meses para deixar todo material pronto até sua apresentação. Os professores estavam animados com as produções, os alunos nervosos, tímidos, limitados, e precisaram da voz de comando da professora Euci para iniciar seus discursos. Possivelmente esse comportamento se deu em função do primeiro contato com pessoas estranhas, diferentes de seu convívio social. Embora esse projeto não tenha participado da FCMR, mas deixaram registrado a pesquisa realizada pelos alunos da rede, valorizando a pesquisa e sua cultura.

Por esse motivo, entendemos que esse primeiro contato foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades da 1ª FCE em dois mil e dezenove (2019) nas escolas do baixo rio Branco, ao qual foi um “sucesso”. Um malabarismo pode ficar na história da Educação de Rorainópolis para as próximas gerações, o exemplo do esforço, interesse e rompimento com as dicotomias que se impõem ao trabalho do professor todos os dias, principalmente quando se vive tão isolado de outras culturas, sendo o livro didático, a natureza as únicas ferramentas tecnológicas utilizadas em favor da pesquisa.

Encerrando as apresentações na escola Duque de Caxias o grupo seguiu viagem para a comunidade do Remanso às margens do rio Negro com a chegada no dia 25, às dez e trinta da manhã. Uma comunidade totalmente dentro d’água de correnteza forte, e uma relação de importância para os ribeirinhos que ali vivem. Um lugar que causa medo só em olhar o temporal, algo surreal e faz entender a realidade dos povos ribeirinhos, exatamente daquela

comunidade, o que justifica o registro de cada momento, ação dos alunos ao sair navegando em suas canoas coloridas e uma incrível habilidade no uso do remo.

Ali havia outro projeto de pesquisa com o tema “A escama do peixe pirarucu⁷”. Após as devidas orientações foi possível reorganizar o projeto, apresentar a pesquisa na Feira de Ciência Escolar e posteriormente na FCMR. Os alunos confeccionaram uma gama de acessórios, bijuterias, brincos, travessa, pulseiras, colares e tornozeleiras. A figura abaixo mostra objetos da pesquisa dos alunos da escola Mariza da Gama.



Figura 3: Pulseiras e tornozeleiras feitas com a escama do peixe pirarucu

Fonte: Arquivo pessoal Aline Freitas, 2019

Ainda foram produzidos abajur, chaveiros, lixas para os pés, o complemento veio dos materiais da natureza: sementes, fibras, cipó, envira, cabaça e as escamas do peixe usadas de forma artesanal pelos próprios alunos que desenvolveram todo um processo na confecção dos diferentes objetos. Um grito de criatividade usando a escama do peixe para lixa de unhas e a língua para lixar os pés, um malabarismo para produzir a pesquisa agregando ciência, conhecimento saberes e arte.

⁷ O pirarucu denominado cientificamente como “*arapaima gigas*” é um dos maiores peixes de água doce fluviais e lacustres do Brasil⁷. É também conhecido como bacalhau da Amazônia. Seu nome originou-se de dois termos indígenas tupis: *pira* “peixe” e *urucum* “vermelho”, devido à cor de sua cauda. É um peixe importante, presente nos rios da região, utilizado nos cardápios dos restaurantes e estabelecimentos de vendas de comidas populares da Amazônia sendo o prato mais apreciado o “pirarucu a casaca”. O peixe além de grande valor econômico e nutritivo pelo sabor, quando adulto varia entre dois a três metros de comprimento e pesa de 100 a 200 quilos. Disponível em: <https://pt.wikipédia.org/wiki/pirarucu>.



Figura 4: Abajur feitas com a escama do peixe pirarucu – **Fonte: Arquivo:** Feira de Ciência, Aline Luanda, 2019

Desse modo, aconteceu a 1ª Feira de Ciências Escolar das comunidades ribeirinhas, um esforço conjunto para mostrar quanto se pode aprender com os ribeirinhos rio-branquenses, jauperienses, rio-negrenses e suas diversidades. Esse projeto foi credenciado para a feira municipal, quando os alunos, pais e professores fizeram o mesmo percurso das coordenadoras para chegar a Rorainópolis em 16 de outubro de 2019, e apresentar a pesquisa que, embora não tenha sido credenciada para a feira estadual, mostrou que os alunos e professores dessa região são capazes de produzir pesquisas interessantes.

Nesse contexto das águas, o rio e suas riquezas, motivam seus habitantes, e a floresta ali representa, animação, saberes, poder, socialização, cultura dos moradores, objeto que descreveu o escritor nordestino Euclides da Cunha (2006, p. 18), como algo que lava a alma, formoseia o rosto e traz vida abundante, felicidade e esperança a vida dos ribeirinhos: “[...] parecendo tatear uma situação de equilíbrio derivando, divagante, em meandros instáveis por que ainda não firmaram nos leitos”.

Assim, tateando, vivenciamos o malabarismo da coordenação pedagógica para mostrar o valor da pesquisa dos alunos e professores ribeirinhos, capazes de produzir riquezas e transformar suas experiências em ciências, considerando as águas um leque de oportunidades amazônicas que revelam arte, poesia, beleza, memórias e histórias de vida dos caboclos desse ermo lugar do nosso país que nem de longe imagina-se que existe.

Considerações finais

A visita deu-se por encerrada no dia vinte e seis (26) de julho, quando as coordenadoras retornaram em outro barco partindo de Santa Maria do Boiaçu ao município de Caracaraí.



Figura 5: Retorno barco cheio de redes lotado de passageiros

Fonte: Arquivo pessoal de Pescada e Matrinxã, viagem pedagógica 2019

O barco estava lotado com muitas redes armadas, umas por cima das outras, mercadorias diversas dos ribeirinhos para venda em Caracará e Boa Vista. Um percurso subindo o rio Branco deixando o cardápio de peixe e saladas feito por Matrinxã que presenteou a equipe com uma culinária deliciosa. Nada foi fácil, a trajetória da subida, a distância, as pesquisas dos alunos, o silêncio ao mesmo tempo que o barulho do motor incomodava a ponto de fazer qualquer humano perder o sono. A viagem pelas águas foi permeada pelo imaginário, curiosidades, histórias, causos, tensão, pois, o rio estava cheio e a escuridão aumentava o desejo de chegar ao destino final.

No dia vinte e sete (27) uma parada da meia noite às três da madrugada, para descanso do comandante. A chegada se deu no dia vinte oito (28), às 20h ao porto de Caracará. O malabarismo ainda não findara, o motorista Jundiá aguardava as coordenadoras. Destino! Rorainópolis, uma viagem de mais 200 km pela BR 174, chegada ao destino final a uma hora (1h) da madrugada do dia 29 de julho. Uma viagem de mais de três mil quilômetros para empreender um trabalho que produziu valiosos conhecimentos do início ao final do percurso.

A experiência mostra o quanto os professores ribeirinhos precisam de suporte pedagógico para desenvolver uma educação mais comprometida juntamente com as ações da coordenação e gestão da aprendizagem. Os políticos precisam de outros interesses que não sejam o eleitoreio, mas priorizar a educação dessas comunidades isoladas com atenção básicas, políticas públicas, melhores escolas, professores mais preparados e acompanhamento mais direcionado as comunidades escolares, que vêm no planejamento uma perda de tempo e não um instrumento de aprendizagem dos alunos e facilidade de seu trabalho.

A difícil tarefa resultou nesse artigo e um relatório de viagem⁸ com vinte e quatro páginas com imagens que mostram a realidade das comunidades escolares apresentação dos projetos de pesquisa um mundo desconhecido cheio de surpresas, esperança, tradições e uma realidade que recusamos a esconder, mas compartilhar por meio desses registros solitários marcados por elementos indescritíveis, registrado na memória e levado na bagagem para além das outras belezas que quase fez as coordenadoras mudar de Rorainópolis para Itaquera, mesmo sufocando os modos de vida, os mosquitos, muriçocas, mutucas e o imenso rio que dar medo e admiração ao mesmo tempo.

Referências

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 2006.

CUNHA, Euclides da. *À margem da história*. São Paulo: Martins Claret, 2006.

FOUCAULT, Michel. 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.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. *Porque planejar? como planejar? currículo e área-aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, [n. p.], 2002. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral*. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

⁸ RELATÓRIO de Viagem: O malabarismo de duas coordenadoras pedagógicas para realização da 1ª Feira de Ciência nas escolas do baixo rio Branco – Rorainópolis, dezembro de 2019.

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.

DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS QUANTO À LEITURA E À ESCRITA ACADÊMICAS: ÊNFASE NA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

CHALLENGES IN THE EDUCATORS FORMATION AS REGARDS ACADEMIC WRITING AND READING: EMPHASIS ON ELABORATION OF THE FORMATION MEMORIAL

DESAÍOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS CUANTO A LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS: ÉNFAIS EN LA ELABORACIÓN DEL MEMORIAL DE FORMACIÓN

Maria Betanea Platzer¹
Maria Lucia Suzigan Dragone²

Resumo: Trata-se de um Relato de Experiência decorrente do processo de orientação do Memorial de Formação desenvolvido por alunas de um curso de Pedagogia, focando nas competências linguísticas, especialmente, práticas de leitura e escrita promovidas no desenvolvimento dessa atividade acadêmica.

Palavras-chave: Formação docente; ensino-aprendizagem; linguagem.

Abstract: This is an Experience Report resulting from the orientation process of Formation Memorial developed by Pedagogy students. It focuses on linguistics competences, specially, reading and writing practices carried out in the development of this academic activity.

Keywords: Teacher formation; teaching-learning; language.

Resumen: Trata-se de un Relato de Experiencia resultante del proceso Memorial de Formación desarrollado por estudiantes de Pedagogía, enfatizando las competencias lingüísticas, especialmente, las prácticas de lectura y escritura realizadas en el desarrollo de esa actividad académica.

Palabras clave: Formación docente; enseñanza-aprendizaje; lenguaje.

Introdução

Estudos referentes aos processos formativos de professores são frequentes e pertinentes no cenário educacional, favorecendo discussões sobre inúmeros aspectos, entre eles, formação inicial e continuada, processos de ensino e aprendizagem, saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional (BARBOSA, 2004; GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1999; PIMENTA, 1999).

A partir das possibilidades de reflexões sobre a docência, enfatizam-se especialmente neste artigo considerações acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo estudante durante a graduação e que implicarão em suas ações profissionais (SOUZA; FEBA, 2017). Sinaliza-se a atenção direcionada e fundamentada na ideia defendida por Rezende (2009, [n. p.]) ao afirmar que: “Investimos na formação de estudantes e identificamos a leitura e a escrita como ferramentas indispensáveis, visto que elas propiciam o acesso não somente à instrução, mas também à formação contínua para a escolaridade e a vida”.

Diante do exposto, são apresentadas reflexões a partir do processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado como Memorial de Formação, por uma turma de alunas do

¹ Universidade de Araraquara – UNIARA.

² Universidade de Araraquara – UNIARA.

curso de Pedagogia que frequenta uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada localizada em um município do interior do estado de São Paulo, focando nas competências linguísticas, especialmente, nos processos de leitura e escrita presentes no desenvolvimento dessa atividade.

Pautando-se em estudos nas áreas de educação e linguagem e na condição de orientadoras do TCC – Memorial³, partilha-se, por meio deste Relato de Experiência, um conjunto de vivências decorrentes da necessidade da escrita acadêmica e que se revela fundamental na formação de profissionais que atuarão na área educacional.

Traçam-se apontamentos, especificamente, a partir do processo de orientação realizado no ano letivo de 2019 com uma turma composta por 38 alunas matriculadas no quarto ano do curso, no período noturno, e que teve o acompanhamento da orientadora e da coorientadora.

Este texto está organizado em duas partes centrais: na primeira, são contempladas discussões sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sua estruturação e desenvolvimento como Memorial de Formação e, em seguida, são retratados os desafios no processo formativos docentes envolvendo leitura e escrita.

Estrutura e desenvolvimento do TCC – Memorial: ênfase nas práticas de leitura e escrita

No curso de Pedagogia ofertado na Instituição de Ensino Superior abordada neste estudo, os graduandos realizam, como exigência da Matriz Curricular, o TCC – Memorial. Há especialmente três Disciplinas focadas nessa tarefa; uma, ofertada no quinto semestre, em que se apresentam discussões sobre pesquisa e docência e as outras duas Disciplinas que se centram no desenvolvimento desse trabalho acadêmico.

Com base na rememoração e em estudos na área de educação e formação docente, o TCC – Memorial está estruturado em três partes principais que serão descritas com base nas vivências especificamente ocorridas com a turma de cursistas que embasam a experiência relatada neste texto. Organizadas em grupos de até cinco integrantes, as graduandas redigem individualmente as duas primeiras partes; já a última, assim como os elementos pré-textuais e pós-textuais, a correção e a formatação do exemplar final, são elaborados coletivamente.

Na primeira parte, intitulada a opção pela profissão, as estudantes são solicitadas à escrita sobre as razões que as levaram a cursar Pedagogia. Por meio da narrativa, são apresentados fatores que marcaram o ingresso na graduação, entre eles: desejo manifestado desde a infância; interesse que se consolidou na adolescência ou na fase adulta; influência relacionada à família; convivência com docentes inesquecíveis; influência de amigos; e, experiências vivenciadas no trabalho.

Ao escreverem a segunda parte, denominada o curso de Pedagogia, as estudantes pontuam sobre disciplinas e conteúdos estudados, estágios realizados em espaços escolares e não escolares, participação em eventos promovidos pela própria universidade e por outras instituições, interações com professores e amizades conquistadas.

Ambas as partes envolvem narrativas escritas pelas futuras pedagogas, possibilitando reflexões sobre trajetórias que abarcam desde a escolha pela profissão até as experiências presentes nos quatro anos de curso, o que favorece a compreensão de sua história e, também, conforme pontuado por Guedes-Pinto (2005, p. 03), ao tratar da temática Memorial de Formação:

Lançar-se então à escrita de um memorial de formação através do qual temos a oportunidade de registrarmos e refazemos um percurso específico de nossa vida – nossa formação escolar-acadêmica e profissional – pode ser talvez uma maneira de divisarmos outros finais para a história que está em seu pleno transcurso...

³ Optou-se por registrar a partir deste parágrafo a expressão TCC - Memorial, forma como se apresenta para as orientandas no decorrer de sua elaboração.

Nesse processo de escrita, ressalta-se que as cursistas ainda dialogam com pesquisas que contemplam trajetórias de professores acerca de sua escolha profissional e experiências em cursos de licenciaturas, possibilitando articulações com pesquisas da área (VIEIRA; FERREIRA; NOGUEIRA, 2002). Ao tecerem comentários sobre disciplinas e conteúdos presentes na Matriz Curricular do curso de Pedagogia, as graduandas têm a possibilidade de diálogos com autores estudados e que as alicerçam de embasamento científico acerca de diversos assuntos tratados no decorrer de sua formação, fundamentação esta que é ampliada e intensificada na etapa seguinte de elaboração do TCC – Memorial.

Assim, a terceira parte, a profissão pedagogo(a), é elaborada com base em leituras e análises de autores que discorrem sobre educação, em especial, os desafios da profissão. Entre as ideias contempladas, destacam-se atuação em espaços escolares e não escolares (NASCIMENTO *et al.* 2010), identidade e saberes docentes (PIMENTA, 1999), planejamento de ensino (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002) e avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Ao escreverem sobre pesquisa, Booth, Colomb e Willians (2008) enfatizam que se faz necessário ao pesquisador relacionar-se com o seu leitor:

A maior parte das coisas importantes que fazemos, fazemos com outras pessoas. À primeira vista, podemos pensar que com a pesquisa é diferente. Imaginamos um estudioso solitário, lendo em uma biblioteca silenciosa ou trabalhando em um laboratório, cercado apenas por artefatos de vidro e computadores. Mas nenhum lugar é tão repleto de vozes quanto uma biblioteca ou um laboratório, e, mesmo quando parecemos trabalhar completamente sozinhos, trabalhamos para alcançar um fim que sempre nos envolve em um diálogo com os outros. Nós nos relacionamos com outras pessoas toda vez que lemos um livro, usamos uma aparelhagem de pesquisa ou confiamos em uma fórmula estatística. Toda vez que consultamos uma fonte, que nos reunimos com alguém e, reunindo-nos, participamos de um diálogo que pode ter décadas, até mesmo séculos de idade (BOOTH; COLOMB; WILLIANS, 2008, p. 15).

Nesse sentido, as cursistas são orientadas a tecerem as partes do TCC – Memorial cientes das interações a serem estabelecidas com as publicações lidas para composição da própria escrita bem como a estarem atentas a possíveis leitores de seu texto acadêmico, ou seja, estão envolvidas em um diálogo contínuo.

A dinâmica de orientação está alicerçada em uma abordagem freireana de educação, considerando, entre outros aspectos, as interações orientadoras e orientandas em uma perspectiva dialógica, conforme pontuado pelo autor ao afirmar que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, com inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2008, p. 136).

Nesse cenário, vislumbra-se promover práticas de ensino e aprendizagem inspiradas em ações defendidas por Freire (2008) e que, assim, favoreçam processos formativos às cursistas pautados em pesquisa, criticidade, autonomia intelectual, curiosidade e comprometimento.

O processo de elaboração do TCC – Memorial também se pauta na concepção de linguagem como forma de interação humana, considerando conforme pontuado por Geraldi (1999, p. 41) que isso “[...] implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

As práticas de orientação estão embasadas nessas condições, compreendendo as orientandas como sujeitos no processo de desenvolvimento da atividade acadêmica solicitada, envolvidas em um espaço em que a linguagem, oral e escrita, promovem interações e interlocuções.

De acordo com o exposto, as ideias defendidas por Freire (2008) e Geraldi (1999) fundamentam e contribuem para as ações desenvolvidas na condição de orientadoras do TCC – Memorial e instigam à formação das estudantes focada no diálogo e nas interações humanas.

Além da rememoração das razões pela escolha do curso de Pedagogia e das vivências no decorrer da graduação, são necessárias leituras de publicações na área, conforme exposto. Trabalha-se, assim, na compreensão do ato de ler defendido por Freire (1982, p. 04): “[...] tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de os adentrar nos textos [...]”.

Nesse processo, as alunas são orientadas à elaboração de um texto científico, compreendendo, conforme afirma Carvalho (2011, p. 49) que: “o texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”.

Entende-se, assim, que: “[...] trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualidade, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade” (FÁVERO, 2000, p. 07).

O TCC – Memorial apresenta estrutura específica e sua elaboração exige leituras e o tecer da escrita, pautados em um processo de orientação contínua, envolvendo a proposta da atividade, as etapas de elaboração e a apresentação do documento final de modo impresso. Inúmeras exigências perpassam essa dinâmica, o que permite discutir sobre as ações de orientação e as aprendizagens das alunas na tarefa de escrita.

Elaboração do TCC – Memorial: desafios e possibilidades no processo de formação na graduação

Guedes-Pinto (2005, p. 01) afirma:

A tarefa de escrever um memorial de formação pode se configurar, a princípio, como um desafio difícil de se enfrentar, pois nos provoca inúmeras questões e dúvidas tais como: que encaminhamentos devemos dar a sua escrita? Que escolhas fazer em sua narrativa? O que se conta e o que não se deve revelar? E se não conseguirmos lembrar? E se a memória falhar? Como ter o discernimento sobre o que é relevante contar?

Os questionamentos pontuados pela autora são frequentes nos processos de orientação do TCC – Memorial nas turmas de Pedagogia vinculadas à instituição de Ensino Superior aqui retratada e, em especial, presentes no grupo de alunas, foco deste estudo.

É preciso, como pontuado, disponibilidade para a interação entre orientandas e orientadoras, considerando que estas acompanham passo a passo o desenvolvimento do trabalho, e em uma convivência que seja construtiva também com seus pares. Verifica-se que os processos de interação estão fundamentados nas ideias defendidas por Freire (2011), conforme pontuado, e que se inspiram na afirmação apresentada pelo autor, ao pontuar que:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, e entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 65).

Nesse sentido, pode-se afirmar também que as graduandas são instigadas, desde o início das orientações, a reconhecerem suas histórias e vivências como fundamentais no processo de elaboração do TCC – Memorial.

Nesse percurso, encontram-se indagações, com maior ênfase, referentes aos desafios de retomar vivências que marcaram a escolha pela graduação e sobre as possibilidades de trazer fatos relevantes sobre o dia a dia no curso de Pedagogia. Acrescentam-se a isso inquietações sobre referências a autores, atividade que já desenvolvem desde o primeiro ano na universidade, mas que se revelam como um novo desafio por se tratar da escrita do trabalho focado na conclusão do curso.

Assim, entre as várias exigências que se configuram como relevantes para a elaboração do TCC – Memorial, há a retomada da trajetória de vida (pessoal e acadêmica) pelas cursistas e que as desafia na compreensão de sua história e nas práticas a serem vivenciadas quando pedagogas. Conforme afirmam, quando estão nessas etapas, a escrita torna-se permeada de sentimentos, uma vez que retomam acontecimentos que marcaram suas vivências na interação com inúmeras pessoas – entre elas, familiares, professores e colegas de turma.

Práticas de leitura, interpretação, análise e discussão de obras da bibliografia especializada também são atividades presentes nesse processo, favorecendo o adentrar nos textos (FREIRE, 1982) e a compreensão da necessidade de assumir-se, de fato, como sujeito nesse processo (FREIRE, 2011). Com base nessas práticas promovidas pelo desenvolvimento do TCC – Memorial, leituras e releituras são destacadas como ações favoráveis, o que implica em, de fato, dedicar-se a essa tarefa, considerando-a como processual.

Atenção às leituras realizadas pelas cursistas, em especial, às obras selecionadas para a produção do TCC – Memorial é algo fundamental, acrescentando-se a isso práticas de escutas, na condição de orientadoras, acerca de suas interpretações e análises. Dessa forma, considera-se significativo dialogar com as graduandas sobre as ideias defendidas pelos autores e suas contribuições para se pensar nos conteúdos abordados no texto que estão construindo.

Nos processos formativos de futuros docentes que frequentam o Ensino Superior é preciso que o trabalho com estratégias de leitura esteja presente (SOUZA; FEBA, 2017) e entende-se que a atividade de elaboração do TCC – Memorial é uma condição valiosa para isso.

Ensinar a ler e fazer com que nossos alunos pensem sobre diversos materiais de leitura é crucial para a formação de sujeitos independentes e críticos. Para tanto, são necessárias atividades que os levem a compreender o texto, seja ele literário ou não, examinando os processos que os guiaram a esse nível de entendimento (SOUZA, FEBA, 2017, p. 05).

Além de pontuarem sobre o que escrever, não são raras manifestações das graduandas sobre como redigir. Receios que retratam muitas falas das alunas sobre dificuldades em relação à escrita, sobretudo, acadêmica.

Nessa construção textual, há a necessidade do desenvolvimento da prática sistematizada do uso da linguagem escrita acadêmica, seguindo as orientações presentes na Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Diante dessa tarefa, nos processos de orientação, as cursistas manifestam o quanto se sentem desafiadas a compreender e fazer uso adequados dessas normas, o que exige atenção e exercícios contínuos de escrita orientada por essa condição.

Em sua maioria, as graduandas pontuam, durante a orientação dessa atividade, que se deparam com o enfrentamento de organizar e apresentar suas ideias por escrito com clareza, incluindo as narrativas pessoais e articulações com autores que versam também sobre temáticas contempladas nesses relatos, assim como nas situações em que escrevem sobre a profissão pedagogo(a) pautadas em publicações na área.

Atenção ao conteúdo e à forma é enfatizada nas orientações referentes à escrita e, nesse cenário, apresentado como desafiador em relação à exigência de um trabalho sistematizado e que possui a representatividade, para muitos graduandos, do temeroso TCC, traçam-se, no processo de orientação, diálogos pautados nas contribuições de Geraldi (1997), ao tratar da produção textual – oral ou escrita – pontuando ser preciso que:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz [...];
- e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Há assuntos a serem escritos e um objetivo central para isso, assim como também a presença de alguém que lhes lerá e, então, é preciso assumir-se como sujeito e encontrar as estratégias para o tecer. Uma tarefa instigante e que permite refletir sobre vários aspectos da linguagem alicerçados nas ideias de Geraldi (1997) e em um processo de formação inicial guiado por uma perspectiva dialógica e de interação entre orientandas e orientadoras e nas relações estabelecidas pelas próprias cursistas quando trabalham na produção textual coletiva.

As cursistas assumem a tarefa de escrita e reescrita das partes que compõem o seu TCC – Memorial e as orientações apontam para aspectos referentes ao conteúdo apresentado e a forma como escrevem (vocabulário, ortografia, gramática, pontuação, entre outros elementos). Destaca-se ainda, que em todo o processo de diálogos com as estudantes, tem-se como pressuposto central as ideias defendidas por Barbosa (2012), ao declarar que:

[...] faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar. Por isso, podemos dizer que escrever é um modo de viver, é uma liberdade palpável através da qual transformamos em algo legível – e assim transmissível ao outro, inclusive o que mora dentro de cada eu – o conjunto de fragmentos do que somos feitos (BARBOSA, 2012, p. 16).

Com base nas discussões apresentadas, ficam evidentes desafios e possibilidades envolvidos na elaboração do TCC – Memorial e que implicam na formação das graduandas direcionada para práticas de escrita, leitura e interpretação de textos articuladas com suas compreensões e posicionamentos diante do mundo, assumindo-se como sujeitos nesse processo. Em conformidade com as ideias de Freire (1998, p. 11), reconhece-se que: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Considerações finais

A partir das ideias expostas, evidenciou-se o valor da elaboração do TCC – Memorial, em diferentes âmbitos, ressaltando o uso do código escrito, permeado pela necessidade de ler, interpretar, analisar e produzir texto. Isto destaca que as inúmeras ações dedicadas à atividade proposta a cursistas no desenvolvimento de um texto de natureza acadêmica são desafiadoras e lhes possibilitam reflexões e ações em torno da língua escrita.

As atividades propostas revelam graus diferenciados de facilidades e dificuldades apresentados pelas cursistas, como por exemplo, o processo da escrita acadêmica e, em especial,

o domínio de determinadas normas como da ABNT. Nesse sentido, as orientações são intensificadas visando a atender às reais necessidades das alunas.

As ações das orientadoras implicam, entre outros aspectos, direcionamento da atenção para as manifestações das alunas, atentando-se para suas compreensões acerca dos elementos solicitados no processo do tecer o TCC – Memorial e entendendo o valor de práticas educativas dialógicas e interativas, conforme foram expressas no decorrer deste Relato de Experiência.

Nesse sentido, o papel da orientação é direcionado para a promoção de experiências significativas, contribuindo para a construção textual que atenda a especificidades inerentes ao TCC – Memorial, entre elas: retomada da trajetória de vida pelas graduandas para a escrita a escolha pelo curso de Pedagogia e as vivências marcantes durante a graduação; disposição para as interações presentes no processo de construção do trabalho (relação orientadoras e orientandas, assim como alunas e alunas), visando a convivência dialógica; exigência de desenvolver práticas sistematizadas de uso da linguagem escrita acadêmica, embasada em normas; leitura, interpretação, análise e discussão textos da área estudada; e, organização e apresentação das ideias de forma clara.

Destaca-se a natureza de uma atividade acadêmica que favorece o processo de formação inicial e promove às cursistas a oportunidade de leituras e escritas sistemáticas que contribuem para a própria formação como também para futura atuação no processo de alfabetização e ensino de Língua Portuguesa a crianças e jovens que frequentam escolas da Educação Básica, conteúdos estes que necessitam aos educadores o domínio do código escrito.

Concomitante aos estudos direcionados para práticas de leitura e escrita favoráveis para a apropriação e elaboração do TCC – Memorial envolvendo as ações de orientações presentes nesse processo, evidencia-se a importância de diversas discussões sobre os desafios que envolvem a formação docente na atualidade. Isto implica em afirmar que a temática proposta neste Relato de Experiência intenciona favorecer estudos e debates na área de educação e revela-se como uma possibilidade inserida em outras discussões que se fazem fundamentais, conforme pontuado, quando se dedica a investigar os processos formativos de professores, contribuindo para suas futuras ações profissionais.

Referências

BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

BARBOSA, S. A. M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra: entrevista/depoimento. *Leitura: Teórica & Prática*, Campinas, v. 1, p. 03-09, 1982.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

GUEDES-PINTO, A. L. *Memorial de formação: registro de um percurso*. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 16 de out. 2021.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? como planejar?* 12. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, A. S. et al. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 61-65, fev./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4481>. Acesso em: 16 out. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.

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

REZENDE, L. A. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: EDUAEL, 2009.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. Apresentação. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Org.). *Estratégias de leitura: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior*. Tubarão: Copiart, 2017.

VIEIRA, S. L.; FERREIRA, E. A.; NOGUEIRA, J. F. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

Sobre as autoras

Maria Betanea Platzer. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCLCAr/UNESP). Docente de Ensino Superior dos Cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas e do PPG Processos de Ensino Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara –

UNIARA. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).

E-mail: beplatzter@yahoo.com.br.

Maria Lucia Suzigan Dragone. Doutora em Educação Escolar – UNESP FCLAr. Fonoaudióloga – PUCCamp. Docente de Ensino Superior do Curso de Pedagogia e do PPG Processos de Ensino Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara – UNIARA. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).

E-mail: mldragone@uniara.com.br.

AS ESCRITAS EQUILIBRISTAS DE MULHERES PLURAIS EM OFICINAS COM ARTE

THE WRITINGS EQUILIBRISTS OF PLURAL WOMEN IN WORKSHOPS WITH ART

LAS ESCRITURAS EQUILIBRISTAS DE MUJERES PLURALES EN TALLERES CON ARTE

Vanessa Cristina Scaringi¹

Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme²

Resumo: Sabe-se que as artes, através de suas técnicas, desenvolvem caminhos de liberação do movimento, da criatividade e da sensibilidade para a linguagem expressiva do corpo, privilegiando particularidades e singularidades de cada pessoa. Em virtude disto, este trabalho traz relatos de ações ocorridas em um espaço de experimentações sensíveis por entre/nas artes e suas diferentes linguagens, como a dança e a poesia, com vistas a ampliar as narrativas de si na escrita, considerando as experiências e vivências de cada mulher participante. Para tanto, foram desenvolvidas oficinas com mulheres na faixa etária de 18 a 45 anos, dentre elas universitárias de cursos de graduação e pós-graduação da área da educação e/ou arte bem como funcionárias, professoras, coordenadoras e diretoras de escola. As oficinas foram aplicadas em diferentes instituições de ensino, do básico ao superior, apresentando o mesmo cronograma de atividades. Isso possibilitou a produção de diversas escritas feitas pelas mulheres participantes nas quais relataram as suas angústias, medos, desejos, sonhos, culminando no lançamento de um livro de poesias. Por fim, as oficinas demonstraram que, narrar-se por entre movimentos dançantes e poéticos possibilitou formas outras de encontrar-se, de estar com/para o outro, partilhar, vivenciando pluralidades.

Palavras-chave: Poética da dança; escritas de si; mulheres.

Abstract: It is known that the arts, through their techniques, develop paths of liberation of movement, creativity and sensitivity to the expressive language of the body, privileging particularities and singularities of each person. By virtue of this, this work brings reports of actions that occurred in a space of sensitive experimentations for between/in the arts and their different languages, such as dance and poetry, with a view to amplify the narratives themselves in writing, considering the experiences and experiences of each participating woman. For this, workshops were developed with women aged 18 to 45 years, among them university students of undergraduate and graduate courses in the area of education and/or art as well as employees, teachers, coordinators and school directors. The workshops were applied in different educational institutions, from basic to higher, presenting the same schedule of activities. This made possible the production of several writings made by the participating women in which they reported their anguish, fears, desires, dreams, culminating in the release of a book of poetry. Finally, the workshops demonstrated that narrating among dance and poetic movements made possible other ways of meeting, of being with/for each other, sharing, experiencing pluralities.

Keywords: Poetics of dance; self-writing; women.

Resumen: Se sabe que las artes, por medio de sus técnicas, desarrollan caminos de liberación del movimiento, de la creatividad y de la sensibilidad para el lenguaje expresivo del cuerpo, privilegiando particularidades y singularidades de cada persona. En virtud de esto, este trabajo trae

¹ UNESP Araraquara.

² UNESP Rio Claro.

relatos de acciones ocurridas en un espacio de experimentaciones sensibles por entre/en las artes y sus diferentes lenguajes, como la danza y la poesía, con vistas a ampliar las narrativas de sí en la escritura, considerando las experiencias y vivencias de cada mujer participante. Para ello, se desarrollaron talleres con mujeres en la franja etaria de 18 a 45 años, entre ellas universitarias de cursos de graduación y posgrado del área de la educación y/o arte así como empleadas, maestras, coordinadoras y directoras de escuela. Los talleres se aplicaron en diferentes instituciones educativas, de básico a superior, presentando el mismo cronograma de actividades. Esto posibilitó la producción de diversas escrituras hechas por las mujeres participantes en las cuales relataron sus angustias, miedos, deseos, sueños, culminando en el lanzamiento de un libro de poesías. Finalmente, los talleres demostraron que, narrarse entre movimientos danzantes y poéticos posibilitó otras formas de encontrarse, de estar con/para el otro, compartir, vivenciando pluralidades.

Palabras clave: Poética de la danza; escritas de sí; mujeres.

Introdução

*A menina dança sozinha
por um momento.*

*A menina dança sozinha com o vento, com o ar,
com o sonho de olhos imensos...*

*A forma grácil de suas pernas
ele é que as plasma, o seu par
de ar, de vento,
o seu par fantasma...*

*Menina de olhos imensos,
tu, agora, paras, mas a mão ainda erguida
segura ainda no ar
o hastil invisível deste poema!*
Mario Quintana (1998)³

Sabemos que as artes, através de suas técnicas, desenvolvem caminhos de liberação do movimento, da criatividade e da sensibilidade para a linguagem expressiva do corpo, privilegiando particularidades e singularidades de cada pessoa. Como desenvolver caminhos de liberação do movimento, da criatividade e da sensibilidade sem contar com a subjetividade das experiências em suas experimentações sensíveis?

Procurando respostas a essa inquietação, foi assim que, durante nossa formação como pesquisadoras no Mestrado, pensando além dos estudos acordados com o curso *stricto sensu*, lançamos um *blog* [atualmente com mais de 94.000 visualizações] intitulado Terceiro Acto⁴ (2010) para interação com o público, também de forma virtual, com conteúdo voltado às artes. Propomos apresentar esse trabalho de pesquisa e criação artística, fomentando a dialogia entre teoria e prática através do estudo, das vivências e da reflexão sobre o papel da arte da dança e outras linguagens, inclusive a escrita poética, as quais acompanham a sociedade contemporânea e nos propicia reflexões sobre essas perspectivas.

Neste sentido, a intenção dessas reflexões foi ao encontro da “relação dialógica” a qual Bakhtin (1997, p. 346) descreve como “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados

³ Nariz de vidro. 16. ed. São Paulo: Moderna Editora, 1998.

⁴ TERCEIRO ACTO – Pesquisa e Criação Artística Blog. Disponível em: <https://terceiroactoooficial.blogspot.com>.

na comunicação verbal”, compreendendo o monólogo como “réplica de um grande diálogo”. A cada expressão de si, vinha a partilha com o outro, inclusive o próprio lançamento do *blog*.

Posto isso, o presente trabalho trará, no decorrer dessas nossas escritas, parte dessas reflexões decorrentes da aplicação de um conjunto de oficinas de escrita com arte em um espaço de experimentações sensíveis por entre a dança e a poesia com vistas a ampliar as narrativas de si, considerando as experiências e vivências de cada participante, sob a ótica de teóricos como Larossa (2002) e Foucault (2006), utilizando-nos do “indiciarismo” (GINZBURG, 1989) como procedimento para uma microanálise das “pistas, indícios e sinais”.

Mais precisamente, nas palavras de Volp (2010, p. 217),

a dança é uma manifestação humana comum a todas as culturas em todos os tempos. Basta observarmos algumas destas manifestações para nos darmos conta da riqueza das informações que elas transmitem sobre suas culturas de origem, sobre os aspectos primordiais da época em que foram criadas, sobre os atores que delas participam, enfim, como elas ‘falam’ e ‘retratam’ homens, mulheres, crianças, seus grupos e interações entre si e com experiências vividas.

Do mesmo modo, está a arte da poesia, caminhando ritmicamente junto à dança com a finalidade de provocar em si e no outro ou ainda com o outro uma verdadeira composição lírica de sentimentos e emoções, de fato, proporcionando um momento de partilha.

Neste sentido, o conjunto de oficinas propostas foram ministradas em três diferentes instituições de ensino, envolvendo uma escola pública de ensino fundamental, uma universidade pública e uma universidade privada, sem fins lucrativos, apenas de interação e pesquisa. As oficinas fizeram parte do cronograma de congresso acadêmico, semana de estudo e Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) ofertadas por essas instituições.

Dessa forma, participaram desses momentos, por livre interesse e consentimento, cerca de 70 mulheres na faixa etária de 18 a 45 anos. Compuseram-se em grupos de estudantes universitárias do curso de Pedagogia ou pós-graduação na área da educação e/ou arte e de profissionais atuantes na educação, integrando funcionárias, professoras, coordenadoras e diretoras de escola. As oficinas incluíram o mesmo cronograma com mesa para café e apresentação da parte teórica com uso de *data-show*, leituras de poesias retiradas de caixa surpresa, leitura musical e ensaio de coreografias no estilo circulares, pausa para preenchimento de questionários de identificação e avaliação, registros de poesias individuais, coreografia para relaxamento e despedida.

Desenvolvimento

Em *A Escrita de Si*, Foucault (2006) reflete sobre a individualidade e o movimento interior que transparece nas escritas, remetendo-se à Antiguidade greco-romana. Durante este período histórico, os chamados “ascetas” se dedicavam à escrita para o exercício do pensamento. Isto demonstrava o “cuidado de si” que mantinham sobre os seus próprios corpos e atos de modo a manter a boa saúde e uma forma estética de existência.

Desta forma, o exercício da escrita era “compreendido como um treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 146) que permitia “aprender sobre a arte de viver”, desenvolvendo habilidades para o autoconhecimento, trazendo à memória experiências já vividas e possibilitando a “releitura” dessas vivências. Da mesma forma que é preciso desenvolver técnica na dança, assim acontece na escrita de modo a aprimorar a aptidão através de exercícios práticos e criativos. Então, “escrever para si” comporta na “escuta do outro”. Trata-se de incorporar dois movimentos: “linear” que acontece em meio a meditações, silêncios, abstinências e “circular” o qual permite releituras de discursos recebidos.

Mediante a técnica, Foucault (2006) cita a “função etopoiética”, de Plutarco. A escrita é tida como treino de si e operador na transformação da verdade em *ethos*, ou seja, na conduta relacionada aos costumes. E isso se dá através de duas formas:

7. “Hypomnemata”: um retorno ao passado que constitui uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas (caderno de notas, livros de contabilidade, agenda etc.), importante veículo de subjetivação do discurso pelo valor que se atribui ao já dito; faz-se para os solitários, mantendo a ordem dos movimentos internos da alma no exercício da escrita.
8. “Correspondência”: serve de matéria-prima para textos que se enviam aos outros (cartas), maneiras de armar o escritor, prestar serviço ao correspondente e eventualmente a terceiros.

Parafraseando a epígrafe deste artigo, da menina que dança sozinha e traz como guia as suas pernas que, aos olhos do sensível poeta a conduzem pelos ventos, pelo ar, pelos sonhos, surge a menina que escreve por entre coisas lidas, ouvidas, sentidas dessa dança que, no encontro com o outro, transforma a sua vida em poema.

No movimento de escrita poética da dança, dinamiza-se a história do sujeito naquilo que lhe toca, que lhe mobiliza a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, como acentua Larossa (2002).

Para o referido autor, a experiência está em como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, nomeamos o que vemos, ou o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos, pois, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum” (p. 21), mas a experiência é singular, é um saber subjetivo, particular, relativo, contingente, pessoal, é o próprio acontecimento.

Então, quem é esse sujeito da experiência? Quem se lança na escrita de si?

O sujeito da experiência é, para Larossa (2002), um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Porém, ao narrar-se já não é mais a experiência vivida, mas um relato, inserindo novos sentimentos às impressões referentes àquela experiência qual lhes passou (atravessou).

Só para ilustrar, Carlos Drummond de Andrade em *Infância* (1962, p. 83) exemplifica a escrita de um narrador que, em versos, relata suas belas experiências em uma etapa de sua vida, que certamente lhe provocara sentimentos únicos:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
– Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

Ao tentar propiciar momentos de experimentações sensíveis [quicá, tão intensas como essas que remetem a Carlos Drummond], de danças e escritas de si, tivemos um retorno significativo e marcante das reflexões das participantes das oficinas.

Entre vários encontros das oficinas, trouxemos o relato e a produção de uma das integrantes de um dos encontros nas dependências da UNESP/Rio Claro, em que ficou evidenciada em suas falas as marcas da oficina que levou para a vida, que a “estimulou através de uma oficina a refletir com poesia”, culminando no lançamento posterior de um livro de poemas bilíngue português-espanhol (figura 1) e no relato marcante, dito durante a oficina, de que “são tantas mulheres aqui, algumas com a minha idade e com vivências tão diferentes, estou repensando a minha vida!”.

Soy como una estrella
que brilla
Soy libre
Soy negra como la noche
Soy pantera veloz y bella
Soy lista
Soy libre
Soy enfin como Mandela
y la escuela me hizo más y más libre
Entonces soy libre como el aire
(Escrito em 31 de julho de 2018)

Figura 1: Trecho do livro de uma das participantes – Fonte: Arquivo pessoal

Visando desenvolver didáticas pedagógicas voltadas à sensibilidade artística no intuito de incentivar estudantes universitárias e profissionais da educação e/ou arte a usarem linguagens artísticas em sala de aula, tivemos, com o ciclo de oficinas, a oportunidade de dialogar com professoras da Educação Básica e universitárias/estagiárias de cursos de licenciatura ou pós-graduação em Pedagogia e/ou Arte (tendo essas participantes, ou não, habilidades em alguma modalidade artística: especialmente dança e escrita de poemas) de modo a estimular habilidades e competências baseadas em conhecimentos que formam profissionais mais participativos e atuantes.

Na modalidade presencial, o curso propiciou às participantes aprofundarem-se no conteúdo por bibliografia sugerida nos encontros, contando com interações entre os pares para orientá-los e provocarem-lhes inquietações. Destarte, essas oportunidades de vivenciar em si e com/para o outro, vão ao encontro do que Rancière (2005, p. 15) denomina como lugares e espaços comuns dos quais se partilha o sensível, fixando, “ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas”. Assim, cada oficina contou com a mesma organização, dividindo-se em três momentos:

- 1. Apresentação:** oportunidade de colocarmos as finalidades do nosso projeto Terceiro Acto, cadastrado aos Artistas e Fazedores Culturais da UNESP, *campus* de Rio Claro e expormos

o principal motivo do oferecimento do minicurso: a carência do sensível na sociedade como também nas escolas, em atividades artísticas, pela ausência constante de exercícios sinestésicos: ouvir, cheirar, tocar, experienciar a si mesmo e as trocas com o outro, elencando todas as nossas singularidades e diferenças.

2. **Convite à experiência:** momento em que foi possível o trabalho dos elementos (corpo, força, espaço e tempo), descritos em etapas.

Passo 1: apreciação de letra musical e croqui da dança circular;

Passo 2: ensaio dos passos coreográficos, individualmente;

Passo 3: ensaio dos passos em conjunto, numa grande roda;

Passo 4: descalças, após passarmos uma caixa surpresa repleta de poemas impressos de variados temas/autores e autoras, cada participante compartilhou o poema que retirou da caixa. Conforme acabavam a leitura, colocavam o papel no centro da roda (figura 2), próximo à vela, para compô-lo. Nas danças circulares, é de práxis um centro. Essa linguagem dançante, traz da sua origem medieval, pessoas compartilhando, de mãos dadas com passos ligeiros e saltitantes, o movimento cíclico da vida sobre à Terra.

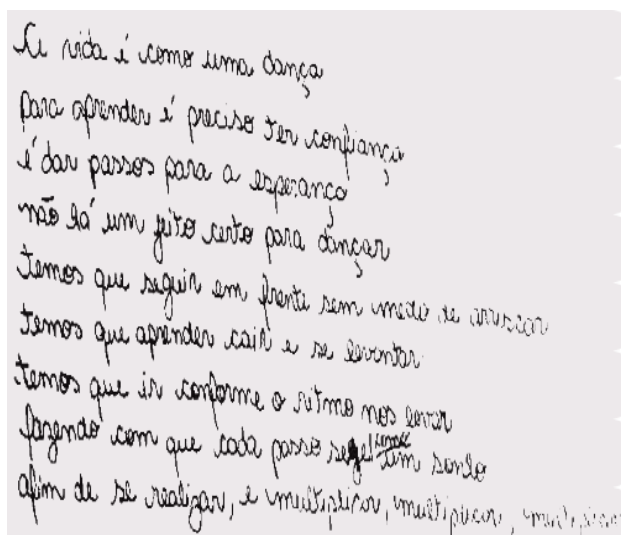


Figura 2: Centro para as danças, montado durante as oficinas – Fonte: Arquivo pessoal

Passo 5: tendo o centro marcado por um elemento como ponto para o sentido da espiral, acendíamos uma vela e iniciávamos a dança circular, sem pausas;

Passo 6: ao término, as convidávamos a escreverem de si.

À proporção que acontecem as danças circulares, Wosien (2002, p. 16) explicita que “no círculo, como imagem espelhada do Universo, as contradições estão suprimidas e toda potência está contida. Início e fim coincidem nele, seu centro é o colo do mundo”. Diante deste momento da potência de sentidos, cada participante pôde escrever sobre as suas experiências. Estas escritas foram compartilhadas e expostas (figuras 3):



Rodar, **viver** essa ciranda
 Entrar na roda
Viver à margem
 Laçar corações
 Não posso querer pouco
 Não me seduz sobreviver
 Quero **viver** o novo
 Mais que isso, quero **viver**...

Figuras 3: Fragmentos das escritas das participantes – Fonte: Arquivo pessoal

3. **Avaliação:** com a finalidade de refletir e reforçar a aprendizagem, ao final das oficinas, alguns pontos foram levantados pelas participantes como a importância de unir prática e teoria para deixar o curso mais prazeroso; apresentar a oficina como proposta de disciplina para um curso de Pedagogia; a junção da dança com a escrita para o trabalho que possibilita a participação efetiva das crianças nas atividades escolares.

Mediante orientação do “indiciário” (GINZBURG, 1989), perante a observação das atitudes e comportamentos durante as oficinas e a análise posterior das escritas individuais, os resultados obtidos evidenciaram que as mulheres participantes narraram as suas angústias, os desprazeres como também os seus sonhos e objetivos futuros, tudo aquilo que lhes toca e as fazem se reconstruir perante as adversidades seja por interferência da religião, dos costumes e exigências familiares ou da etnia.

E ao nos lançar neste caminhar, pudemos sentir “pelas plantas dos pés” (LISPECTOR, 2005) que contamos com delicados passos, porém voluptuosos, rumo às incertezas do saber quem somos, como dançamos, escrevemos, relacionamos, vivemos... e esperamos que aquelas que puderam estar conosco, no desenvolvimento deste trabalho, tenham sido provocadas e tocadas pelos movimentos e sentimentos que a dança e o poema provocam em cada uma, no (re)conhecimento de si.

Considerações finais

Ao narrar-se em dança e poema as participantes revelaram-se como artistas de uma obra de arte criada pela experimentação do movimento do corpo de um aspecto global e também “pincelar”, quando no trabalho das mãos, durante a escrita, além do resgate das lembranças de emoções vividas, de experiências que foram particulares, reveladas nas “escritas de si”.

Observar essas revelações nos proporcionou outras e novas experiências que, certamente, iremos nos reportar em diversos momentos de nossas vivências acadêmicas e também pessoais, por que não?

Buscamos, com este trabalho, focalizar na linguagem (corporal e escrita) um caminho que nos mostra apropriado para a liberação de experiências e vivências, partilhando sensibilidades também na escuta do outro.

Por fim, as escritas dessas mulheres plurais se apoiaram nas estimulações por entre as letras musicais, os movimentos dançantes e a leitura dos poemas; equilibraram as suas escritas em sentimentos ali postos.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1962.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Trad. A. F. Cascais e E. Cordeiro. Lisboa/Portugal: Vega, 2006. p. 129-160.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Trad. J. W. Geraldi, n. 19, p. 20-28, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. M. C. Netto. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2005.

VOLP, Catia Mary. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 215-220, 2010.

WOSIEN, Maria-Gabriele. *Dança sagrada: deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: Triom, 2002.

Sobre as autoras

Vanessa Cristina Scaringi. doutoranda em Educação Escolar pela UNESP, campus Araraquara/SP, Mestra em Educação e Pedagogia pela UNESP, campus Rio Claro/SP. Tem especialização em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (Batatais/SP), especialização em Metodologia do Ensino de Artes pela UNINTER (Curitiba/PR). É professora na rede pública de ensino rio-clarense, membra do Núcleo de Estudos da Sexualidade da UNESP (Araraquara/SP), coordenadora do projeto Terceiro Acto – Pesquisa e Criação Artística, artista da dança no Núcleo Tendas (Limeira/SP) e filiada à Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA.

E-mail: vc.scaringi@unesp.br.

Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme. doutoranda em Educação pela UNESP, campus Rio Claro/SP, Mestra e Pedagogia pela UNESP, campus Rio Claro/SP. Tem especialização em Psicopedagogia no Processo de Ensino e Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano (Rio Claro/SP). É diretora de escola substituta na rede pública de ensino rio-clarense, integrante

do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização “Raios de Sol” da UNESP (Rio Claro/SP) e parceira nas andanças dançantes das oficinas do projeto Terceiro Acto – Pesquisa e Criação Artística, fazendo parte da equipe como pesquisadora convidada.

E-mail: fabiana.v.guilherme@unesp.br.

HISTÓRIAS, NARRATIVAS E AFETOS: EXPERIÊNCIA DE UM JOVEM LEITOR

STORIES, NARRATIVES AND AFFECTIONS: THE EXPERIENCE OF A YOUNG READER

HISTORIAS, NARRATIVAS Y EFECTOS: EXPERIENCIA DE UN JOVEN LECTOR

Virginia Georg Schindhelm¹

Maria Luisa Furlin Bampi²

Resumo: Discute-se a formação do leitor pela experiência com crianças numa escola carioca. Objetiva refletir a atividade de contação de histórias para uma educação por múltiplas e subjetivas leituras de mundo. A literatura serve para transmitir às crianças o acervo histórico-cultural da humanidade.

Palavras-chave: Formação do leitor; narrativas; educação infantil.

Abstract: The reader's formation is discussed through the experience with children in a Rio de Janeiro school. This aims to reflect the storytelling activity for an education through multiple and subjective world readings. Literature serves to transmit to children the historical and cultural heritage of humanity.

Keywords: Reader's formation; narratives; children's education.

Resumen: Se discute la formación del lector a través de la experiencia con niños en una escuela de Río de Janeiro. Tiene como objetivo reflejar la actividad de contar historias para una educación a través de lecturas múltiples y subjetivas del mundo. La literatura sirve para transmitir a los niños el patrimonio histórico y cultural de la humanidad.

Palabras clave: Formación de lectores; narrativas; educación infantil.

Introdução

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre uma cena cotidiana, numa escola de educação infantil, com leitura e contação de histórias para crianças de uma instituição no Rio de Janeiro, que recebia crianças moradoras em comunidades de classes populares.

A experiência foi observada durante uma pesquisa de mestrado e retirada de um diário de campo de estudos, que provocou (1) interesse sobre um pequeno leitor compartilhar sua leitura com seus pares; (2) reflexões sobre infâncias, suas especificidades e as produções subjetivas; (3) a formação leitora desde a infância e as culturas infantis expressas por múltiplas linguagens, dentre elas a narrativa. Com base nesses eixos norteadores, trabalhamos a formação do leitor com a apropriação subjetiva da cultura, na atividade da criança/sujeito que se desenvolve.

Este texto objetiva refletir a experiência infantil com contação de histórias e apontar possibilidades de pensar uma educação pelas interações, múltiplas linguagens, leituras e interpretações feitas por crianças em suas expressões culturais.

Discutimos a leitura, desde a infância, como processo subjetivo, autobiográfico e afetivo, na medida em que cada criança busca na memória momentos/vivências significativas para si, tecidas pela rede coletiva de sua história e cultura.

¹ Universidade Federal Fluminense – UFF/INFES.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP.

Pensamos a pluralidade de concepções sobre leitura e educação para compreender a multiplicidade de fatores que as influenciam, tomando como referência as narrativas infantis.

Justificamos esta temática como uma crítica às observações nas escolas do Ensino Básico e na formação de professores, onde as experiências de leitura apresentam-se desvinculadas da criação e da cultura infantil, como algo mecânico a ser ensinado e repetido, apartado da possibilidade de livre expressão.

Nossa discussão é inspirada em Vygotsky (2018), especialmente em Criação e Imaginação na Infância, por indicar o predomínio da criação na leitura de mundo da criança; os conceitos de linguagem enquanto construção humana, que permite, por meio dos signos, expressar o pensamento e a construção de conceitos cotidianos e científicos cuja principal função é o intercâmbio social usado para se comunicar com seus semelhantes.

Dialogamos com a teoria crítica da cultura e modernidade de Walter Benjamin sobre a noção de experiência e ideias de narrar, como forma de insistir na vida, ou ainda, dar corpo à experiência que nos constitui, nos conforta e nos destranca de/por dentro.

Resgatamos Gilles Brougère para entender o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura pensado fora dela como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição.

A proposta metodológica do trabalho, inspirada na pesquisa qualitativa em Barbier (2002), pesquisa-ação pedagógica, utiliza como instrumento metodológico o diário de itinerância, em forma de registros a cada dia, fatos marcantes relacionados ao objetivo dado a esse diário, que trata do cotidiano da Educação Infantil.

Outrossim, como sugere o autor, trata-se de um instrumento para “edificação progressiva” da pesquisa, situando os elementos na respectiva cotidianidade, um instrumento de investigação sobre si mesmo, em interação e em relação ao grupo. Concretamente, o diário de itinerância é proposto pelo autor em três fases: um diário-rascunho; um diário elaborado e um diário comentado. Atendemos também a proposta desse diário aqui comentado e que nos faz reconhecer o olhar e as reflexões, consideradas como uma função poética e criadora dessa transversalidade.

Fatos narrados pelas crianças, que afetam o pesquisador, como ocorrido durante a leitura de livros de literatura infantil; a voz da criança elaborada e refletida a partir de outros autores como Corsaro (2009), assinalando concepções de infância capazes de preservação e de mudança cultural, nos levam a enfatizar a importância dos coletivos compartilhados pelas crianças, seja com adultos e/ou com seus pares para promoção e negociação de mudanças culturais, como a experiência assinalada no diário de formação apresentada a seguir.

Uma experiência com contação de histórias

Na rodinha, a professora contou uma história e pediu às crianças que a recontassem em suas próprias versões. Passando de mão em mão, vários enredos foram similares ao da professora. Carlinhos³ pega o livro com desenvoltura, conta outra história, com cenários e enredo totalmente diferentes da obra original. O coleguinha, ao seu lado, incomodado com as novidades, gritou: “Tá errado! Essa não é a história que a professora contou”. O menino, sem se abater com a crítica alheia, apertou o livro contra o peito e respondeu: “Essa é a minha história!”.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2007), tanto a narrativa de Carlinhos como a interpretação do colega, indicam suas capturas, apropriações e simbolismos de seus mundos. A criança é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, ou seja, fazer relações, planejar, comparar, lembrar etc. como processos de representação mental. “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço

³ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”, esclarece (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Na perspectiva de Walter Benjamin, a experiência infantil parte da distinção daquela vivida por adultos, na medida em que crianças possuem formas peculiares de ser/estar no mundo. Segundo o autor, a experiência cinzenta e prepotente do adulto é a sua máscara, na medida em que “ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (BENJAMIN, 2002a, p. 21), pelos “anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão [...]” (BENJAMIN, 2002a, 22).

A criança, por sua vez, constrói seu mundo de coisas, pelos detritos, onde quer que eles surjam (BENJAMIN, 2002b). Com um livro ilustrado nas mãos “a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadoramente, em si mesma”, destaca Benjamin (2002b, p. 65) e acrescenta, “a criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos” (BENJAMIN, 2002b, p. 66).

O autor destaca ainda que “a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1994b, p. 210), conforme observamos na experiência vivenciada pelas crianças com a contação de uma história.

Benjamin (1994b, p. 215) também observa que é comum a todos os narradores “a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens [...]”.

Esta citação nos reporta à noção do autor de que a linguagem pode ser entendida como um lugar de abrigo às ideias, na medida em que as formulamos e as comunicamos nas e pelas palavras. Benjamin (1992, p. 177) escreveu que “toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que nele se baseiam [...]”. Com isso, o autor esclarece que a linguagem existe e se expressa por meio das palavras, e chega a afirmar que “não há acontecimento ou coisa, seja na natureza animada, seja na inanimada que, de certa forma, não participe na linguagem, porque a todos é essencial a comunicação do seu conteúdo [...]” (BENJAMIN, 1992, p. 177).

Assim, considerando a leitura e narrativa de Carlinhos como uma troca de experiências (BENJAMIN, 1994a) entre as crianças, inferimos que aquele texto literário provocou o imaginário do menino, abrindo margem para diferentes interpretações, pensamentos e também interações com os coleguinhas.

As ideias de Benjamin nos remetem também aos postulados de Vygotsky (2018) sobre a imaginação e a criação de um jovem leitor, desde a mais tenra infância.

Vygotsky (2018) esclarece que, no início do processo de criação, “estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (p. 37). São as vivências em seus cotidianos composto pelo meio físico, cultural e social (PINO, 2010).

O autor também destaca que “a paixão das crianças pelo exagero [...] tem fundamentos internos muito profundos que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas” (VIGOSTKI, 2018, p. 39). Na experiência de leitura com Carlinhos podemos identificar a sua paixão maravilhosamente registrada nas imagens de sua história narrada. Vygotsky (2018) postula ainda que, na base da criação, há sempre uma inadaptação com o mundo circundante da qual surgem as necessidades, anseios e desejos do sujeito. A existência de necessidades, desejos ou anseios põe em movimento o processo de imaginação. Além disso, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VYGOTSKY, 2018, p. 44).

Nesse sentido, apostamos na importância de deixar as crianças contarem suas muitas histórias como viagens singulares da imaginação, apenas pelo prazer de ouvi-las e sem o compromisso do que fazer com elas depois.

Frente às falas e as produções infantis, entendidas como próprias das culturas das crianças, buscamos ainda os postulados de Brougère sobre culturas lúdicas para nos ajudar a pensar que a atividade de leitura de uma criança pode ser compreendida como uma atividade brincante e com formas particulares de perceber e expressar o universo que as cerca.

De acordo com o autor, uma atividade lúdica é um produto cultural, dotado de uma certa autonomia, pois quando se brinca se aprende antes de tudo a controlar um universo simbólico particular (BROUGÈRE, 1998).

O autor (BROUGÈRE, 2010, p. 55) ainda destaca que a

[...] cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras [...]. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é igualmente, imaginação, relatos, histórias. O próprio brinquedo serve de suporte para representações, para histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes (livros, filmes, desenhos animados).

Importante também esclarecer que a cultura lúdica dispõe de autonomia e de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global onde a criança está inserida, todavia não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível, seja na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010). Em consonância com os pressupostos de Corsaro (2009) que, as crianças na interação com seus pares e adultos, reproduzem e também produzem cultura.

A história autoral criada por Carlinhos também nos levou a consultar os postulados de Calvino (1990) ao propor Seis Propostas para o Próximo Milênio, através das quais discorre sobre a perenidade de determinados valores literários dentre eles: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Destacamos discorrer sobre a leveza por considerarmos que uma criança, cria e imagina com ideias singulares de sua leitura de mundo dos contextos por onde circula, vivencia e interage com outros sujeitos sociais. Nesse sentido, as ideias de Calvino sobre a leveza, alicerçam-se sobre três diferentes sentidos que a definem: (a) um despojamento da linguagem de modo a permitir aos significados uma consistência pouco densa; (b) a narrativa de um raciocínio atravessado por itens abstratos; (c) a formação de figuras visuais leves.

Acreditamos que a leveza, como um valor literário, fundamenta muito bem a leitura autoral de Carlinhos, com suas ideias criativas e com sua segurança e autoconfiança para compartilhar a sua história com seus pares leitores.

Apoiamo-nos ainda nas teses de Larossa, quando busca “pensar a educação valendo-se da experiência” e na convicção de que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LAROSSA, 2004, p. 152). O autor também afirma que “[...] o homem é palavra, que o homem é como palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LAROSSA, 2004, p. 153).

Esse postulado de Larossa sustenta as ideias infantis de Carlinhos, que buscou com suas ideias e suas palavras, contar a sua própria história, na medida em que “[...] quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LAROSSA, 2004, p. 153).

Assim, o autor nos convida a nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou mesmo como uma experiência, pois

[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LAROSSA, 2004, p. 153).

As crianças se constituem pela palavra, ainda que sejam tratadas como *infans*, aqueles que não falam, muito nos dizem com seus corpos, balbucios, choros e as muitas linguagens pertencentes ao mundo dos *infans*. Pineau (2011) ao discorrer sobre uma epistemologia e metodologia da pesquisa (auto) biográfica assinala o poder da palavra que aqui ampliamos para pensá-la na constituição das infâncias, “pelo seu poder performativo, em suas diferentes formas narrativas, escritas, orais, visuais, multimidiáticas, individuais, coletivas, que as correntes narrativas adquirem também um poder, não apenas de informação e comunicação, mas de formação consciente e autonomizante” (p. 12).

A história contada pela criança que reconhece sua autoria na história. Essa é a minha história informa que a conquista dessa linguagem originária que se perde na cultura escrita a capacidade de contar histórias e tecê-las a partir de suas experiências, como o narrador.

Negar ouvir uma história diferente significa que há uma história certa? Se não houvesse um contador de histórias as histórias existiriam?

As histórias infantis, do que se sabe, foram passadas de geração em geração pela oralidade/fala, instrumento construído pelos viventes para comunicação. Antes dessa conquista, os seres humanos já se comunicavam e representavam o mundo por outras linguagens, conectadas com os contextos sócio-históricos e culturais, como os registros dos desenhos rupestres, dos tambores, dos sinais de fumaça etc.

Frente às ideias até aqui destacadas sobre a experiência pessoal e as palavras com a qual a nomeamos, reportamo-nos também à importância de relacionar o que sentimos e o que nomeamos com as dimensões humanas cognitivas e afetivas.

Para tal, respaldamo-nos na abordagem histórico-cultural, por apresentar uma integração entre pensamento e sentimento.

Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e enfatiza a relação sujeito-objeto marcada pelo entrelaçamento de aspectos cognitivos e afetivos. Isto significa que a relação que se estabelece entre a criança e um objeto do conhecimento não é somente cognitiva, mas também afetiva.

Vygotski (2007) é um autor que se destaca na perspectiva teórica histórico-cultural e aponta o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, se constituem os fenômenos afetivos.

O autor defende a estreita relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, e afirma que ambos se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente. Evidencia-se, assim, que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo.

Vygotski (2007) entende que, pela mediação de um outro sujeito social, ocorrem processos interativos com o meio, por meio do qual a criança se apropria dos objetos culturais. Esse complexo processo caracteriza o desenvolvimento humano. No nosso caso, em discussão, o livro infantil é um objeto cultural.

O autor enfatizou, em seus estudos, uma estreita relação entre afeto e cognição, e com isso, superou a visão dualista de homem (VYGOTSKI, 2007). Para ele, o desenvolvimento das emoções humanas é um complexo processo e defende que as emoções se transformam,

afastando-se da sua origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico e cultural, devido à interação da criança com o meio social. Aponta também o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Assim, os fenômenos afetivos vão se constituindo.

Essas ideias de Vygotsky (2007), nos levam a inferir que as interações no contexto escolar, dentre outros ambientes, são sempre marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Assim, a atividade de contação de histórias, tema de nossa discussão, também se mostrou com fortes marcas afetivas ao longo de toda experiência vivenciada pelas crianças.

Articulações conclusivas

As narrativas em um diário de experiências de estágio sobre a contação de histórias de um pequeno leitor expressam as possibilidades de uma educação pelas interações, múltiplas linguagens, leituras e interpretações feitas por crianças em suas expressões culturais.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de deixar as crianças contarem suas muitas histórias como viagens singulares da imaginação, apenas pelo prazer de se sentirem como autoras de suas experiências e sujeitos de destinos criativos elaborados em espaços de liberdade, como participantes e protagonistas na e da escola, de modo a romper e resistir às lógicas, especialmente, de cópia e de repetição tão recorrentes nesses espaços infantis.

Somado aos postulados de Brougère (1998), sobre culturas lúdicas e as atividades de leitura de uma criança, inferimos que essas experiências se configuram como uma atividade brincante com formas particulares de perceber e expressar o universo que as cerca por abrir portas ao sonho, ao imaginário e ao mundo interior. Ademais para a possibilidade de pensar que não há uma única história e nem uma história certa a ser contada e a importância dos contadores para a continuidade das histórias.

Tais questões discutidas servem como pistas para as atividades pedagógicas como as de reinventar as histórias contadas, a partir da estreita relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, sendo que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente (VYGOTSKY, 2007), pois estão presentes nas interações sociais e são promotores dos processos de desenvolvimento cognitivo.

Defendemos a importância das leituras em escolas infantis, de modo a desenvolver a familiaridade física com os livros por meio do seu manuseio, sua descoberta e sua leitura. Nesse processo interativo, a criança vivencia trocas com as figuras do livro, em que os gestos de ternura e as cores da voz se mesclam às palavras da língua de narração. Assim, as palavras contam histórias, preservam memórias, combatem esquecimentos, possibilitam crescimentos, libertam mentes, fomentam questionamentos e afirmam a autonomia de cada criança no ato mágico de ler.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. L. Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. M. L. Moita, M. A. Cruz e M. Alberto. Lisboa: Antropos: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas, vol. 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. S. P. Rouanet. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 235-243.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*, vol. 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. S. P. Rouanet. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. M. V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34. 2002a. p. 21-25. (Coleção Espírito Crítico).

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. M. V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002b. p. 53-68. (Coleção Espírito Crítico).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 24, n. 2, [n. p.], jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, vol. 20).

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. Trad. I. Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade*: questões de método e trabalho docente. Salvador: Edufba, 2011. p. 25-40.

PINO, Angel, A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia*, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico – livro para professores. Trad. Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Sobre as autoras

Virginia Georg Schindhelm. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (PCH/INFES/UFF), campus Santo Antônio de Pádua, nas áreas da Educação Infantil, Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado.

E-mail: virginiags@id.uff.br.

Maria Luisa Furlin Bampi. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Assistente no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos campos Estágio Supervisionado, Educação Infantil e Psicologia da Educação (UERJ/FFP/DEDU).

E-mail: maria.bampi@uerj.br.

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

READING PRACTICES IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS

PRÁCTICAS LECTORAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE ALFABETIZACIÓN

Lorena Bischoff Trescastro¹

Sérgio Renato Lima Pinto²

Marta Regina Silva Ferreira³

Luiza Pereira da Silva⁴

Walter da Silva Braga⁵

Resumo: O trabalho tem por objetivo investigar práticas de leitura na formação de professores. Na pesquisa documental, constatou-se o uso de uma diversidade de textos e materiais de leitura na formação.

Palavras-chave: Práticas de leitura; formação de professores; alfabetização.

Abstract: The work aims to investigate reading practices in teacher education. In the documentary research, it was found the use of a variety of texts and reading materials in training.

Keywords: Reading practices; teacher training; literacy.

Resumen: El trabajo tiene como objetivo investigar las prácticas lectoras en la formación de maestros. En la investigación documental, se encontró el uso de una variedad de textos y materiales de lectura en la formación.

Palabras clave: Prácticas lectoras; formación de maestros; alfabetización.

Introdução

Este estudo sobre práticas de leitura na formação de professores que atuam como alfabetizadores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental parte do pressuposto de que realizar diferentes atividades de leitura na formação pedagógica inicial e continuada, e estudar com os professores sobre sua importância no processo de alfabetização escolar se faz necessário. Isso porque a leitura é um dos principais eixos do trabalho da alfabetização e a formação de crianças leitoras requer que o professor desenvolva diferentes atividades de leitura em sala de aula.

O interesse pelo estudo partiu do trabalho desenvolvido pelos autores deste artigo como formadores de professores alfabetizadores das escolas públicas municipais de Belém, Pará, por mais de 10 anos, como parte das ações do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Incluir atividades de leitura nas pautas de formação sempre foi uma prática da nossa proposta de trabalho. Então, selecionamos duas pautas de formação do mês de agosto de 2018, elaboradas pela equipe de formadores, com o objetivo de investigar as práticas de leitura na formação de professores alfabetizadores.

¹ Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, Belém, PA.

² Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, Belém, PA.

³ Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, Belém, PA.

⁴ Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, Belém, PA.

⁵ Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, Belém, PA.

O *corpus* é composto por duas pautas da formação de professores alfabetizadores do mês de agosto de 2018, sendo uma destinada a professores do 1º ano do Ensino Fundamental e outra a professores dos 2º e 3º anos. A seleção do *corpus* foi feita por amostragem de um conjunto de vinte pautas, distribuídas mensalmente, no período de fevereiro a dezembro de 2018, sendo que o mês de agosto representa o trabalho formativo em andamento.

A pesquisa é qualitativa e documental. Para Lakatos (1991, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Essas fontes “podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados a órgãos públicos que mantenham a prática de arquivamento de documentos” (PRADO, 2010, p. 125). No caso desta pesquisa, os documentos foram obtidos nos arquivos digitais do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação, de Belém-PA.

Em sua elaboração, a pesquisa compreendeu quatro etapas: estudo bibliográfico; seleção do *corpus*; identificação das categorias de análise; análise e sistematização das diferentes práticas de leitura. A análise e a discussão dos dados foram orientadas por duas questões norteadoras. Na primeira, buscou-se identificar (1) “como a leitura foi tratada na formação de professores?”. E na segunda, (2) “quais foram as atividades de leitura propostas na formação?”. Interligadas por sua temática, ambas buscam identificar e discutir acerca das práticas de leitura na formação de professores.

Para fins de apresentação, organizamos o texto em duas seções. A primeira seção apresenta o *locus* da pesquisa a fim de contextualizar a formação de professores e a segunda seção discorre acerca dos resultados e discussões, com excertos extraídos das pautas. Foram inseridas no artigo três fotografias que ilustram as atividades de leitura na formação de professores.

O locus da pesquisa: contextualização da formação de professores

O Centro de Formação de Educadores Paulo Freire realiza eventos, cursos, reuniões, exposições educativas e encontros formativos para promover a formação permanente dos professores/as, coordenadores/as e diretores/as das escolas municipais de Belém, Pará. A equipe do Centro de Formação faz ações para aproximar e estabelecer o diálogo permanente com os educadores nas escolas, visando o acolhimento e escuta de suas demandas, promovendo o diálogo da gestão democrática, baseado em princípios ético-políticos emancipatórios da educação freiriana, para a construção de uma educação solidária, participativa, dialógica e significativa (CFEPF, 2021).

Denominado, em 2021, Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, o Centro de Formação de Professores, localizado na Travessa Rui Barbosa, n.º 1353, Bairro Nazaré, em Belém, foi inaugurado em 13 de agosto de 2014, para acolher o Projeto Expertise em Alfabetização e o Programa de Formação de Professores ECOAR – Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo, cuja equipe de formadores realizou cursos e encontros de formação continuada para os professores da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, desde agosto de 2005, com o objetivo de “criar condições ao professor de estudar, refletir e reconstruir sua ação pedagógica tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno” (SEMEC, 2005, p. 13).

O Projeto Expertise em Alfabetização⁶, proposto pela equipe em 2007, foi uma extensão do Programa ECOAR⁷, desenvolvido pelo Grupo-base, no contexto das escolas públicas municipais de Belém. A proposta de formação de professores alfabetizadores foi estruturada com encontros mensais de formação de quatro horas. Participam dos encontros de formação continuada professores e coordenadores pedagógicos que atuam em turmas dos três primeiros

⁶ <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com/>.

⁷ <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com/>.

anos do ensino fundamental. Seu objetivo é “acompanhar o trabalho do(a) professor(a) de CI na perspectiva de orientar as condições didáticas para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano letivo” (TRESCASTRO; SILVA, 2009, p. 7).

Os eixos norteadores da formação do Projeto Expertise em Alfabetização foram: “alfabetização de crianças em um ano; didática que leve à aprendizagem; avaliação mensal dos níveis de alfabetização; avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (TRESCASTRO; SILVA, 2009, p. 7). Convém destacar que a leitura consiste em um objeto de estudo dos professores e uma prática integrada à formação (Figura 1), pois desempenha um papel essencial no processo de alfabetização das crianças e também na formação docente.



Figura1: Estudo em equipe no encontro formativo – Fonte: Arquivo pessoal, 2018

O *corpus* deste estudo é composto por duas pautas da formação de professores alfabetizadores do mês de agosto de 2018, sendo uma destinada a professores do 1º ano do Ensino Fundamental e outra a professores dos 2º e 3º anos (Figura 1). Ambas foram elaboradas por formadores do Centro de Formação da SEMEC, Belém-PA.

Resultados e discussões: atividades de leitura na formação

Aprender a ler “exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha a seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor” (SOLÉ, 2007, p. 65). Compartilhamos essa concepção, pois entendemos que a leitura deve estar presente nas atividades formativas tanto na alfabetização das crianças quanto na formação do professor. Isso porque é o professor que cria as condições de leitura em sala de aula, instiga a criança a ler, emociona e encanta a criança com suas leituras

e fornece ao aluno um modelo de leitor. Nesse sentido, acreditamos que a leitura deve fazer parte das atividades de formação de professores (Figura 2).



Figura 2: Atividade de leitura na formação – Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Para investigar como as atividades de leitura foram abordadas na formação de professores, selecionamos duas pautas, para compor o *corpus* do estudo. A pauta 1 foi destinada a professores do 1º ano e a pauta 2 envolveu professores dos 2º e 3º anos do ensino fundamental. Ambas se referem aos encontros formativos de quatro horas do Projeto Expertise em Alfabetização, realizados no mês de agosto de 2018. A seleção foi feita por amostragem de um conjunto de vinte pautas, sendo dez do 1º ano e dez do 2º e 3º anos, compreendendo o período letivo de fevereiro a junho; e de agosto a dezembro de 2018. Em janeiro não há formação porque é o período de recesso escolar; e, em julho, são as férias escolares nas escolas de Belém. Foi feita a escolha da pauta de agosto porque ela representa o trabalho formativo em andamento.

Foram duas as questões norteadoras que orientaram a análise dessas pautas. A primeira foi: (1) “como a leitura foi tratada na formação de professores?” Com essa questão foram identificadas as atividades de leitura realizadas, conforme mostra a primeira coluna da Tabela 1. A segunda questão foi: (2) “quais foram as atividades de leitura propostas na formação?” Assim, foi detalhada a dinâmica de leitura realizada na formação, nas pautas 1 e 2, como se vê na segunda e na terceira colunas, da Tabela 1, na qual foram sistematizadas as atividades de leitura da formação de professores.

Atividades de leitura	Pauta 1 – 1º ano	Pauta 2 – 2º e 3º anos
(1) leitura deleite	Dinâmica da caixa surpresa com trava-línguas, provérbios, adivinhações, parlendas e cantigas.	Leitura em voz alta de lendas pelo professor.
(2) leitura dos nomes	Trabalho de escrita e leitura de nomes completos em tarjetas.	Dinâmica de leitura dos nomes completos escritos em tarjetas.
(3) leitura compartilhada	Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização	Leitura de situações de leitura de textos com lendas amazônicas.
(4) leitura de glossário	Glossário de palavras do poema Matinta.	
(5) leitura de estudo	Didáticas que fazem aprender.	Estudo sobre leitura de textos
(6) leitura do planejamento	Partilhando o planejamento, um grupo de professores socializa com os demais.	Como a leitura de textos literários foi trabalhada no planejamento?

Tabela 1: Atividades de leitura da formação de professores – Fonte: Dados da pesquisa documental (2020)

De modo geral, na análise foram identificadas as seguintes atividades de leitura: (1) leitura deleite; (2) leitura dos nomes; (3) leitura compartilhada; (4) propostas: leitura de glossário, versos e textos; (5) leitura do planejamento; (6) leitura de estudo. Podemos observar que a formação se dirige aos professores, mas o foco principal é o trabalho de leitura a ser realizado pelo professor em sala de aula, uma vez que a maioria das atividades de leitura realizadas na formação podem integrar o planejamento docente.

Quanto ao trabalho de leitura e literatura na escola, Colomer (2007, p. 28) destaca a importância da “literatura como ‘andaime’ privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da linguagem e como cenário natural para o desenvolvimento da motivação e do progresso no domínio da língua escrita”. Ler para as crianças para que aprendam a ler e a escrever é imprescindível.

Nas pautas, predominam atividades de leitura voltadas para as crianças com uma diversidade de textos: trava-línguas, provérbios, adivinhações, provérbios, lendas, parlendas, cantigas e poemas com temáticas da cultura amazônica. A ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades de leitura de uma variedade de gêneros textuais advém dos estudos de letramento associado à alfabetização. Segundo Soares (2016, p. 27), o termo letramento é usado “para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita”.

A experiência simbólica de linguagem que o acesso ao texto escrito proporciona à criança nas atividades de leitura feitas em sala de aula, sejam elas coletivas ou individuais, colaboram para o domínio da escrita inerente ao processo de alfabetização. Então, dado o enfoque atribuído aos textos infantis e ao planejamento docente, já que as atividades realizadas na formação convergem para ele, fica evidente a expectativa de que o planejamento elaborado na formação pelos professores seja executado em sala de aula. Assim, o trabalho de leitura deve ser intensificado na perspectiva da alfabetização e do letramento.

Na leitura deleite (1), apontada como primeira atividade nas duas pautas, foram feitas leituras de textos que podem ser trabalhados com as crianças. No entanto, sabemos que leitura deleite é para se deleitar, ou seja, deliciar-se, recrear-se. Deleite significa “gozo dos sentidos, intenso e prolongado; grande prazer” (LUFT, 2009, p. 217). Esse tipo de leitura propõe que se leia pelo prazer de ler, sem compromisso, sem estar ligado ao trabalho didático, propriamente. Por isso, ressaltamos que poderia ser incluída na formação de professores, já que são pessoas adultas, a leitura de textos literários com outras temáticas que instigassem a leitura de textos para além do contexto do trabalho escolar, tais como: poemas, contos, crônicas e trechos de romances que pudessem encantar e motivar os professores à leitura pelo prazer de ler.

As atividades (2) leitura dos nomes e (4) leitura de glossário, previstas nas pautas, referem-se a práticas de alfabetização que levam a criança a aprender a ler e a escrever e são necessárias para que se alfabetize em um ano letivo, como prevê o objetivo da formação. No caso da escrita de nomes, “o acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (COLOMER, 2007, p. 53). Nomes próprios são significativos porque representam as pessoas e remetem à possibilidade de se representar o que se conhece, ou seja, a realidade do mundo vivenciado.

Solé (2007, p. 54) destaca “a importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura de texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral”. Assim como os nomes, o trabalho com o glossário permite ao aluno ampliar seu vocabulário e as possibilidades de representar por escrito a realidade. Daí, a relevância desse trabalho na formação de alfabetizadores, como forma de lembrar os professores para incluírem tais práticas no planejamento.

A leitura compartilhada (3) proporciona uma atividade coletiva de leitura em voz alta, em que o texto é lido em uma diversidade de vozes. Aprender é um ato social e coletivo, os professores estão estudando juntos, socializando suas necessidades, dificuldades, experiências e conquistas. Aprender com os outros, pertencer a um grupo e compartilhar conhecimentos, fortalece as aprendizagens na formação, assim como ocorre na sala de aula, cujas experiências de leitura muitas vezes ocorrem em atividades coletivas. Isso também acontece em situações de leitura de estudo (5), em que os professores estudam sobre temas relevantes de suas práticas.

Em atividades coletivas de leitura compartilhada, na formação ou na sala de aula, há a voz narrante e o ouvinte pensante, ambos participam da leitura. Para Amarilha (2013, p. 36), na escola, a experiência de leitura “é de natureza mediada em dois sentidos: mediada pela palavra, portanto, simbólica; mediada pela presença do outro, seja o adulto, leitor mais experiente em condições de proporcionar o avanço desejado àqueles alunos ou, mediada pelos pares, pela discussão, pós-leitura”.

Nas pautas da formação do mês de agosto, constatou-se que na pauta do 1º ano, embora tenham sido realizadas diferentes atividades de leitura e relato de práticas de leitura pelos professores, o tema leitura não foi estudado na pauta da formação que priorizou o estudo sobre a tradição oral no Ciclo de Alfabetização. Na pauta 1, foi proposto o estudo sobre tradição oral com a leitura compartilhada do artigo: *Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização*, no Caderno 1⁸, do MEC/PNAIC (2015). O estudo foi coletivo e a atividade pós-leitura foi a seguinte:

Responda às questões: *Quais as atividades presentes no relato? Qual atividade você já fez na sua turma? Que outras atividades você sugere para o avanço da sua turma?*

A pauta destinada aos professores do 2º e 3º anos tanto incluiu atividades de leitura na formação quanto estudou o tema da literatura na sala de aula e as possibilidades de leitura literária no Ciclo Inicial da escolarização. Na pauta 2, foi proposto o estudo sobre leitura, do artigo: *Literatura na sala*

⁸ LIMA, Maria Sonaly Machado de. Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização. In: *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 1. Brasília: MEC/PNAIC, 2015, p. 81-85.

de aula: possibilidades de leitura literária no Ciclo Inicial da escolarização, no Caderno 4⁹, do MEC/PNAIC (2015). O estudo foi em grupo e a atividade pós-leitura foi a seguinte:

Cada grupo responde uma questão: (1) *De que forma trabalhar a literatura infantil no CI 2º e 3º ano? Dê exemplos;* (2) *Quais atividades de leitura da literatura infantil você desenvolveu com sua turma? Cite uma prática.*

Segundo Freire (1993, p. 22), “ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”. Observou-se na formação de professores tanto a realização de diferentes atividades de leitura pelos professores quanto o uso de uma diversidade de textos e materiais de leitura. Além disso, no decorrer da formação foi solicitado o relato das práticas de leitura em sala de aula e a socialização de atividades que possam contribuir na formação de leitores, com ênfase no momento em que foi prevista a leitura do planejamento (6). Essa é uma maneira de se estabelecer a relação entre o texto e o contexto.



Figura 3: Atividade de leitura do planejamento – Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Considerações finais

Com o estudo, buscou-se destacar a relevância da realização de atividades de leitura na formação de professores, sendo que a formação deve contemplar diferentes atividades de leitura, pois estas devem se estender às práticas de sala de aula e evidenciadas em relatos, como também, na formação deve ser estudado o tema da leitura em suas diferentes abordagens.

A leitura de textos literários é necessária tanto por professores que podem ser modelos de leitores para seus alunos quanto para as crianças que estão aprendendo a ler pois estão em processo de alfabetização. Os textos literários, dada a sua diversidade, oferecem à criança a

⁹ MACHADO, Maria Zélia Versiani; MONTUANI, Daniela; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no Ciclo Inicial da escolarização. In: *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Caderno 4, Brasília: MEC/PNAIC, 2015. p. 45-57.

possibilidade de conhecer e interpretar a diversidade social e cultural produzida historicamente. Assim, ao colocar à disposição da criança conhecimentos da cultura escrita, os livros infantis cumprem um papel essencial na educação da criança. E por isso, assim como os textos, os livros também devem ser lidos na formação e na sala de aula.

Ademais, destacamos que na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser estudadas a temática da leitura, estratégias de leitura, formação de crianças leitoras e literatura em sala de aula em suas diferentes abordagens.

Referências

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas*. São Paulo: LF Editorial, 2013.

CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PAULO FREIRE – CFEPF. Centro de formação de professores com nova coordenação. *Centro de Formação de Educadores Paulo Freire*. 27 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com/>. Acesso em: 30 set. 2021.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Maria Sonaly Machado de. Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização. In: *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização*. Caderno 1. Brasília: MEC/PNAIC, 2015, p. 81-85.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 22. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; MONTUANI, Daniela; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no Ciclo Inicial da escolarização. In: *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Caderno 4, Brasília: MEC/PNAIC, 2015. p. 45-57.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em história da educação. *Intermeio* – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC. *Programa de formação continuada de professores, Belém – Pará: 1º curso semestral: elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo (1º ECOAR)*. [S. l.]: Belém: SEMEC/ECOAR, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff; SILVA, Cilene Maria Valente da. Projeto expertise em alfabetização. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC (Org.). *Expertise em Alfabetização: formação de professores*. Belém: SEMEC/ECOAR, 2009. p. 7-11.

Sobre os autores

Lorena Bischoff Trescastro. Doutora em Educação. Mestre em Letras. Especialista em Educação e Informática. Realiza pesquisas na área de educação, alfabetização, infância e tecnologias. Experiência em docência no ensino superior e formação de professores.

E-mail: lbtrescastro@hotmail.com.

Sérgio Renato Lima Pinto. Graduado em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará), tem Especialização em Arte-Educação (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) e Mestrado em Ciências da Educação (Universidade Internacional de Lisboa). É professor da Secretaria Municipal de Educação, em Belém, Pará. Tem experiência na área de educação e formação de professores, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, letramento, metodologias da aprendizagem, artes e ludicidade.

E-mail: renatolpinto@hotmail.com.

Marta Regina Silva Ferreira. Graduada em Educação Física (Universidade do Estado do Pará), tem Formação de Ator (Universidade Federal do Pará) e Especialização em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência (Universidade do Estado do Pará). É atriz da Companhia de Teatro Madalenas e professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, em Belém, Pará. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: teatro, poesia, leitura, alfabetização e relações de poder.

E-mail: martafera7@yahoo.com.br.

Luiza Pereira da Silva. Graduada em Matemática (Universidade Federal do Pará), Especialista em Tecnologias em Educação (Pontifícia Universidade Católica/RJ), tem Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (Universidade Federal do Pará) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas (Universidade Federal do Pará). É professora da rede municipal de educação em Ananindeua e Belém. Tem experiência na área de matemática, formação de professores, tecnologias interativas, com pesquisa nos seguintes temas: história da matemática, práticas etnomatemáticas e educação básica.

E-mail: luizamat2005@yahoo.com.br.

Walter da Silva Braga. Graduado em Pedagogia (Universidade do Estado do Pará), tem Especialização em Métodos e Técnicas para Educação Ambiental (Universidade Federal do Pará) e Mestrado Profissional em Ciências Ambientais (Universidade Federal do Pará). É coordenador do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Tem experiência na área de educação, gestão e formação de professores, com pesquisa nos seguintes temas: educação ambiental, educação inclusiva, didática e alfabetização.

E-mail: walter.braga@yahoo.com.br.

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MURO COMO SUPORTE PARA A LEITURA DE POEMA

LITERACY AND TEACHER TRAINING: THE WALL AS A SUPPORT FOR POEM READING

ALFABETIZACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS: EL MURO COMO SOPORTE PARA LA LECTURA DE POEMA

Lorena Bischoff Trescastro¹
Cilene Maria Valente da Silva²
Marta Regina Silva Ferreira³

Resumo: Fundamentado em Zilberman (2003), Colomer (2007) e Chartier (1999, 2002), o texto apresenta uma experiência de compreensão leitora de poema por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Belém-PA, cuja leitura deslocou-se da sala de aula para a pintura de muro.

Palavras-chave: Alfabetização; poema; pintura.

Abstract: Based on Zilberman (2003), Colomer (2007) and Chartier (1999, 2002), the text presents an experience of reading comprehension of a poem by children in the 3rd year of elementary school, from a public school in Belém-PA, whose reading has shifted from the classroom to the wall painting.

Keywords: Literacy; poem; painting.

Resumen: Basado en Zilberman (2003), Colomer (2007) y Chartier (1999, 2002), el texto presenta una experiencia de comprensión lectora de poemas de niños de 3er año de primaria, de una escuela pública de Belém-PA, cuya lectura hay pasado del aula a la pintura mural.

Palabras clave: Alfabetización; poema; cuadro.

Introdução

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Convite – José Paulo Paes*

“Vamos brincar de poesia?” foi o que escreveram as crianças no muro do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, onde se realiza a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de Belém-PA. Tal inscrição nos convida, questiona e provoca a pensar em diferentes possibilidades para se trabalhar com a leitura de poemas e outros textos literários em sala de aula. Defendemos, neste trabalho, que é necessário criar condições para que ocorra um processo de aprendizagem que promova o encontro entre crianças e literatura, na alfabetização escolar. Ao argumentar a favor da inserção da literatura infantil na escola, Zilberman

¹ Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, Belém, Pará.

² Secretaria Estadual de Educação, Belém, Pará.

³ Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, Belém, Pará.

(2003, p. 12) diz que “seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar”.

No início do poema *Convite*, de José Paulo Paes, conforme pode se ler na epígrafe desta introdução, o autor define poesia como uma brincadeira, assim convida o leitor a brincar com as palavras, a participar do jogo poético e se divertir ao imaginar brincadeiras, materializadas nos brinquedos infantis: bola, papagaio, pião. Este trabalho partiu dos estudos dos professores na formação, teve continuidade no trabalho docente com o poema *Convite*, de José Paulo Paes, em sala de aula e, depois, transpondo cenários, desencadeou na pintura do muro, com bolas, papagaios, piões, por formadores, professores e crianças.

A prática de leitura requer que seja tratada em sua materialidade com o manuseio de livros e impressos ou com o uso de outros materiais que possam levar as crianças a brincarem com as palavras e a aprenderem com elas. Apresentamos aqui um trabalho em que o muro, assim como manifestação artística do grafite, pode ser, também, um suporte de leitura de poesias, em uma manifestação poética. Entendemos por suporte “aquilo que sustenta uma coisa; apoio; base” (LUFT, 2009, p. 623), portanto, nas atividades de leitura, suporte pode ser compreendido como o material em que as palavras, os textos, as impressões, as informações, os desenhos são registrados, tornando-as visíveis aos leitores.

O presente texto tem por objetivo apresentar uma experiência de compreensão leitora com o poema *Convite*, de José Paulo Paes, envolvendo crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Belém, Pará, cuja leitura deslocou-se da sala de aula para a pintura de muro. A questão norteadora deste estudo foi: Pode um muro se tornar suporte da leitura de poesia na alfabetização de crianças? Nossa hipótese é que, definidos os objetivos e o planejamento das atividades, todo material disponível na escola pode ser usado em atividades educativas que favoreçam a aprendizagem dos sujeitos. Vivenciar práticas como essas, no espaço da formação de professores, cria condições para os professores refletirem, estudarem e planejarem práticas de leitura literária na escola.

Em sua elaboração, o trabalho de pesquisa compreendeu quatro etapas articuladas entre si: (1) estudo bibliográfico, fundamentado em Zilberman (2003), Colomer (2007) e Chartier (1999, 2002); (2) planejamento das atividades de estudo, leitura e pintura; (3) execução e logística da atividade de pintura, incluindo registro fotográfico com câmera de celular e anotações em diário de bordo das ações realizadas; (4) descrição detalhada da experiência e análise dos dados a fim de serem apresentados neste artigo.

Para fins de apresentação, organizamos o texto em duas seções. A primeira seção apresenta uma abordagem preliminar sobre a poesia na escola, destacando seu papel na alfabetização e letramento escolar. Na segunda seção, foram relatadas as etapas da atividade de pintura da poesia no muro, ilustradas em três fotografias que documentam o trabalho realizado. Por fim, nas considerações finais, procuramos evidenciar a importância da leitura de poemas e de uma variedade de textos literários para fornecer o encontro entre as crianças e a literatura em contexto escolar.

Poesia na escola: uma abordagem preliminar

*Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca*

*com elas
mais novas ficam.*

Convite – José Paulo Paes

Destacamos, neste trabalho, a importância que a literatura assume na alfabetização e letramento escolar tanto na formação de crianças leitoras quanto na constituição dos sujeitos. As múltiplas temáticas que podem ser abordadas em textos literários se conectam com a vida das crianças e das pessoas que as cercam. A leitura de bons textos literários para as crianças e com elas, em sala de aula, podem criar um ambiente interativo para comunicar, aprender, imaginar, pensar, narrar, projetar e ampliar referências sociais, éticas, estéticas e culturais.

O contato com a literatura pode proporcionar às crianças, simultaneamente, o acesso ao material linguístico que as ajudam a aprender a ler e a escrever e ao material simbólico para que possam descobrir quem elas são, quem elas gostariam e podem ser. Assim, a leitura de textos literários instiga o pensamento, o conhecimento, a imaginação, a criatividade e a emoção, possibilitando ao professor criar um ambiente de desenvolvimento cognitivo e afetivo a partir da literatura como palavra e temática desencadeadora de projetos e atividades educativas.

Em sua materialidade, destacamos que

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus sentidos. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002, p. 61-62).

Esses pressupostos nos desafiam a planejar atividades de leitura em diferentes suportes e espaços na escola. Espaços e materiais que promovam o encontro das crianças com as obras literárias, a interação com o(s) outro(s) e consigo mesma. Espaços onde as crianças tenham acesso a livros e outros materiais com boas histórias e informações, para que possam ler e interagir com os escritos e, assim, tornar-se partícipe da cultura literária. Ao tratar da familiaridade das crianças com as diferentes vozes dos narradores dos livros infantis, Colomer (2007, p. 61) diz: “as vozes dos livros vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas – e frequentemente simultâneas – perspectivas sobre o mundo [...] e acostumando-as ao uso e registros e formas linguísticas muito variadas”.

Da mesma forma que o conhecimento da realidade se dá pela exploração das coisas que há ao nosso redor, a familiaridade com a literatura, com a língua falada e escrita, também compreende momentos em que se possa interagir com ela em sua materialidade, como na leitura de histórias, poemas, palavras ditas ou escritas. Isso remete ao que escreveu José Paulo Paes, mostrado na epígrafe desta seção, “*bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam. As palavras não. Quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam*”. Ao ler poesia, segundo Paes, estamos a brincar com as palavras.

Nesse brincar com a língua, sua potencialidade de transmitir informações costuma ser neutralizada. Prevalece o prazer da expressão e a liberdade de composição. A atenção dirige-se aos meios, aos aspectos formais, mais do que ao fim, como acontece quando o interesse é a informação. E são muitas as formas de brincar: unindo livremente fonemas, alterando partes das palavras para conseguir efeitos novos, jogando com sentidos iguais, diferentes, pertinentes, impertinentes (CADEMARTORI, 2015, p. 36).

Cademartori (2015) chama atenção para as características dos textos, do jogo de palavras que proporciona com as rimas, as quadras, as cantigas, os poemas. Além da versificação e rima das relações linguísticas estabelecidas no plano da composição, há também a construção de sentido no plano da compreensão das palavras, dos versos, das estrofes e do poema. Segundo Chartier (1999, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Ao ler, a criança encontra no texto aquilo que lhe é conhecido a partir do qual, como ponto de ancoragem, constrói o sentido do texto.

A esse respeito Colomer (2007, p. 176) afirma que “aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas ‘zonas legíveis’ para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas”. O título do poema *Convite*, aqui trabalhado, já é uma provocação para o leitor participar da leitura e se envolver com as palavras na busca de sentidos, seu tema é o universo infantil, o lúdico, a brincadeira, assim traz uma concepção de poesia como brincadeira. No poema, “o leitor é parte integrante dessa brincadeira com a linguagem e é o próprio poeta quem convoca a criança a participar desse jogo poético ao solicitar: ‘vamos brincar de poesia?’” (SILVA, 2003, 179).

A pintura da poesia no muro: bolas, papagaios, piões...

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?
Convite – José Paulo Paes*

O trabalho didático iniciou com o estudo na formação de professores, em março de 2014, sobre a leitura de poemas na escola. Das discussões, foi produzida uma sequência de atividades a ser realizada em oito etapas: (1) leitura do poema pela professora; (2) diálogo com as crianças; (3) destaque de palavras-chave; (4) leitura e análise das palavras destacadas; (5) leitura silenciosa e em voz alta do poema pela criança; (6) atividades e jogos com rimas; (7) ilustração do poema com desenhos; (8) seleção de desenhos pelas crianças para compor um painel.

A proposta de trabalho elaborada pelos professores na formação está de acordo com o que afirma Zilberman (2003, p. 16): “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária”.

Uma das professoras, após executar a proposta na escola com seus alunos, relatou seu trabalho no encontro mensal de formação de professores. Depois, a professora foi convidada a trazer sua turma para pintar o muro do jardim do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire com o poema trabalhado com as crianças (Figura 1).



Figura 1: Planejamento da pintura no muro – Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

A atividade de pintura (Figura 2), mediada pela professora da turma e formadores do Centro de Formação, na manhã de 25 de junho de 2014, envolveu quinze crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Belém. Essa atividade foi desenvolvida em oito etapas: (1) roda de conversa sobre a proposta do muro; (2) apresentação do material de pintura; (3) organização dos elementos da poesia no espaço do muro; (4) desenhos de bolas, pipas e piões em moldes; (5) desenhos espontâneos ilustrando o poema; (6) escrita de trechos do poema no muro; (7) escrita dos nomes dos autores da pintura; (8) apreciação da pintura no muro pelas crianças. Nas atividades, prevaleceram o prazer e a liberdade de expressão, inerentes à imaginação que a leitura do poema instigou.

“Poesia é brincar com palavras... quanto mais se brinca com elas mais novas ficam”, escreveu José Paulo Paes, no poema Convite, que as crianças leram em sala de aula, antes de transformarem o muro em suporte para expressar a sua compreensão leitora. Entendemos que é a pintura das crianças, tendo o muro como suporte, uma inovação, uma palavra nova, fruto de uma brincadeira de criança. Sendo assim, este trabalho didático remete ao lúdico na educação de crianças, pois se trabalhou com a poesia, entendida como brincadeira com palavras. Tal ludicidade se manifestou tanto na atividade de pintura quanto na leitura que fizemos deste suporte literário, pois o muro, como suporte da poesia e da interpretação poética das crianças, é um lugar fixo e permanente que pode ser apreciado pelas pessoas que ali estiverem.



Figura 2: Atividade de pintura do poema – Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

No decorrer da atividade, o muro como suporte para a leitura de poesia provocou um deslocamento de uma compreensão leitora que se deu inicialmente com a leitura do poema impresso, de modo individual, para a manifestação coletiva dos sentidos dados pelo sujeito leitor, criando um espaço de interação, troca e negociação sobre o que representar na pintura. No dia seguinte, concluída a atividade de pintura do muro pelas crianças, foi passado selante sobre a pintura para preservá-la dos efeitos do sol e da chuva e, assim, garantir a durabilidade da pintura do poema no muro até que se faça outra atividade poética no muro, como o trabalho feito, posteriormente, meses depois deste primeiro, de leitura e ilustração de lendas amazônicas.

Tomando a leitura como apropriação, invenção e produção de significados (CHARTIER, 1999, p. 77), na compreensão leitora, ao ler o poema as crianças se detiveram no mundo visível do texto, em palavras que remetem à materialidade de objetos reais que lhes são conhecidos. Assim, na pintura do muro (Figura 3), podemos ler nomes e palavras escritas, pois as crianças se encontram em processo de alfabetização, e apreciar vários desenhos que ilustram o poema lido, tais como: bolas, pipas (papagaios) e piões.

Em suma, no muro há desenhos e palavras. Como se vê, “o processo artístico promove a interpenetração de dois tipos de recurso: um simbólico; outro narrativo” (ZILBERMAN, 2003, p. 116). E a visualização da ilustração do poema feita pelas crianças no muro narra uma brincadeira com o poema Convite e continua provocando múltiplas interpretações...

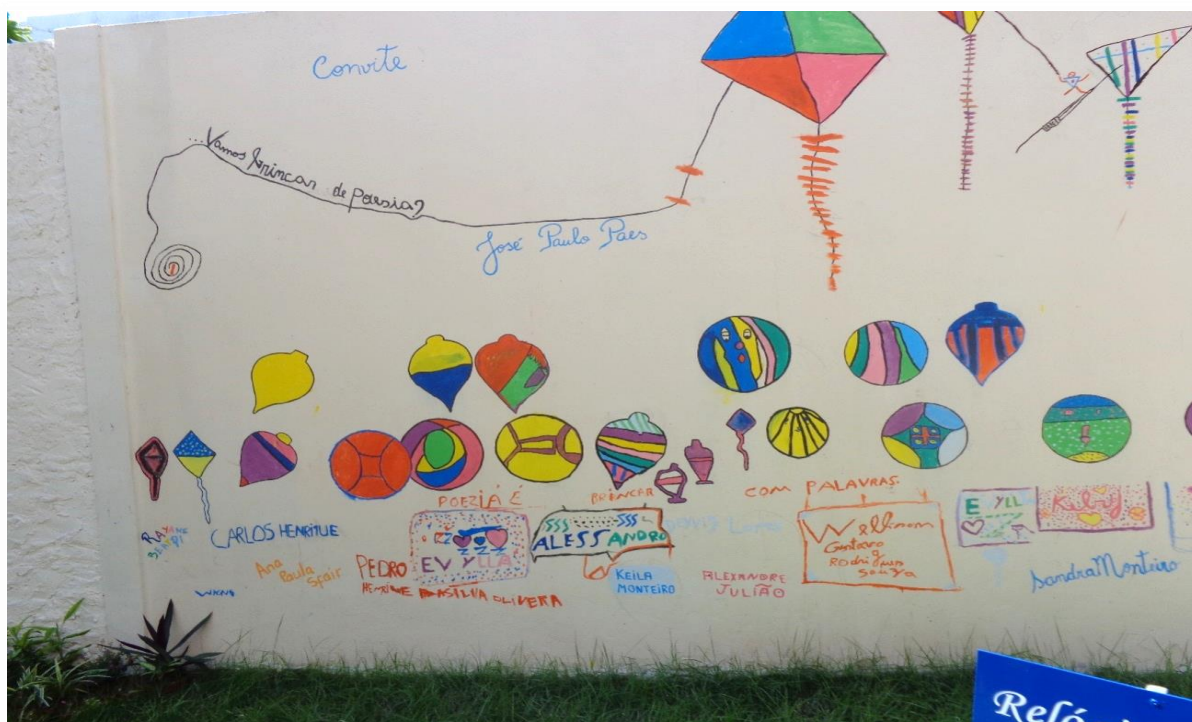


Figura 3: Pintura a partir da leitura do poema Convite – Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

No dia da inauguração do Centro de Formação, em 13 de agosto de 2014, as crianças se fizeram presentes para apresentar a leitura, a pintura e a interpretação do poema, proporcionando a elas a experiência de mostrar aos outros sua obra, em que sua autoria fosse valorizada em uma mostra coletiva.

Quando os professores vêm participar do encontro de formação, eles apreciam a pintura das crianças, leem o que está escrito, tiram fotos da pintura no muro e postam nas redes sociais, assim a brincadeira de poesia continua. Depois desse trabalho, já constatamos pinturas desse tipo em muros de algumas escolas, onde antes só se via grafite, já há registros também de poemas nos muros das escolas, ilustrados por crianças. Ressaltamos com isso o papel das atividades realizadas na formação dos professores.

Nosso relato mostra uma experiência com poemas na educação de crianças, porém, ressaltamos que embora tenhamos apresentado uma sequência de atividades para o trabalho com poema nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento, sabemos de antemão que o trabalho com textos literários “pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar” (COLOMER, 2007, p. 117). De modo que outras propostas, com diferentes poemas, sequências e suportes podem ser elaboradas e vivenciadas por professores e alunos em sala de aula.

Considerações finais

A utilização do muro como suporte para a leitura do poema provocou o deslocamento do trabalho em sala de aula, com o material impresso, para a manifestação coletiva dos sentidos dados pelo(s) sujeito(s) leitor(es), com pincéis e tintas, criando um espaço de interação, troca e negociação sobre o que representar. Defende-se, portanto, na formação de professores, a escola como um lugar de aprendizagem e de encontro entre crianças e literatura e que o trabalho de alfabetização se faça presente em múltiplos espaços escolares, para além da sala de aula.

Nesse movimento, do papel ao muro, se buscou incluir as crianças na leitura e representação de poemas e representar brinquedos próprios do universo infantil através de um trabalho com textos literários que iniciou na formação de professores, se estendeu na ação docente em sala de aula e se materializou como pintura de poesia no muro do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire. Com a divulgação dessa experiência, esperamos contribuir para que a leitura de poemas se faça presente em múltiplos espaços escolares conectando alfabetização e literatura.

Referências

CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C. et al. (Org.). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. p. 31-38.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. F. M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Trad. R. Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 22. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PAES, José Paulo. Convite. *Litera Infantil*. 07 de maio de 2010. Disponível em: <http://literainfanto.blogspot.com/2010/05/convite-jose-paulo-paes.html>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SILVA, Vaneide Lima. Brincando com as palavras: leitura da poesia infantil de José Paulo Paes. *Graphos*, João Pessoa, v. VI, n. 1, p. 177-190, dez. 2003.

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

Sobre a autora

Lorena Bischoff Trescastro. Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará), Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará), Graduada em Letras (Fundação de Ensino Superior da Região Centro-Sul). É professora do Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, em Belém, Pará. Tem experiência na área de alfabetização, formação de professores, docência no ensino superior, com pesquisa nos seguintes temas: educação, linguagens, alfabetização, avaliação e tecnologias de aprendizagem.
E-mail: lbtrescastro@hotmail.com.

Cilene Maria Valente da Silva. Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará), Mestre em Sociologia (Universidade Federal do Pará). Graduada em Ciências Sociais (Universidade Federal do Pará). É professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação, em Belém, Pará. Tem experiência na área de docência, formação de professores e educação a distância, com pesquisa nos seguintes temas: esfera pública, gestão democrática, história da educação, leitura e alfabetização.
E-mail: valentecilene@gmail.com.

Marta Regina Silva Ferreira. Graduada em Educação Física (Universidade do Estado do Pará), tem Formação de Ator (Universidade Federal do Pará) e Especialização em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência (Universidade do Estado do Pará). É atriz da Companhia de Teatro Madalenas e professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, em Belém, Pará. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: teatro, poesia, leitura, alfabetização e relações de poder.

E-mail: martafera7@yahoo.com.br.

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR

BEYOND THE SCHOOL WALLS: THE INTER-SCHOOL CORRESPONDENCE

MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA: LA CORRESPONDENCIA ENTRE ESCUELAS

Dayane Cristina Moraes Yamashita¹
Cinthia Vieira Brum Lima²

Resumo: Relato referente à prática da correspondência interescolar, técnica da Pedagogia Freinet, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho permitiu aos alunos o aperfeiçoamento da expressão escrita, percebendo-se autores de textos significativos.

Palavras-chave: Correspondência interescolar; pedagogia Freinet; práticas de leitura e escrita.

Abstract: Report referring to the presentation at the 22nd Cole of the practice of interscholastic correspondence, a Freinet Pedagogy technique, with students from the early years of Elementary School. The work allowed students to improve their written expression, perceiving themselves as authors of significant texts.

Keywords: Interscholastic correspondence; Freinet pedagogy; reading and writing practices.

Resumen: Informe referente a la presentación en el 22º Cole de la práctica de la correspondencia interescolar, técnica de la Pedagogía Freinet, con alumnos de los primeros años de Educación Primaria. El trabajo permitió a los estudiantes mejorar su expresión escrita, percibiéndose a sí mismos como autores de textos significativos.

Palabras clave: Correspondencia interescolar; pedagogía Freinet; prácticas de lectura y escritura.

Introdução

A vida é a arte do encontro

Vinicius de Moraes, Samba da Bênção

Somos professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Campinas-SP, e por diferentes caminhos nos encontramos com a pedagogia Freinet. Como resultado desse encontro, mais tarde fomos nós, juntamente com os nossos alunos, quem nos encontramos, pois a pedagogia Freinet reúne professores do mundo inteiro em um movimento³ comprometido em construir a escola *do* povo (e não *para* o povo); nisso temos encontrado nosso ponto de equilíbrio nessa trajetória que nos permite romper com o ensino tradicional e a partir de um contexto real, dialogar a partir do trabalho pedagógico com a vida, com as pessoas e com o entorno da escola, para além do ambiente escolar, o que contribui para que a relação com tantas áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano, aconteça de forma significativa, prazerosa e potente, primando sempre por um profundo respeito às

¹ Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

² Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP e FE/Unicamp.

³ Os movimentos de cada país são vinculados à Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (FIMEM), cujo site é: <https://www.fimem-freinet.org/>. O movimento brasileiro é a Rede de Educadores e Pesquisadores da educação Freinet (REPEF), cujo site é <https://www.freinet-repef.com.br/>.

crianças. Como Freinet ressalta em sua primeira *invariante pedagógica*⁴: “a criança e o adulto têm a mesma natureza” (SAMPAIO, 1989, p. 81) o que implica reconhecer aquilo que os une e motiva na vida, e que são inclusive princípios da Pedagogia Freinet: a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho (FERREIRA, 2003).

Diante dessa perspectiva, e desses tantos encontros, compartilharemos aqui o nosso percurso do trabalho com a correspondência interescolar, uma das técnicas⁵ da Pedagogia Freinet que envolvem a produção de texto, não apenas para cumprir com o ensino do currículo escolar, mas para que a função da leitura e da escrita faça sentido e proporcione ao aluno a oportunidade de refletir e pensar a linguagem convencional para se comunicar com clareza, onde possa ser compreendido, troque conhecimentos, compartilhe vivências, se expresse com liberdade, prazer, criatividade, autenticidade, e dentre tantas outras possibilidades, demonstre inclusive afetividade. Neste trabalho, pudemos vislumbrar a afirmação feita em outra de suas invariantes, a 17: “A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende os rumos de sua vida” (SAMPAIO, 1989, p. 92).

Princípios que sustentam este trabalho

As proposições freinetianas foram iniciadas já há 100 anos, quando Célestin Freinet (1896-1966) assumiu, em 1920, uma turma multisseriada numa pequena aldeia no interior, no sul da França. No chão da escola, ele toma contato com o que ainda hoje nos é muito comum: salas lotadas, pobreza material da escola, manuais descolados da vida das crianças. Enfrenta ali também suas próprias limitações: combatente da primeira guerra, teve pulmões feridos, portanto ministrar horas de aulas expositivas não era uma opção. No entanto, ao invés de aposentar-se, como ele poderia ter feito, resolveu “Ser o artífice da profissão que escolhera: professor primário” (FREINET, 1978, p. 15).

A experiência da guerra também o leva a questionar o sistema econômico que leva à guerra, e, portanto, a posicionar-se ao lado dos que querem construir outra sociedade, solidária e justa (OLIVEIRA, 1998). Nesse cenário, ele começa a busca por outras maneiras de trabalhar, e o faz de diversas formas, como nos relata sua companheira Élise Freinet (1978), a qual também contribuiu ativamente para a proposta pedagógica que mais tarde, viria a se consolidar e tornar-se um movimento cooperativo internacional; a trajetória de Freinet é marcada por ler, reler e tomar notas acerca dos autores clássicos e modernos sobre educação, participar de inúmeros congressos que ocorriam na época – sobretudo os da Educação Nova, visitar escolas com propostas mais libertárias – incluindo uma viagem à Rússia – e escrever/publicizar nos jornais escolares e sindicais da época suas experiências.

Através desses escritos entrou em contato com ele Daniel: também professor primário, do norte da França, interessa-se pela maneira de Freinet trabalhar os textos dos alunos utilizando-se da técnica da impressão e então dão início a uma intensa troca de correspondência entre eles, bem como entre seus alunos – uma comunicação que reverbera até os dias de hoje. Freinet registra em seu diário as seguintes palavras: “agora já não estamos sós” (FREINET, 1978, p. 55), as quais podemos compreender como o vislumbre do início deste movimento de professores:

⁴ Freinet estabelece, de acordo com os princípios de sua pedagogia popular, trinta invariantes e propõe uma autoavaliação para cada uma delas, cujas respostas dão indícios para que o professor esteja em constante reflexão acerca de seu trabalho, buscando superar os obstáculos a fim de aproximar-se de uma conduta coerente com essa proposta pedagógica.

⁵ Freinet adota a terminologia “Técnicas Freinet” pois não queria que sua proposta fosse cristalizada e denominada “Método Freinet”. Podemos encontrar essa discussão no texto de Arena (2021) e nos capítulos terceiro e quinto de Nascimento de uma ped. popular (1978).

A correspondência entre professores concorreu para ajudar a romper com o isolamento em que vivia o professor. Pela primeira vez, os educadores trocam ideias sobre seus problemas cotidianos e procuram juntos os meios de resolvê-los. Graças à correspondência, aos boletins, aos encontros pedagógicos, podem gritar como Freinet: ‘Já não estamos mais sozinhos!’ (ELIAS, 1998, p. 67).

Assim, esse intercâmbio escolar tornou-se também uma pedra angular na construção dessa proposta pedagógica, que cada vez ia ganhando mais aderentes, os quais através de cartas, de artigos ou reunidos em congressos, iam avançando na construção desse coletivo cuja obra era e ainda é a construção da escola popular.

A pedagogia Freinet é alinhada à crítica à escola burguesa, submetida ao sistema econômico capitalista (FOUCAMBERT, 2010). É uma proposta de escola popular, antiautoritária e emancipatória, cujos princípios se encontram na Carta da escola moderna⁶.

Coerentes com os princípios acima brevemente citados, a escrita e a leitura perpassam por muitas técnicas desenvolvidas por Freinet. Sempre com o foco na autoria e autonomia das crianças, de forma a priorizar a necessidade da livre expressão escrevendo para um interlocutor real, e as fazendo perceber a função social da escrita à serviço da vida. Escrita essa que leva o aluno a compreender a importância da letra legível, do texto compreensível e que esteja estruturado de acordo com as convenções próprias da escrita padrão.

A correspondência interescolar, enquanto técnica educativa adotada para o ensino da língua materna, além de favorecer a expressão livre e satisfazer o desejo natural do aluno de se comunicar, constitui um instrumento motivador muito forte para o aperfeiçoamento do domínio da escrita (SANTOS, 1993, p. 93).

Portanto, como já mencionamos, trataremos no próximo item do relato do trabalho com a leitura e a escrita através de uma situação real e concreta: a correspondência interescolar envolvendo nossas turmas e nós, duas professoras, que dessa forma também demos início a um relacionamento rico em trocas de experiências profissionais, de companheirismo e porque não dizer: de vida!

De fato, Freinet foi um precursor, na medida em que sua pedagogia popular da palavra era uma pedagogia da comunicação autêntica, ou seja, da expressão pessoal e da capacidade de ouvir o outro. Hoje, os estudos de psicolinguística enfatizam cada vez mais os ‘atos de fala’ e as situações de enunciação. Um verdadeiro aprendizado da língua é impossível apenas mediante a imitação formal da língua escrita. Este aprendizado deve resultar da realização, em situações concretas, de uma autêntica comunicação (LEGRAND, 2010, p. 32).

Essas ideias também dialogam com a alfabetização discursiva, perspectiva que tem inspirado nosso trabalho de professoras alfabetizadoras. No Glossário Ceale, há um verbete para esta perspectiva, escrito pela professora Ana Luísa:

Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vigotski e Bakhtin, essa perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo. Ou seja, a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra)regulação das ações, e objeto de

⁶ Esta carta pode ser lida aqui <https://www.freinet-repéf.com.br/carta-da-escola-moderna/>.

conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva (SMOLKA, 2014, [n. p.]).

Assim, compreendemos a alfabetização como um processo que vai muito além de codificar/decodificar; que não se contenta em ensinar a partir de letras/palavras “soltas”; que rejeita situações artificiais e escolásticas de uso da língua. Caminhando nessa direção e de mãos dadas com outras professoras, com muitos textos e com nossas crianças, buscamos avançar no ensino da linguagem escrita.

Uma experiência para além dos muros escolares

O trabalho aqui relatado ocorreu durante os três trimestres do ano de 2019 entre duas turmas, uma de 4º e outra de 5º ano. Julgamos necessário apresentar o contexto em que se encontravam os alunos com relação às habilidades da leitura e da escrita: identificamos que um número considerado de alunos, das duas turmas, encontrava-se finalizando seu processo de alfabetização, apresentando pouca fluência na leitura, escritas de textos curtos, dificuldades na compreensão da linguagem escrita, e principalmente com problemas na coerência e coesão textual.

Portanto, a escolha do trabalho com a correspondência interescolar surgiu para contribuir com essa necessidade do grupo em desenvolver de forma dialógica a prática de leitura e da escrita.

Ressaltamos que a correspondência corrobora com uma ideia fundamental de Freinet acerca do ensino da língua escrita: “A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras de nossa escola” (FREINET, 2001, p. 38).

Nossa escolha em propor o trabalho com a correspondência não aconteceu de forma aleatória ou simplesmente pautada em diretrizes curriculares: vários estudiosos brasileiros de Freinet realizam reflexões sobre a correspondência. Sampaio (1989) dedica um espaço em sua obra à correspondência; Santos (1993) também dedica à correspondência um espaço do seu capítulo intitulado “Técnicas pedagógicas estimuladoras” no contexto do livro “A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa”. Elias (1998) traz em sua obra, em um trecho onde trata da correspondência, dois quadros traduzidos e adaptados da revista *Le nouvel éducateur*, os quais informam a contribuição da correspondência nos campos dos comportamentos e dos conhecimentos. Ei-los:

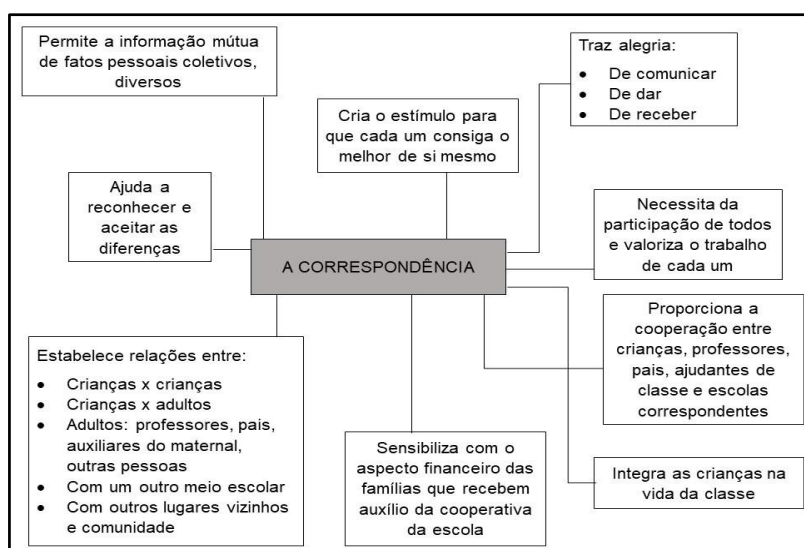


Figura 1: Avaliação da contribuição da correspondência escolar no domínio dos comportamentos

Fonte: Elias (1998, p. 68).

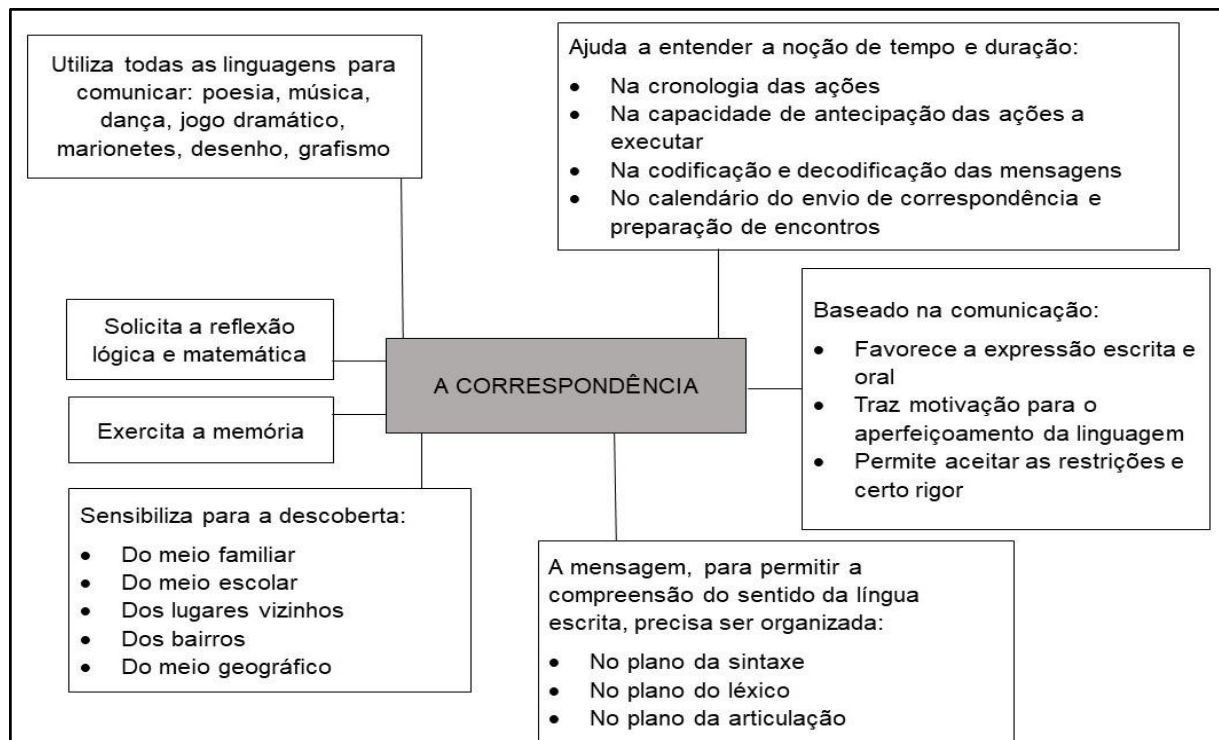


Figura 2: Avaliação da contribuição da correspondência escolar no domínio das competências e dos conhecimentos

Fonte: Elias (1998, p. 69).

Mais recentemente, podemos conhecer a forma como os professores vêm desenvolvendo esse trabalho a partir da publicação de suas experiências em artigos e blogs, como exemplo o texto “Chegou carta” de Liliam R. Oliveira (2012).

Embora a troca de cartas venha diminuindo consideravelmente com o advento da internet, dos *e-mails* e outros aplicativos para troca de mensagens instantâneas, a desigualdade tecnológica ainda é uma realidade em nosso país. Poucos de nossos alunos possuem celulares ou acesso à internet de banda larga e, ainda que em nossa rede, grande parte das escolas possuam laboratórios de informática, sabemos não ser essa ainda uma realidade em grande parte das escolas do país. Assim, o convite para a correspondência ainda faz sentido e nunca foi negado em nossas turmas, ao contrário, sempre foi acolhido com muita alegria, disposição e curiosidade por parte das crianças.

Iniciamos o trabalho fazendo o convite às turmas para a troca das correspondências. Após o aceite das turmas, num primeiro momento, foi realizada a troca de correspondências de escritas coletivas. A partir da segunda correspondência, além dessa correspondência coletiva, cada aluno já recebeu uma carta pessoal de um colega da outra escola. A escolha dos pares foi feita por sorteio na escola da turma do quarto ano (essa maneira de escolha foi sugerida pelas próprias crianças). Pelo fato de a sala do 4º ano ser mais numerosa, alguns trabalhavam em duplas.

A escrita das correspondências, mesmo em sua maioria sendo individual, aconteceu de forma colaborativa, pois como o trabalho estava organizado em *ateliês*⁷ (momentos da aula onde os alunos trabalham em grupos, e são unidos pelo trabalho a se realizar), os alunos trocavam ideias de como e o quê escrever, partilhavam suas dúvidas, faziam sugestões para melhorar a escrita e o entendimento do texto uns dos outros, e assim, as correções não estavam concentradas na figura da professora. Essa forma de trabalho, condiz com outra Invariante, a

⁷ Foge aos objetivos deste trabalho descrever a organização do trabalho em ateliês, mas recomendamos a leitura do texto que a aqui já citada professora Liliam R. Oliveira escreveu em seu blog, no qual ela aborda como esse trabalho vem sendo realizado na educação infantil. Disponível em <https://meajudaolhar.wordpress.com/2012/07/16/o-trabalho-em-atelies/>.

24: “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador” (SAMPAIO, 1989, p. 96).

Enquanto professoras também participamos ativamente desses momentos, fazendo uma revisão final do texto junto com os alunos e encorajando-os em suas criações, mas isso não aconteceu de forma mecânica ou enfadonha, onde o aluno se mostrava passivo no processo de reflexão da escrita, muito pelo contrário, o aluno sendo o autor de sua carta, refletia sobre as questões de ordem ortográfica, gramatical ou de sentido do seu texto e só após consentir com as adequações, realizava a reescrita. Sendo assim, o papel do professor é muito importante em todo o processo do trabalho com a correspondência interescolar. De acordo com Sampaio (1989, p. 196): “Estabelecer e manter um clima de expressão livre, de gosto criador, fazendo com que as crianças tenham o prazer e o desejo de realizar um trabalho bem feito, favorecer o sucesso de cada um, são atributos indispensáveis a todo professor, para que a correspondência produza seus frutos”.

Notamos no decorrer desse processo, muitas aprendizagens: para este trabalho, destacamos alguns deles: o engajamento/motivação dos alunos na escrita e na leitura dos textos coletivos e individuais; a apropriação ortográfica e gramatical acontecendo numa situação real de comunicação e a possibilidade de banhar-se de vida a escola. Com relação a esse último tópico, Freinet defendia:

Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou um passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico (FREINET *apud* SANTOS, 1993, p. 26).

Além da escrita das cartas, com o passar do tempo, os alunos começaram a enviar desenhos, passando também a expressarem-se através de outros tipos de linguagem, possibilitando novos conhecimentos ou aprimoramento dos antigos. Eles também foram percebendo a necessidade de melhor compreender seu entorno para escrever sobre ele, buscando referências do lugar onde viviam, sua localização, pontos de referência, atividades de esporte e lazer disponíveis no bairro, dentre outros, podendo comparar suas realidades, desnaturalizando assim seu modo de vida, costumes etc.

A prática da correspondência interescolar oferece ao aluno a oportunidade de, por meio da escrita, numa situação autêntica da comunicação, estabelecer contato com alunos de outra escola, de outra cidade, de outro país e, conseqüentemente, com outros valores, outras realidades, outros modos de vida, outras formas de ver o mundo (SANTOS, 1993, p. 93).

Outro aspecto importante desse trabalho se dá em relação à espera pelas cartas, pois acontecia com bastante expectativa, e o recebimento era uma alegria geral: os alunos faziam a leitura em silêncio, mas logo também liam em voz alta para os colegas e a professora. O momento também era extremamente significativo pois sentia-se o ambiente envolvido em afetividade e amor, onde as descobertas nas esferas intelectuais, culturais, de estruturas familiares, de preferências, entre outras presentes nas correspondências, eram acolhidas e geravam muitas vezes solidariedade e respeito, e isso era demonstrado na produção da carta-resposta. Ou seja,

A correspondência, como o texto livre, favorece o contato com cada um dos alunos e o conhecimento profundo de cada um deles. Poderá ser o primeiro passo para a individualização do trabalho e a descoberta de diferentes personalidades. Nesse

processo as crianças estarão aprendendo a respeitar essas diferenças, a tolerar, admitindo outros modos de vida e aceitando os outros tal qual eles são. É quando a criança começa a se abrir para o mundo e para os outros, ultrapassando o egocentrismo e começando os engajamentos sociais (SAMPAIO, 1989, p. 197).

Todo esse tempo e troca de comunicação, gerou grande interesse das turmas para um encontro presencial. Foi então que, ao final do ano, fizemos um passeio para o encontro das turmas. Essa parte é sempre bem-vinda quando a distância permite. Cada criança do 4º ano presenteou seu correspondente com uma Abayomi, confeccionada por eles com a ajuda da professora de Artes, e um representante da turma explicou sobre sua simbologia⁸. Já no 5º ano, o presente foi um lápis para cada correspondente, também confeccionado pelas crianças, onde cada um procurou considerar as preferências dos colegas descritas nas cartas como: cor favorita, personagem, time de futebol.

Depois desse momento de troca de presentes, os alunos aproveitaram o espaço livre para brincar e conversar. Também comeram juntos, subiram em árvores, jogaram futebol, riram e aproveitaram bastante! A despedida foi emocionante, e alguns trocaram contatos telefônicos e de redes sociais. Escola é lugar também de fazer amigos, conforme nos lembram as bonitas palavras do poema A escola⁹, de autoria desconhecida, mas que reverbera as palavras do mestre Paulo Freire, a quem a autoria é comumente atribuída¹⁰. Em nosso trabalho, buscamos ampliar a possibilidade para a construção de amizades, nessa relação entre as escolas envolvidas.

Uma outra vivência com a correspondência

A correspondência possibilitou, além dessa comunicação interescolar, a comunicação e a manutenção do vínculo da turma do 5º ano com um de seus colegas, quando ele foi encaminhado para um abrigo (instituição responsável por cuidar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social).

Assim que o aluno foi levado ao abrigo, a turma se mobilizou junto com a professora em descobrir o endereço de onde ele estava, e com essa descoberta, foi unânime o desejo de escrever cartas ao colega afastado da escola. Nesse processo, intensificou-se ainda mais o interesse dos alunos em desenvolver uma escrita clara e compreensível para que o colega pudesse entender as mensagens. Os alunos desenvolveram a escrita das cartas de forma individual, mas sempre contando com a ajuda dos colegas e professora no processo da escrita, fazendo as devidas adequações e reescritas necessárias.

A entrega das cartas era realizada pela professora que, envolvida nesse forte vínculo, podia contemplar o aluno no abrigo, não só compreendendo os textos que cumpriam assim sua função social, mas para além disso, sensibilizaram-no com emoção pela demonstração de carinho e solidariedade dos colegas do grupo, em textos acompanhados de desenhos alegres e coloridos.

⁸ A matéria de Kauê Vieira, chamada Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino, traz um panorama sobre o significado dessa boneca. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 30 out. 21.

⁹ O poema pode ser encontrado em diversos sites da internet, como por exemplo em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf. Acesso em: 30 out. 21.

¹⁰ Segundo informações do site do Instituto Paulo Freire: "De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema." Explicação disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 30 out. 21.

Sendo assim, segundo Sampaio (1989, p. 196), a correspondência “é um esforço feito livremente, é um passo a mais em direção à compreensão, à cooperação, à fraternidade e ao amor”.

Conclusões

Diante do convite do evento, e do convite a “realizar uma reflexão acerca das Leituras Plurais que nascem das Escritas Equilibradas, malabaristicamente manejadas em meio a adversidades”, cremos que contribuímos ao compartilhar nossa prática com as correspondências. Afinal, falar da escrita e leitura de textos nas escolas é sempre pertinente. Todo professor alfabetizador – e nos consideramos assim, mesmo quando realizamos nosso trabalho nos quartos e quintos anos – enfrenta diariamente o desafio de motivar o gosto pela leitura, e de ensinar a língua escrita de forma prazerosa e significativa. Enfrenta também o desafio de proporcionar aos alunos autonomia e autoria em seu fazer. A correspondência pode, como tentamos demonstrar, contemplar estes três desafios. Além disso, comparado ao desempenho inicial dos alunos que estavam por finalizar seu processo de alfabetização, avaliamos que ao final desse trabalho houve uma melhora significativa nas produções de textos dos alunos, assim como na fluência da leitura.

Ressaltamos, porém: pouco adianta realizar este trabalho, e no resto do tempo proporcionar práticas de leitura e escrita artificiais e descontextualizadas. Na pedagogia Freinet cada uma das técnicas/instrumentos está relacionada com o todo, com os princípios de uma pedagogia popular. Assim, para além de compartilhar nossa prática com a correspondência e com a pedagogia Freinet, convidamos também o leitor para, a partir da compreensão entre diferentes projetos de escola, juntarmos as forças na construção da escola pública de qualidade, uma escola que emancipe e forme para a criação e não para a reprodução.

Referências

ARENA, A. P. B. Freinet e o método natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico. In: ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. D. L. (Org.). *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 113-140.

ELIAS, M. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, G. M. Uma conversa inicial. In: FERREIRA, G. M. (Org.). *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-40.

FOUCAMBERT, J. *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*. Curitiba: UFPR, 2010.

FREINET, É. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205188. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, A. M. M. Freinet: teoria e prática na educação. In: SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson*. Campinas: UNICAMP/FE, 1998. p. 45-56.

OLIVEIRA, L. R. Chegou carta. *Me ajuda a olhar!* 2012. Disponível em: <https://meajudaolhar.wordpress.com/2012/09/20/chegou-carta/>. Acesso em: 16 out. 2021.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, M. L. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: pedagogia Freinet*. São Paulo: Scipione, 1993.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, [n. p.]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>. Acesso em: 27 out. 21.

Sobre as autoras

Dayane Cristina Moraes Yamashita. Licenciada em Letras (UNIMEP, 2004), Pedagogia (UNINTER, 2021) e Especialista no Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP, 2015). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública há 16 anos. Membro da Rede de Educadores e Pesquisa da Educação Freinet (REPEF).
E-mail: dayacmoraes@gmail.com.

Cinthia Vieira Brum Lima. Licenciada em Pedagogia (UNESP, 2005) e doutoranda em Educação (Faculdade de Educação – UNICAMP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino há 15 anos. Membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet. (REPEF).
E-mail: cinthiavbrum@gmail.com.

PARECERISTAS AD HOC DA LINHA MESTRA EM 2021

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Alan Caballero, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Andrea Rodrigues Dalcin, Secretaria Municipal de Educação/Cajamar/SP.
Bruno Aparecido Nepomuceno, Universidade Federal do Ouro Preto, Ouro Preto, MG.
Carlos Augusto Silva e Silva, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), RO.
Daniel Novaes Gomes Pereira, Universidade São Francisco.
Daniel Santos Costa, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG.
David da Silva Pereira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, PR.
Dhemersson Warly Santos Costa, Instituto de Educação Matemática e Científica.
Fábio Gonzaga Gesueli, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Fredyson Hilton Figueiredo Cunha, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo, SP.
Gustavo Machado Tomazi, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Isabel Cristina dos Santos Rodrigues, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SP.
Juanielson Alves Silva, UFPA, PA.
Juliana Bruna Freitas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
Laisa Blancy de Oliveira Guarienti, Rede Municipal de Itajaí, Itajaí, SC.
Laura Henrique Corrêa, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
Letícia Moraes Esposto, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
Marcelly Camacho Torteli Faria, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco; Universidade de Campinas, Campinas, SP.
Mirele Corrêa, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Pamela Zacharias, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP.
Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS e Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
Roseany Karimme Silva Fonseca, UFPA, Belém, PA.
Rubens Antonio Gurgel Vieira, Faculdade de Educação Física de Sorocaba, Sorocaba, SP.
Simone Freitas da Silva Gallina, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE.
Tiago Duque, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS.
Tiago Samuel Bassani, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA.