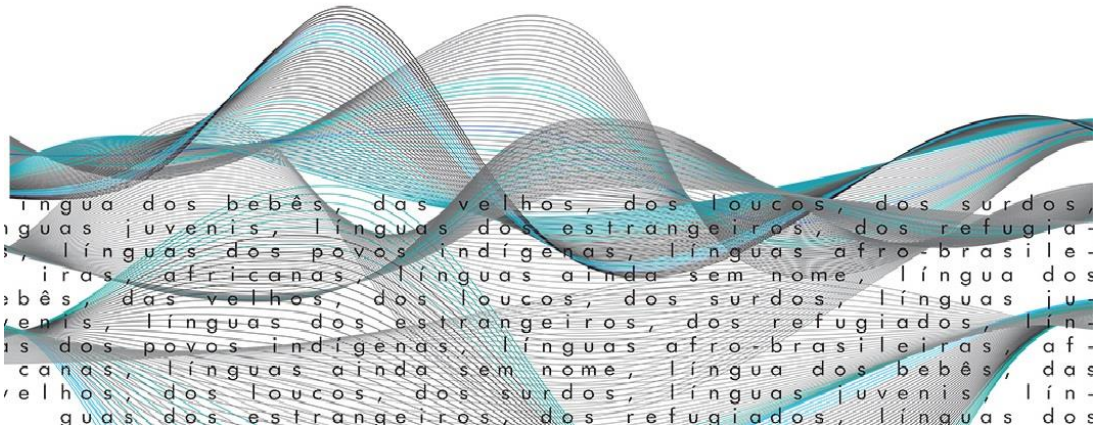
Revista Linha Mestra
Ano XII. Vol. 12 No. 36 (set.dez.2018)
ISSN: 1980-9026

21º COLE

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL

LEITURAS DISSONANTES



Realização Apoio

Associação de Leitura do Brasil

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAEPEX Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão

Revista Linha Mestra – Ano XII. Vol. 12 No. 36 (set.dez.2018). ISSN: 1980-9026

Expediente

Editores
Alik Wunder
Marcus Pereira Novaes

Comitê Científico
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Anderson Ricardo Trevisan
Renata Aliaga
Rosana Baptistela
Alda Regina Romaguera
Eliana Kefalás Oliveira
Sara Divina Melo de Salvi
Davi Henrique Correia de Codes
Alessandra Aparecida Melo
Ana Carolina Brambilla
Amanda Mauricio Pereira Leite
Glauco Silva
Tatiana Plens Oliveira
Mirele Corrêa
Laisa Blancy de Oliveira Guarienti
Vivian Moura da Silva

Editoração
Nelson Silva

SUMÁRIO

EDITORIAL 1
Alik Wunder
Marcus Novaes

VIVÊNCIAS E RODAS DE CONVERSA 2
COMPOR PARA SI UM CORPO: ENTRE FILOSOFIA E ARTE 2
Maria dos Remédios de Brito
Breno Filo Creão de Sousa Garcia
LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO: A PLURALIDADE DAS PRÁTICAS 11
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Maria das Dores Soares Maziero
Silvia Aparecida Santos de Carvalho
UMA ESCUTA SENSÍVEL: A PRODUÇÃO TEXTUAL PELA LEITURA DAS EMOÇÕES E SENTIDOS 15
Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez
Viviani Domingos Castro
Liliam Ricarte de Oliveira
PARA ALÉM DA SALA ESCURA: EXPERIMENTAÇÕES COM VÍDEO-INTERVENÇÃO 20
Marina Mayumi
LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIA PARA APRENDIZES SURDOS 30
Fernanda Beatriz Caricari de Morais
Lívia Letícia Belmiro Buscácio
O TEXTO (IN)VISÍVEL DOS LIVROS DE IMAGENS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS LEITORES 37
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira
Nilza Cristina Gomes de Araújo
DEVIR NATUREZA DA PALAVRA: CORPOS POÉTICOS EM MOVIMENTO 51
Eliana Kefalás Oliveira
Renata Ferreira da Silva

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCADORA CECÍLIA PAVANI AO USO DA MÍDIA NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DO *CORREIO ESCOLA* 60

Fabiano Ormaneze

Ângela Junquer

Elizena Cortez

Ezequiel Theodoro da Silva

Marcelo Pereira

A LEITURA POSTA EM CRISE: DISCURSOS QUE MOBILIZAM O CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES 72

Geniana dos Santos

LINHAS, GRAFISMO E LEITURAS DISSIDENTES: DA RELAÇÃO NATUREZA/CULTURA ÀS MARCAS NA HISTÓRIA..... 77

Sheila Daniela M. Santos

Letícia Medeiros dos Santos

CINEMA E EDUCAÇÃO VISUAL: UM ESTUDO SOBRE O SERTÃO MINEIRO 85

Giovana Scareli

Valeria Cristina da Silva Paiva

RODA DE CONVERSA: IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS INDÍGENAS: CURRÍCULOS, LEITURAS E ESCRITAS 94

Beatriz Sales da Silva

ESPAÇOS QUE GRITAM: CRIAÇÃO COLETIVAS DE OUTRAS FORMAS DE LIVROS E DE LEITURAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS QUE NÃO LÊEM LETRAS 102

Gabriela G. de C. Tebet

Lilia Marilena Morette de Andrade

Conceição de Araujo Marques

Cícera Martins Palmeira

Maria Claudia Bullio Fragelli

A POESIA NA AÇÃO POÉTICA DE ESCRITA DE CARTAS 116

Tina Zani

COMUNICAÇÕES ORAIS..... 120

VIDAS SECAS: DAS PALAVRAS PARA AS IMAGENS ATRAVÉS DO OLHAR ADOLESCENTE 120

Suzana Abrunhosa

Maria Lucia Suzigan Dragone

OS CONGRESSOS DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO (1978-1987): DIÁLOGOS INICIAIS 125

Renata Aliaga

A LINGUAGEM DO ‘CORPO EXPRESSIVO’ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES 128

Janaina de Sousa Aragão

Laura Noemi Chaluh

IMPLICAÇÕES E BARREIRAS NA UTILIZAÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 132

Marilza Borges Arantes

A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SoCIOCOULTURAL DO EDUCANDO 137

Marilza Borges Arantes

IMAGEM: CONCEITOS QUE PERMEIAM UMA SOCIEDADE NOS DISCURSOS, NO ESPAÇO E NO TEMPO 142

Symone Angélica Cesar da Silva Augusto

Elaine Filomena Paiva Assolini

PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO: CICLO, TEMPO E PLANEJAMENTO EM QUESTÃO 146

Bonnie Axer

MAL ESTAR NA/DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E CUIDADO (DE SI) 151

Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Márcia Aparecida Amador Mascia

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA: IMPACTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 158

Priscila Domingues de Azevedo

POR ENTRE PEDRAS, GAVETAS, BARATOS: A ESCRITA POÉTICA NO CENTRO DA RODA 163

Eliane Aparecida Bacocina

A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DAS SALAS DE LEITURA 171

Karen Cézar Baptista

Thiago Moura Camilo

UMA LEITURA DE *UM CONTRATO COM DEUS* EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SALA DE LEITURA 176

Karen Cézar Baptista

Tatiana Fadel

Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto

LEITURAS DE IMAGENS VERBAIS E VISUAIS EM *O VELHO*, DE MÁRIO QUINTANA..... 181

Dayse Oliveira Barbosa

LEITURAS DO CONTEXTO CULTURAL EM *JOÃO E MARIA*, DOS IRMÃOS GRIMM, E *FILHOS DO PARAÍSO*, DE MAJID MAJIDÍ 186

Dayse Oliveira Barbosa

NAVALHA NA CARNE, HOJE 191

Paulo Roxo Barja

Cláudia Regina Lemes

POR QUE LER ADORNO HOJE? UMA REFLEXÃO SOBRE A SEMIFORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA 197

Paulo Roxo Barja

Cláudia Regina Lemes

ESCULPINDO A SI MESMO: A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EAD ATRAVÉS DE SUA ESCRITA DE SI 201

Maria Amélia A. Nader Bartholomeu

OS EFEITOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP) 206

Milene Bazarim

CURTINDO LITERATURA: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO 214

Simone Lopes Benevides

IMAGENS PUXAM PALAVRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 220

Simone Lopes Benevides

Josiane de Souza Soares

ENSINO DO SEMINÁRIO À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE 225

Fabrini Katrine da Silva Bilro

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Ana Cláudia de França

O PAR EDUCATIVO: AS VOZES DAS CRIANÇAS REPRESENTADAS NOS DESENHOS..... 230

Caroline Elizabel Blaszko

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Evelise Maria Labatut Portilho

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: INTERPRETAÇÃO DAS VOZES DOS PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL 234

Caroline Elizabel Blaszko

Claudia Sebastiana Rosa da Silva

Juarez Francisco da Silva

O (DESA)SOSSEGO DE SUJEITOS-PROFESSORES FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 239

Renata Maira Tonhão Bolson

Filomena Elaine P. Assolini

LITERATURA PARA CRIANÇAS: FESTA NO CÉU EM DIFERENTES VERSÕES 244

Claudia Leite Brandão

Renata Junqueira de Souza

“UMA CONVERSA FORA DO ARMÁRIO”, DENTRO DA ESCOLA: A IGUALDADE DE GÊNERO COMO POLÍTICA EXTENSIONISTA NO IFSUL..... 249

Kim Amaral Bueno

A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DA LEITURA DE UMA FOTOGRAFIA DO AMBIENTE ESCOLAR ARTICULADA A UMA POESIA..... 254

Wallace Alves Cabral

ESCUTANDO SINAIS: LEITURAS DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM DE SURDOS..... 260

Hector Renan da Silveira Calixto

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Alexandre do Amaral Ribeiro

CARTOGRAFANDO IMAGENS O CADERNO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DE UMA OFICINA DE CINEMA NA ESCOLA 268

Pedro Paoli Guedes de Camargo

(DES)CONSTRUINDO DOM CASMURRO: OS RESUMOS COMO FATOR COMPLEMENTAR A LEITURA DO CLÁSSICO..... 274

Paula Crepaldi Campião

VLOGS LITERÁRIOS: O YOUTUBE COMO POSSÍVEL INCENTIVO A LEITURA 279

Paula Crepaldi Campião

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA 283

Cíntia Maria Cardoso

OUVIR, LER E ANALISAR CRÔNICAS LITERÁRIAS..... 289

Joselina Alves Cardoso

Claudine Faleiro Gill

Rosana Alves Simão dos Santos

MEDIAÇÃO DE LEITURA E A RECEPÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE 299

Valéria Rocha Aveiro do Carmo

O LETRAMENTO ESCOLAR COMO PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 303

Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho

ERICO VERÍSSIMO E O PRAZER DA LEITURA EM SUA AUTOBIOGRAFIA 308

Michele Ribeiro de Carvalho

A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL E SUAS REVERBERAÇÕES NO ÂMBITO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 311

Rodrigo Saballa de Carvalho

Vitória Bassan Metz

AS CRÍTICAS AO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: TENSÕES E DISPUTAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 314

Rodrigo Saballa de Carvalho

Vitória Bassan Metz

A CARTILHA *GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUESA COM OS MANDAMENTOS DA SANTA MADRE IGREJA* (1539), O COMPÊNDIO DE DOUTRINA CRISTÃ DE LUYS DE GRANADA (1559), O COMPÊNDIO DE DOUTRINA CRISTÃ NA LINGUA PORTUGUESA E BRASILICA DE JOAM PHELLIPE BETTENDORFE (1678) E O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL DO SÉCULO XVI 317

Silvia Aparecida Santos de Carvalho

LER, (RE)COLHER, ARMAZENAR EXPERIÊNCIAS: COLHENDO SABERES DE CECÍLIA MEIRELES NA ESCOLA PÚBLICA 330

Antonilma Santos Almeida Castro

Edna Ribeiro Marques Amorim

MEMÓRIA E INFÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ATIVIDADE METODOLÓGICA COM O CONTO “HÓSPEDE SECRETO”, DE MIGUEL SANCHES NETO 333

Alzira Fabiana de Christo

INSTALAÇÃO POÉTICA: PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA 339

Denise Stefanoni Combinato

Josiane Maria Medeiros Augusto

SEMENTES PARA O CORPO E A ALMA 342

Denise Stefanoni Combinato

Josiane Maria Medeiros Augusto

FICÇÃO CIENTÍFICA: O ESCRITOR E O LEITOR (DES)AUTORIZADOS PELA CIÊNCIA 345

Verônica Alves dos Santos Conceição

HIPERCONTO NA CIBERCULTURA: NOVAS FORMAS DE LEITURA E ESCRITA 350

Verônica Alves dos Santos Conceição

NOTAS SOBRE O QUE É A ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO 355

Mirele Corrêa

Michele Martinenghi Sidronio de Freitas

CINEMA E FORMAÇÃO CULTURAL: OS PROCESSOS SIGNIFICATIVOS E A EXPERIÊNCIA DO SUJEITO-ESPECTADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELAS IMAGENS E SONS 361

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

SEXUALIDADE E LITERATURA 366

Dhemersson Warly Santos Costa

...SARGENTO GARCIA ATRAVESSOU O DESERTO... 372

Dhemersson Warly Santos Costa

Maria dos Remédios de Brito

JOGOS, BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 376

Maria Carolina Branco Costa

Patrícia Lopes da Silva

ASLINGUAGENSDAMEMORIANOTEMPOPRESENTEDOSMIGRANTESDAVILA DOINCRA 382

Maria Clelia Pereira da Costa

“SERES DE LINGUAGEM”, “HERÓIS MUDOS”: UMA GENEALOGIA ERRÁTICA PARA A LINGUAGEM EM *Ó*, DE NUNO RAMOS 387

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 392

Rita de Cassia Cristofoleti

A LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO E DE IMAGINAÇÃO PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE 397

Rita de Cassia Cristofoleti

LEITURAS DE LITERATURA INFANTIL PELAS INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO E PELAS CRIANÇAS: DISSONÂNCIAS OU CONSONÂNCIAS? 403

Cláudia de Oliveira Daibello

Ana Cristina Ayres Motta

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

RELAÇÕES DO SUJEITO (NÃO) LEITOR COM A LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE GRACILIANO RAMOS 407

Isis da Silva Limas Damasio

Angélica Silvestre Pereira Ferreira

Géssica Keila Cardoso Silva da Rosa

UMA ANÁLISE DO GÊNERO CAPA DE JORNAL: UMA LEITURA DOS (NÃO)DITOS NO DIA INTERNACIONAL DA MULHER À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL 414

Jaciluz Dias

Helena Maria Ferreira

LETRAMENTO ACADÊMICO E OS FENÔMENOS DO SABER–ESCREVER: PERSPECTIVAS DISCENTES 418

Kátia Diolina

Ana Elisa Jacob

Luzia Bueno

PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA LEITURA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO E DOS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA A ESCRITA DE TEXTOS 423

Eliene Santos Estácio

LEITURAS DISSONANTES ACERCA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: AS ARMADILHAS DA MEDICALIZAÇÃO 433

Daniele Aparecida Biondo Estanislau

Mônika Menezes da Costa Stefani

CONSTRUINDO NOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL O GOSTO PELA LEITURA ATRAVÉS DA LEITURA DE *AS CRÔNICAS DE NÁRNIA* 438

Ana Cláudia da Silva Evaristo

OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS NOS LETRAMENTOS DOS ALUNOS 444

Ana Cláudia da Silva Evaristo

Milene Bazarim

A POESIA DE DONIZETE GALVÃO SOB O SIGNO DA METRÓPOLE 451

Arlete de Falco

ENTRE ESCARPAS E FACAS, A POESIA DE JOÃO CABRAL E DONIZETE GALVÃO: CONFLUÊNCIAS E AFASTAMENTOS 457

Arlete de Falco

DISCURSOS DISCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE: DIDÁTICA E RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM 463

Dener Gabriel Ferrari

Márcia Andrea dos Santos

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA SOB O OLHAR DO EDUCANDO 469
Patrícia Gomes Barca Ferrari
Maria Lucia Suzigan Dragone
A NARRATIVA DE UMA PESQUISADORA-EDUCADORA EM FORMAÇÃO: PROCESSOS "INVISÍVEIS" DE (RE)EXISTÊNCIA 472
Débora Sara Ferreira
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
POTENCIALIDADES DO RECURSO DE REALIDADE AUMENTADA PARA O TRABALHO COM A LEITURA 477
Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias
CÍRCULO DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES EM QUIXADÁ-CE 480
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira
Verônica Maria de Araújo Pontes
A INTERAÇÃO E O DIALOGISMO A PARTIR DA LEITURA DA OBRA AS AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL 486
Vania Maria Batista Ferreira
Simone de Jesus da Fonseca
José Anchieta de Oliveira Bentes
AS LEITURAS DISSONANTES PRESENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR 491
Fernanda Berthe Figueiredo
Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de Oliveira
Graciliano da Silva Santos
A ALTERIDADE EM UMA PERSPCTIVA BAKHTINIANA: O CASO DE UM ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL 496
Simone de Jesus da Fonseca
Vania Maria Batista Ferreira
José Anchieta de Oliveira Bentes
LINGUAGEM ESCRITA, MÚSICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 501
Vivian Annicchini Forner
Cristina Martins Tassoni

LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: INVESTIGAÇÕES DA DISTRIBUIÇÃO DAS OBRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS 507

Ana Cláudia de França

Fabrini Katrine da Silva Bilro

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

DES(A)FIANDO NÓS: TRAJETÓRIAS DESOBEDIENTES EM UM HOSPITAL DE CUSTÓDIA 513

Michele Martinenghi Sidronio de Freitas

Mirele Correa

OS PENSAMENTOS DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO COM RELAÇÃO À ESTRUTURA SOCIAL VIGENTE 520

Rosangela Miola Galvão

Sandra Aparecida Pires Franco

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TIC NO ENSINO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA ANPED 524

Rita Aparecida da Silva Pires Garcia

Maria Betanea Platzer

O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA 529

Rosangela Gasparim

Sandra Mara de Lara

MÍDIAS, A PRODUÇÃO DE IMAGEM, SUAS (DES)NATURALIZAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES SUBJETIVAS 534

Renata Reis Genuíno

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

OS VERSOS IRÔNICOS DE HELENO GODOY: O OLHAR DISSONANTE DO ESTRANGEIRO 538

Claudine Faleiro Gill

José Geraldo da Silva

Ruth Aparecida Viana da Silva

LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ DE PETRÓPOLIS (RJ): UMA LEITURA DISSONANTE AOS PROJETOS EDUCACIONAIS REPUBLICANOS NO PERÍODO 1897-1925 543

Claudino Gilz

Cleonice Aparecida de Souza

O MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA: PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES (1870-1910) 548

Lilian Florencio de Godoy

Renato Mondeneze do Nascimento

Maria de Fátima Guimarães

USABILIDADE DO LIVRO DIGITAL ACESSÍVEL A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM 553

Ellen Midiã Lima da Silva Gomes

Hector Renan da Silveira Calixto

Flavia Faissal de Souza

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESTINADOS ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 559

Crislainy de Lira Gonçalves

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

Maria Angélica da Silva

DO ROMANCE À LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS 564

Igor Pereira Gonçalves

A LINGUAGEM DO SILÊNCIO E DO MEDO: A COOPTAÇÃO DE CRIANÇAS PELO TRÁFICO DE DROGAS NA REGIÃO AMAZÔNICA 568

Maria Salete Peixoto Gonçalves

João Ferreira dos Santos

(RE)LEITURAS URBANAS PEDALANTES 573

Sheila Hempkemeyer

RECORDAÇÕES DE UMA VIDA NOS CRESPOS DO SERTÃO 578

Rosalina Albuquerque Henrique

CINE DESCOBERTA: FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS A PADRÕES ESTÉTICOS HEGEMÔNICOS 584

Suene Honorato

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS A PARTIR DE EXPERIMENTAÇÕES SONORO-MUSICAIS 593

Aurélio Takao Vieira Kubo

Luiz Antônio Ribeiro

OS NÍVEIS DA LEITURA: TEORIAS DO TEMPO 597

Lara Jatkoske Lazo

PROCESSOS DE FORMAÇÃO PELO ATO DE ESCREVER: REFLEXÕES DE TRÊS PESQUISADORAS EM EDUCAÇÃO E LEITURA 602

Lara Jatkoske Lazo

Débora Sara Ferreira

Eliane Aparecida Bacocina

PASSEIOS 608

Andre Pietsch Lima

Katia Maria Kasper

Gabriela Tóffoli

LÍNGUA DOS FÃS: AS *FANFICS* E SUAS POTENCIALIDADES 612

Daniella de Jesus Lima

Andrea Cristina Versuti

CONTANDO A CULTURA INDÍGENA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS E DOS SENTIDOS 617

Sandra Prado de Lima

Ana Karolina Miranda de Moura

PROPAGANDAS DOS CAMELÔS NUMA CIDADE DO SERTÃO DA BAHIA: LEITURA, INFERÊNCIA E INTERSEÇÕES 620

Adão Fernandes Lopes

Denise Dias de Carvalho Sousa

LEITURA JUVENIL DIANTE DA COMPLEXIDADE CULTURAL CONTEMPORÂNEA..... 631

Patricia Aparecida Machado

AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ENSINO-AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA PROVINHA/PROVA BRASIL 636

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Viviane Ferreira de Souza

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

NOTAS PARA PENSAR A FABULAÇÃO EM *ÁGUA VIVA*, DE CLARICE LISPECTOR..... 641

Murilo Roberto Malaman

CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA QUE EMERGEM NO DISCURSO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 646

Rita de Cássia Bento Manfrim

Milena Moretto

A INSERÇÃO DO IDOSO EM PRÁTICAS LEITORAS..... 651

Miriam M. R. Marmol

Vanessa F. Viana

SEMINÁRIOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O INCENTIVO À LEITURA CRÍTICA E AO LETRAMENTO 656
Ewerton Lucas de Melo Marques
Maria Auxiliadora Bezerra
ENTRE TANTAS LÍNGUAS, O SOM DA FLORESTA: DIÁLOGOS SOBRE UMA ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL 662
Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez
"UM DIA, UM RIO", UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR 667
Aira Suzana Ribeiro Martins
PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) COMO ÁRBITRO GLOBAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA 671
Márcia Aparecida Amador Mascia
O IMPACTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA NO CENÁRIO ESCOLAR 675
Kátia Batista de Medeiros
Márcia Aparecida Amador Mascia
A LEITURA DE LITERATURA PARA O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* NA SALA DE AULA 681
Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros
Marly Amarilha
DEVIR LARVAR DA TERRA CURRICULAR 686
Ricardo Scofano Medeiros
FAZER DO CURRÍCULO UM ENSAIO, E.. 690
Ricardo Scofano Medeiros
LER LITERATURA PARA ALÉM DA INTERPRETAÇÃO E DO SENTIDO.. 695
Maximiano Martins de Meireles
O *PUNCTUM* BARTHIANO: LEITURA LITERÁRIA E ESTÉTICA DAS SENSIBILIDADES ... 700
Maximiano Martins de Meireles
Verbena Maria Rocha Cordeiro
ANALISANDO O DESCRITOR DE LEITURA – *INFERIR INFORMAÇÕES EM UM TEXTO* - PROVINHA BRASIL, MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE 704
Darlize Teixeira de Mello
O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 709
Flávia Simões de Moura
Luzia Bueno

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA SEM LITERATURA” 717

Manuela Gil do Nascimento

Aurea da Silva Pereira

DECOLONIALIDADE NAS IMPLICÂNCIAS DE LIMA BARRETO 721

Renato Modeneze do Nascimento

Lilian Florêncio de Godoy

Maria de Fátima Guimarães

LEITURA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NO *GUIA PNBE EJA 2014* 726

Rosangela Maria de Almeida Netzel

Sheila Oliveira Lima

CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES- UMA ABORDAGEM HISTÓRICO –CULTURAL 731

Andreia dos Santos Oliveira

Cyntia Graziella Guizellim Simões Girotto

UM OLHAR SISTÊMICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: LEITURAS DISSONANTES DA PRÁTICA ESCOLAR 736

Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de Oliveira

Fernanda Berthe Figueiredo

OS JOVENS NO ESPAÇO ESCOLAR: JOGOS DISCURSIVOS E DESENVOLVIMENTO CULTURAL 741

Juliana Soares de Oliveira

Ana Lúcia Horta Nogueira

ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XIII EDUCERE (2017) SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA 745

Lucilia Vernaschi de Oliveira

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Bethânia Vernaschi de Oliveira

POR OUTRA LEITURA DA MATEMÁTICA: A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS COMO PROCESSO DISCURSIVO 752

Marina Filier de Oliveira

A ESCRITA ENQUANTO AUTORIA, FLUXO E DEVIRES NOS CONTEXTOS E AMBIÊNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS 756

Paula Gomes de Oliveira

Andrea Versuti

Pedro Ergnaldo Gontijo

A HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS 761
Isabela Ramalho Orlando
Sérgio Antônio da Silva Leite
CORPOS QUE SE ATRAVESSAM: O REVERBERAR DE FORÇAS DE CORPOS EM MOVIMENTO NA ESCOLA 765
Rafaele Paiva
LEITURAS DISSONANTES A PARTIR DO ÚLTIMO FOUCAULT 768
David da Silva Pereira
Andreia Aparecida Cavalheiro
Graciliano da Silva Santos
POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE DISSONANTE A PARTIR DO ÚLTIMO FOUCAULT 772
David da Silva Pereira
Ingrid Ellen da Silva Félix
Silvana Dias Cardoso Pereira
DISCUSSÕES EM UMA AULA DE MATEMÁTICA – VOZES QUE EMERGEM NA PRODUÇÃO DE DISCURSO E NA INTERPRETAÇÃO DE SUAS SIGNIFICAÇÕES 775
Jefferson Tadeu de Godoi Pereira
MOBILIDADE TEXTUAL E POSSÍVEIS LEITURAS (DISSONANTES?) A PARTIR DA OBRA O PEQUENO PRÍNCIPE, DE ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY 781
Silvana Dias Cardoso Pereira
Ingrid Ellen da Silva Félix
Andreia Aparecida Cavalheiro
NARRATIVAS HISTÓRICAS DA SÉRIE PUIGGARI-BARRETO: LEITURAS PARA A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NOS GRUPOS ESCOLARES 786
Arnaldo Pinto Júnior
O REIZINHO MANDÃO, SEU RETORNO E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA 791
Mariane Sousa Pinto
(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA 796
Maria Betanea Platzer
A FORMAÇÃO LEITORA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFRN 800
Verônica Maria de Araújo Pontes
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira
VIGOTSKI E *A TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA*: A *CRÍTICA DE LEITOR* COMO LEITURA DISSONANTE 805
Livia Palhares Pozza
Lavínia Lopes Salomão Magiolino

A FUNÇÃO DO CONSELHO NA OBRA TRÁGICA DE SHAKESPEARE 810
Thiago Martins Prado

O ESTUDO DA TROPOLOGIA COMO FORMA DE TRADUÇÃO DO DISCURSO SOBRE TEORIAS ECONÔMICAS 814
Thiago Martins Prado

PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE RECURSOS AUDIOVISUAIS: DAS EXIGÊNCIAS LEGAIS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA 818
Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Márcia Esperidião

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA LEI FEDERAL N° 13.409/2016 823
Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Rosangela Maria de Almeida Netzel

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS 828
Lúcia Cristina Azevedo Quaresma

Walter da Silva Braga

A LEITURA E A CULTURA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “LEÔNIDAS DO AMARAL VIEIRA” ENTRE 1953 E 1975: ASPECTOS DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 833
Viviane Cássia Teixeira Reis

A QUESTÃO DA LEITURA NO BRASIL: DO VARAL À ACADEMIA 840
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Alessandra Ribeiro Baptista

Magda Cristina Dias de Lucena

LETRAMENTOS DIGITAIS: O USO DO WHATSAPP NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 847
Luiz Antônio Ribeiro

Cláudia Mara de Souza

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DO PROCESSAMENTO E DA AVALIAÇÃO 852
Dohane Julliana Roberto

MONTEIRO LOBATO: NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE GOIÁS 856
Juliano Guerra Rocha

Gabriela Marques de Sousa

(RE)INVENTANDO O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DO SUL DE MINAS GERAIS 863
Daniel Santini Rodrigues

Carlos Roberto da Silveira

DONA BENTA, OS MEDIADORES DE LEITURA E AS TIC 868
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
RODA DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS COM PRÁTICAS DE LEITURAS COMPARTILHADAS 874
Andréa Pereira dos Santos
A LEITURA POSTA EM CRISE: DISCURSOS QUE MOBILIZAM O CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES 881
Geniana dos Santos
A CONSTRUÇÃO DA VOZ DOS TRABALHADORES DA CASA DE FARINHA NO MANUSCRITO DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO 886
Gislaine Goulart dos Santos
A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES: OS BRASIS DO BRASIL 893
Josilene Santos
APRENDER (E ENSINAR) PORTUGUÊS PARA UM ESTRANGEIRO EM UM AMBIENTE DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: FERTILIDADES NA DISSONÂNCIA 898
Leandro Alves dos Santos[1]
A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA: DISCURSOS E FAZERES 902
Márcia Andrea dos Santos
A EDUCAÇÃO LITERÁRIA BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA LITERATURA NA SALA DE AULA 906
Oton Magno Santana dos Santos
Ezequiel Theodoro da Silva
BULLYING NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: LEITURAS E DESAFIOS QUE SE IMPÕEM À UMA ANÁLISE CRÍTICA 911
Sheila Daniela Medeiros dos Santos
NAS VEREDAS PINCELADAS POR VELÀZQUEZ: PRODUÇÃO IMAGINÁRIA, TRABALHO E ONTOLOGIA DO SER SOCIAL 916
Sheila Daniela Medeiros dos Santos
CHAPEUZINHO VERMELHO E SEUS INTERTEXTOS: LEITURAS POSSÍVEIS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 920
Érica Mancuso Schaden
Amanda Camasmie Silva
ATIVIDADES DE LEITURA COMO TAREFA ESCOLAR 926
Adriana Naomi Fukushima da Silva
UMA PERSPECTIVA DISSONANTE DO ENSINO DOS ATOS DE LEITURA 933
Adriana Naomi Fukushima da Silva

LEITURAS DISSONANTES: IMPRENSA PERIÓDICA E CULTURA ESCOLAR NA AMAZÔNIA 939

Cilene Maria Valente da Silva

Luiza Pereira da Silva

ENTRE A FUNÇÃO MODELAR E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AS CRENÇAS DOS EDUCADORES SOBRE A NATUREZA EDUCATIVA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL 946

Dulciene Anjos de Andrade e Silva

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA 951

Greice Ferreira da Silva

A LEITURA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 956

Izabella Alvarenga Silva

Raul Aragão Martins

LITERATURA INFANTIL E MORALIDADE: OS VALORES MORAIS NA ESCOLA 959

Izabella Alvarenga Silva

Raul Aragão Martins

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO NA ESCOLA 963

Márcia Cabral da Silva

Aline Santos Costa

OS JOGOS DE ADIVINHAÇÃO COM CARTAS E O PROCESSO DE CONCEITUALIZAÇÃO EM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR 968

Patrícia Lopes da Silva

Ana Lúcia Horta Nogueira

MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA PÚBLICA, EM LONDRINA – PR 971

Rovilson José da Silva

Greice Ferreira da Silva

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS NA LDB 9.394/96 976

Ruth Aparecida Viana da Silva

José Geraldo da Silva

Geraldo Pereira da Silva Junior

VIDAS DISSONANTES NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: DO CORPO INFAME À VOZ CON(SENTIDO)? 981

Carlos Roberto da Silveira

Daniel Santini Rodrigues

INTERTEXTUALIDADE E LEITURA – NEGOCIAÇÕES COMPARTILHADAS POR CRIANÇAS EM SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA 986

Rosa Maria Hessel Silveira

Darlize Teixeira de Mello

FIGUEIREDO PIMENTEL, ADAPTADOR DE CONTOS POPULARES DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS DO SÉCULO XIX 992

Suzana Palermo de Sousa

LEITURA DE CRÔNICAS E A ORGANIZAÇÃO DE COLETÂNEAS EM FORMATO EPUB: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL 997

Cláudia Mara de Souza

Aurélio Takao Vieira Kubo

A FUNÇÃO FRATERNA NA ESCOLA E A ADOLESCÊNCIA 1001

Dayana Coelho Souza

TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1006

Gabriela Barbosa Souza

Ezequiel Theodoro da Silva

LEITURA EM REVISTA: A COLUNA *HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS* (1948) 1012

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

A PERFORMANCE POÉTICA EM *PELA ALVORADA DOS NIRVANAS*, DE EDIVAL LOURENÇO 1019

Valéria Alves Correia Tavares

Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo

ENTRE HORTAS URBANAS E VOZES DISSONANTES: LEITURAS EM AVESSO 1026

Gabriela de Sousa Tóffoli

Kátia Maria Kasper

REPERTÓRIOS DE LEITURA: O QUE REFLETE E O QUE REFRATA NA ESCRITA DA CRIANÇA 1033

Lorena Bischoff Trescastro

Ana Paula Sfair Sarmento Carvalho

Maria Cleonice da Silva

QUEM LÊ VIAJA: TERRITÓRIOS E TRAJETÓRIAS NAS VOZES INFANTIS 1038

Lorena Bischoff Trescastro

Sérgio Renato Lima Pinto

LER, FALAR E ESCUTAR: CONVERSAS SOBRE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS 1043

Talula Trindade

Sandra Regina Simonis Richter

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTfO: INSTRUMENTALIZAR PARA SIGNIFICAÇÃO E UTILIDADE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA 1046

Nájela Tavares Ujiie

A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 1050

Alessandra G. Varisco

Milena Moretto

SOCIABILIDADES DISCENTES, LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL 1056

Luciana Velloso

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE (NOVAS) PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCENTES BRASILEIROS PÓS PNE/2014 1061

Luana Priscila Wunsch

Daiane Blaszkowski

Ana Paula Dallagassa Rossetin

ALFABETIZAÇÃO FONOARTICULATÓRIA NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E ESCRITA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL? 1065

Aline Gasparini Zacharias

Andréia Osti

CURRÍCULO EM FORMAÇÃO: O SEM FORMA COMO POSSIBILIDADE PARA GERMINAR SUJEITOS OUTROS 1070

Camila Cilene Zanfelice

Laura Noemi Chaluh

A VOZ QUE CONSTITUI O PROFESSOR 1074

Juarez Francisco da Silva

Evelise Maria Labatut Portilho

Helton Roberto Real

EDITORIAL

Alik Wunder
Marcus Novaes

A Revista Linha Mestra n.36 reúne artigos das apresentações orais, rodas de conversa, minicursos e "vivências dissonantes" do 21º Congresso de Leitura, realizado na Universidade Estadual de Campinas entre 10 e 13 de julho de 2018. Celebramos, nesta data, os 40 anos de realização do Congresso de Leitura, que teve sua primeira versão em 1978, em meio a ditadura, como uma dentre as várias lutas pela redemocratização do país, pela liberdade de expressão, pela afirmação da força da palavra no mundo. Muito se passou nestes anos: o COLE transformou-se no principal congresso sobre a leitura no país, muitas pessoas – educadoras, escritores, escritoras, pesquisadoras, professores, gestoras passaram e deixaram suas marcas. Muitas pessoas tiveram o COLE como marca de sua formação acadêmica e profissional. Muitos pensamentos, encontros, afetos e lutas... Para a Associação de Leitura do Brasil é uma luta manter este ritual bianual de encontro, nestes tempos, quando os modos de ação do autoritarismo e do fascismo ganham outras formas, outras vestes e, nos forçam a inventar novas formas de resistir.

Arquitetar um encontro é sempre um desafio. O principal desafio do COLE está em possibilitar um debate sobre a Leitura de forma ampla, interdisciplinar e plural de modo que a expressão literária e poética não sejam pensadas separadamente da ação política. Trouxemos, nesta 21ª versão, o tema das "Leituras Dissonantes" e algumas perguntas: seria possível a leitura de vozes, sons e sentidos em estado de nascença? Como escutar línguas outras onde se pressente que algo brota? Com estas perguntas em mente arquitetamos este encontro com pesquisadoras, escritores, dramaturgas, ilustradores, poetisas, cineastas, educadoras, filósofos, gestoras, indígenas, musicólogas, fotógrafas... Com o desejo de trocar afirmando as diferenças que nos compõe, para que nesta junção heterogênea pudéssemos visualizar, tatear, escutar e sentir forças ainda sem forma. O 21° COLE convidou a pensar com as línguas dissonantes que fertilizam a vida, atentamo-nos para as vozes africanas, afro-brasileiras, indígenas, das mulheres, das crianças, dos velhos, para a língua dos pássaros, das pedras, dos rios que fissuram e rompem barreiras. O que seria uma música dissonante? Poderia ser ouvida não apenas como ruído perturbador, mas também como um som que toca e faz pensar que a música pode ser outra coisa? O que seria uma voz dissonante? Não apenas aquela que destoa de uma ideia de afinação, mas também uma possibilidade de nos darmos conta de que há muitas texturas de vozes, novas vozes, esperando por novas formas de ouvir. Que há vozes não ouvidas, ainda que gritem, justamente por não fazerem coro ao tom homogeneizador e colonizador que impera. O que seria uma palavra dissonante? Não apenas aquela que salta aos olhos como erro ortográfico, dissidência da regra gramatical, garatuja, garrancho. Que seja também a palavra viva, um risco germinal do sentido, insistente palavra que não toca os fatos, mas produz acontecimentos na inventividade contínua da língua. O que seria uma imagem dissonante? Um borrão, um erro, uma distorção do real? A lembrança pueril de um sonho? A imprecisão que convida a inventar? Uma outra visualidade que não deseja a verdade? O risco luminoso, imprevisível e alegre de um vagalume?

O 21º COLE lançando estas perguntas desejou afirmar as dissonâncias na leitura, na educação, na literatura, nas artes, nas escolas, nas bibliotecas, nas universidades, para que suas forças desestabilizadoras inundem nossos modos de pensar, agir, sentir e encontrar... Os textos que compõem este número da Revista Linha Mestra são respostas dos convidados e participantes a esta provocação lançada. Estão compostas em forma de dossiê escritas que nos abrem às vozes dissonantes que nos perfazem e que compõem este vasto mundo.

VIVÊNCIAS E RODAS DE CONVERSA

COMPOR PARA SI UM CORPO: ENTRE FILOSOFIA E ARTE

Maria dos Remédios de Brito[1]
Breno Filo Creão de Sousa Garcia[2]

Resumo: A vivência "*Linguagens dissonantes entre filosofia e arte: como compor para si um corpo...*", tem como proposta construir um diálogo e, também, uma experiência criativa que percorra dois campos inventivos, a do pensamento/filosofia como modo de vida e da arte como mecanismo de criação dos blocos de sensações. Esses saberes não vêm com o propósito de fundamentação e nem muito menos pensar um para didatizar o outro. A ideia é fazer passar um entre o outro e dele emergir um terceiro que não se sabe efetivamente, de antemão, o que é. A vivência filo-artística deseja traçar linhas a partir das ressonâncias de Nietzsche e de Espinosa para depois configurar um exercício de pensar-fazer o corpo em meio a uma cartografia tecida pelas palavras, escritas, leituras filosóficas e cartas de um jogo fabulatório. A pergunta que gesta a vivência é: Como compor para si um corpo? O ponto fundamental foi criar uma vivência de encontros e afetos que pudessem configurar linhas de experimentação, permitindo que cada um invente para si um corpo.
Palavras-chave: Corpo; filosofia; arte; vivência.

"Tudo pode tornar-se inaudito"
(Nietzche)

I

Máquina de leitura

O corpo é uma temática que atravessa a história das ideias. Na Filosofia ele não cessa de ser retomado em diferentes perspectivas. A tentativa é pensar o corpo vivo, afetado a partir da Filosofia e da Arte.

A Filosofia entendida como um campo de saber que atravessa um diálogo eminentemente vital é uma arte de pensar a vida e de vivê-la, segundo aquilo que se pensa e dialoga. A Filosofia não é só uma questão teórica, desapartada do mundo e de suas vicissitudes, ao contrário, o mundo, a vida é seu campo de contato. Já a arte é esse campo disciplinar que elabora um plano de composição por blocos de sensações e que gera o pensar quando o corpo se sente tocado, acariciado pelos blocos de perceptos e de afectos. A arte como arena do sensível pode fazer o corpo se retirar, se deslocar do lugar comum, tocado pelas sensações. Filosofia e arte cruzam o campo da materialidade desse ensaio, tendo como rumo a seguinte questão: Como inventar para

[1] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Educação Cientifica e Matemática. Atua nos programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Artes pela mesma Instituição. Trabalha nas conexões com a Filosofia, a Educação e a Arte. É coordenadora do grupo *Transitar*.

[2] Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará, Professor da Escola de Aplicação da mesma instituição. Artista, designer e educador atuante em Belém do Pará, com experiência em criação artística e produção gráfico-editorial.

si um corpo? O corpo pode se reinventar? Dois pensadores são intercessores desse ensaio para que possamos obter as respostas dessas perguntas: Nietzsche e Espinosa.

Nietzsche coloca em questão todo o pensamento idealista que percorre a história da tradição ocidental. Tal tradição sustenta que o homem é racional, assim como sustenta o substrato da valorização da alma e do espírito. A alma como essencialidade substancial, fora dos avatares humanos, do tempo e da história; e o corpo entendido como devasso, degenerado, um sintoma do perecível no humano.

Nietzsche faz uma subversão dessa leitura e afirma que o corpo é o catalizador e o disparador de afetos, é nele que cortam as forças da vida. Por isso, Nietzsche afirma que o sujeito, a razão, a consciência e a alma não são mais que questões gramaticais gestadas pela ficção, pelas as fábulas e os pelos ídolos. Para o filósofo, o homem é corpo, é jogo de forças e comandos entre lutas de sentimentos e impulsos. O que define um corpo é sua relação de forças, sejam elas ativas ou reativas. Do mesmo modo, Espinosa aponta para a vida em estado de evidência, ao mesmo tempo em que busca promover uma denúncia de tudo aquilo que separa o corpo dos seus processos vitais. Um corpo é um campo singular, estando profundamente arraigado nos afetos e nos seus encontros. Dessa forma, Espinosa cria uma teoria dos afetos e afirma que existem duas paixões eminentes: alegres e tristes, em que o corpo é uma potência para agir e padecer. Conforme o grau de seus encontros, ele se compõe e se decompõe.

É interessante afirmar que tal pensador é aquele que afirma a vida e não a morte, quando denuncia tudo o que tenta separar o humano da vida e todos os valores imanentes. Espinosa é veementemente contra os poderes que nos elevam para o alto, orientando para uma vida do medo, do desprazer, da força mínima, arrastando-a para o negativo. A vida traçada pelas linhas de julgamento do bem e do mal, sendo transformada em um rio de lágrimas, de dor e de culpa que tende a torná-la pequena e raquítica.

Ora, mas o que seriam as paixões tristes? São as paixões que carregam o corpo para a sua própria escravidão, corpo sem vida, culpabilizado, invejoso, ressentido, vingativo, desesperado, cruel, rancoroso. Espinosa coloca na esperança e na segurança um corpo triste, pois esses valores transformam o homem em escravo voluntário de si mesmo.

A paixão triste leva o corpo ao seu declínio, por isso, somente a alegria é potente, só a alegria nos fortalece, nos joga para a beatitude da vida. Sim, porque o sujeito, para Espinosa, é tão somente um grau de potência. Para ele, a grande questão prática é: Como conseguir um corpo que atenta para o máximo de ideias adequadas? Como emergir alegria, sentimentos potentes e ativos? Como dominar a si mesmo quando a consciência diz menos que o corpo, quando a consciência é um mundo também de ilusões?

Ora, para Espinosa a vida não é uma questão que se movimenta pelo bem e nem pelo mal, tudo é uma questão de compor e decompor um corpo, tudo é uma questão de movimento (de repouso e de lentidão). Isso teria outros *n´s* desdobramentos no corpo, mas não iremos dispor dessas questões aqui, importa saber como Espinosa compreende o corpo e seus encontros, bem como também influenciou outros pensadores.

Voltando à Nietzsche, esse leitor de Espinosa, concebe o corpo não como uma unidade orgânica, e nem como dualismo corpo e alma, para este, ele é multidão de forças, sendo o ponto de afeto que leva o homem à sua constituição. O corpo não é uma coisa e nem um objeto, ao contrário, é força plástica em permanente movimento de modificação.

Descartes faz uma verdadeira separação entre corpo e alma no sujeito substancial e na estrutura física que compõe o homem, de maneira que parece não ter ligações com a condição do humano, é algo visto apenas como um objeto, uma extensão. Espinosa e Nietzsche promovem uma nova concepção de corpo e do que seja o sujeito – esse não é puro, transcendental, como se o corpo fosse estranho ao próprio sujeito humano e seus afetos. De

acordo com Espinosa e Nietzsche, este é agora um corpo afetado, que se faz diante de uma sintomatologia dos afetos e sente, e vive, e instaura, e padece. Ele irradia a consciência e a esburaca por todos os lados, o corpo é superfície, é carne...

II

Do sim à vida

> *Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim e outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve.*
> (Clarice Lispector, in A hora da estrela).

Para o material, para a designação de cada ente nesse mundo, para cada grupo de homens, mulheres ou pássaros, corpos se fazem presentes e acontecem a partir de si e tropeçam entre si. Aos corpos já incidiram todas as causas de erros, intemperanças e desvios, já que a eles eram designadas territorialidades diferentes da mente. Apartadas dela, dada a imensa quantidade de motivos para reduzirmos nossos ritmos, nossos músculos cedem ao cansaço, e pensamos sentados no ônibus de volta para casa quando, finalmente, uma fagulha brota e nos leva para outro lugar. Um verdadeiro esgotamento social nos sequestra, mas de assomo, um pensamento qualquer nos invade e nos lambe com um pequeno afeto. E com ele, uma profunda alegria. Motivos de riso não nos faltam, assim como não nos falta desejo para sorrir. Esse corpo pode ultrapassar a categoria de invólucro do espírito? Compreender nossa matéria viva como algo opaco, obtuso e como armadilha que impede a criação de nossa existência nos conduz a um dualismo metafísico, no qual os corpos serão entidades rebaixadas, inferiorizadas e depreciadas em relação aos espíritos, sempre louváveis e superiores (como já posto acima). Com a milenar separação entre corpo e espírito, esquecemos que nossa existência, apesar de multidimensional, atravessa os corpos por inteiro. Pode deixar de ser dividido? Entre camisas de força, filas disciplinares, setores empresariais, espaços sociais, corpos são distribuídos e lançados a políticas disciplinares das mais diversas. Das escolas às igrejas, a sociedade ocidental incorporou o julgamento de Deus profundamente em sua coletividade inconsciente, que produz continuamente arquétipos e clausuras identitárias. Rótulos nos são carimbados involuntariamente ou vendidos sob formas diversas, com o respaldo de uma infinidade de correntes de pensamento que conduzem a noção de corpo como princípio organizador do ser. Os corpos são estruturados socialmente para serem entristecidos, buscando em qualquer oportunidade pequenas gotas de felicidade, geralmente artificializadas. São também levados a pensar que constituem apenas casca, cujo vazio e a falta seriam preenchidos com uma culpa cristã. Assim como são levados a se dividir para viver do modo menos intensivo possível, com baixíssimo poder de afetar uns aos outros, e altamente capazes de desenvolver neuroses ligadas aos únicos acontecimentos marcantes de suas vidas, geralmente ligados à infância e ao adolescer. Entre duas fatias, o corpo é conduzido a uma vida entre dois mundos: sensibilidade e inteligibilidade. Relação esta que se reúne com a velha dualidade da suposta existência de um mundo exterior, objetivo, e um mundo interior, subjetivo e produz algo que nos domina culturalmente. Tal conformação cristaliza a verdade dos corpos numa unidade fixa, a identidade, que ignora a dinâmica das transformações que nos ocorrem continuamente. A identidade pode ser compreendida como uma caixa que aprisiona o corpo numa fixidez

impossível. Na contramão de tantas linhas de pensamento petrificantes, ignorantes em relação à potência do corpo, que pode aprender a dizer sim a vida.

III

Máquina de mistura dos corpos

Dor elegante

Um homem com uma dor É muito mais elegante;
Caminha assim de lado; Como se chegando atrasado
Chegasse mais adiante Carrega o peso da dor Como
se portasse medalhas; Uma coroa, um milhão de
dólares Ou coisa que os valha Ópios, édens,
analgésicos; Não me toquem nesse dor; Ela é tudo o
que me sobra Sofrer vai ser a minha última obra

(Paulo Leminski)

O homem, esse animal estranho, animal confuso, incerto, segue tateando o mundo, segue de lado, de frente, de costas, animal cheio de medos, de angústias; animal que se veste de tantas cores, multicor; animal que se pergunta, que sente desespero e carrega em si uma inquietude demasiadamente humana. Desumanizar um pouco, talvez, para elaborar outras perguntas, sentir outras vidas em seu corpo, esse que ainda pouco se sabe... É uma luta para dar forma a esse corpo humano, uma luta diária de embates e de comandos. Dar forma a própria vida, moldá-la, converter-se em fonte de alguma coisa, presenciar um modo, inventar para si um estilo, de modo que o corpo possa ser ele mesmo um fazer em obra. Ser autor do próprio corpo, tornando-o existencial, experimental, produzir com ele e nele uma espécie de cena, transmutá-lo, mesmo tomando para si todos os preços do mundo. Isso tudo perpassa por aquilo que Nietzsche poderia chamar de uma "segunda" natureza, essa que seria primordial para que se tome posse da "primeira" natureza. Tarefa essa nada fácil.

Nietzsche não deixou de buscar os antigos, a sua concepção do que seja a filosofia advém efetivamente deles, quando advoga que a mesma está ligada a vida, assim como Espinosa. A filosofia nasce da vida e o seu movimento fundamental é para recriar e reinventá-la. Os conceitos não são para serem espanados e cultivados, apartados do mundo, ao contrário, eles nascem de uma dura compreensão da imanência. Então, um corpo deve encarnar a vida, assenhorear-se dela, fazendo do pensamento um ato de intensidade para que o pensador, em sua automodelação/transfiguração, saiba de algum modo que habita em suas entranhas um quase estranho, mas o estranho pode e deve passar por uma escuta amorosa diante das multiplicidades de vozes que atravessam as forças dos corpos e de seus encontros. Não é fácil produzir uma administração sobre si mesmo, não é fácil orquestrar a potência que dele emana. A tarefa do grande homem, aquele que deseja ser senhor de si mesmo, é configurar uma transformação de si, ou como diz Foucault, um cuidado de si. Nada disso tem ligação com um individualismo, mas sim com um processo lento de trabalho para forjar uma singularidade, aquilo que é de mais particular em cada individuo. Sim, Nietzsche, com sua crítica corrosiva à tradição, nos ensina que o inaudito é a vida, isso que nos arrasta e nos impõe o devir, a plasticidade do corpo – é ela

que diz que potência é corpo. Os encontros formam uma porção de alegria e ou de tristeza em nós, ao mesmo tempo em que encontros são intensivos e extensivos, lentos ou velozes para pensar como Espinosa. Não se pode efetivamente dizer o que um corpo pode – no máximo, se pode experimentar esse corpo, fazê-lo escorregar entre as veias do mundo, desenraizá-lo das fontes segmentárias e dogmáticas, impor para si vitalidades. Experimentar o corpo é desafiador e, inclusive, é perturbador quando não se sabe o que ele pode, se está de alguma forma sem o seu comando, ser estranho a si mesmo. É preciso certa prudência quando olhar o abismo, pois ele pode devorar esse observador; certa prudência nas aventuras humanas, pois o humano é ser que não se sabe quem é. Nada disso quer dizer, não faça experiência, ao contrário, experimente a vida, mas não se deixe virar um farrapo humano, pois não se sabe o que pode um corpo entre outros corpos. É duro criar para si um corpo, talvez, no corpo não se chegue, mas sempre será possível desenhar, rabiscar, polir a pedra, raspar o mármore, dar para sim um determinado comando, certo estilo, mesmo que nunca esteja acabado ou dado por um fim.

IV

Máquina de experimentar o corpo

Experimente, não interprete!
(Gilles Deleuze)

A arte como um campo de invenção, tal como a filosofia, atravessa o corpo pelos seus blocos de sensações e desenvolve um campo do sensível. Acreditamos que a *Vivência Linguagens dissonantes entre a Filosofia e Arte: como inventar para si um corpo*, realizada no 21º COLE, em Campinas, foi uma experiência que tentou trazer a potência do corpo a partir dos seus encontros. O seu desenvolvimento partiu de duas experiências: 1- Máquina de estranhamento; 2-Máquina Rota: um jogo de fabulação.

V

Máquina de estranhemento

Há sempre uma multidão em um corpo
(M. Brito)

A porta abre, uma sala enorme aparece, janelas por todos os lados... Os pés estão no chão, uma mesa é posta ao lado, pequenos objetos são instaurados sobre a mesa, um caderninho de bordo para registar linhas errantes do pensamento e do corpo, uma caixinha de bombom enferrujada contendo vários aforismos filosóficos com questões disparadoras, perfumaria "Cabocla da Amazônia", cheiro e ervas, água de banho, vidrinho de eucalipto, andiroba, ervas de curas, ervas de passagem de energias, um lenço, uma cuia para fazer o banho de cheiro. O que é tudo isso? Um bloco de produzir, afetos... Um tatear o corpo.

A espera dos participantes: Ensaio, ensaio, ensaio de corpo, de voz... Ensaio...

Uma mandala humana fora construída, caminhos em roda, um exercício de relaxamento foi realizado, a roda continua, a voz da instrutora ao fundo: *Gostaria que vocês continuassem caminhando e depois façam uma roda e sentem... Abram as mãos, por favor!*. Uma gota de andiroba foi colocada na mão de cada participante... *Podem esfregar as mãos, depois passe no*

corpo do colega ao lado. Pergunte ao colega onde fica a dor? Onde fica a alegria? Toque nesse lugar, sinta o corpo do seu colega... Houve quem estranhasse esse exercício, levantando-se e saindo da sala... O corpo para algumas pessoas é algo muito curioso, pois pode ser um canal que leva a inúmeros afetos e nem sempre esses estes podem ser lembrados ou exercitados, melhor sair, deixar passar até o dia que o corpo solicita novamente uma escuta, uma palavra. O exercício foi despertando o outro para o outro, colocando o corpo como a crosta do humano, a crosta da consciência. Nem sempre sentimos o nosso corpo, às vezes, ele é um estranho em nós.

A mandala retorna e todas começam a andar, um corpo vai "batendo" no outro. A*gora vamos jogar com o olhar*: *Olhem nos olhos do colega e da colega, parem um pouco, olhe o rosto daquele que aparece em sua frente*, depois duas batidas de mão, *parem e fiquem olhando para aquele corpo que parou em sua frente e pergunte o que vier na sua cabeça*: Exercício interessante, um momento no qual que todos voltaram a sentar e começaram a trocar ideias, risos, olhares. Quase sempre fazemos do olhar do outro um castrador... O olhar do outro, por vezes, é o nosso inferno... É um inferno porque estamos muito mais ligados no corpo do outro do que no nosso. Esquecemo-nos de olhar para o nosso próprio corpo, olhar na dimensão de ver, de fazer um entendimento diante dos gestos, diante do desconhecido em nós, embora, nada esteja efetivamente esclarecido. A mandala retorna, caminhando pela sala, sentados em forma de roda, as mãos abertas, um perfume de hortelã é posto na palma das mãos, *esfreguem as mãos, coloquem-nas próximo do nariz, sintam um cheiro com os olhos fechados, o peito vai abrindo,* o corpo vai relaxando, os sorrisos aparecem... Os processos corporais vão sendo manifestados, os braços caem, as pernas são esticadas, alguns corpos se jogam no chão como se estivessem em uma cama... Ruídos de palavras... Toques... Toques... Alguns corpos parecem se conhecer. Um pano colorido, com desenhos de mandalas é jogado no chão e a poética da máquina rota entra na cena... Fabulações entre arte, filosofia e corpo...

VI

Da máquina-rota

Que todos os seres apareçam
(M. Brito**)**



Figura 1 - Mandala da Máquina-Rota, com o jogo montado. – Fonte: acervo pessoal

Agora é momento de seguir outros fluxos. Seres de sensações irrompem o pensamento e escapam para longe. Suas trajetórias são traçadas em mapas desenhados e poeticamente escritos em fragmentos. Seres virtuais em estado de devir que convidam a incorporação – como na pajelança. "É fácil deslizar... Desfazer os órgãos" (BRITO, 2015, p. 218) Seria possível construir um corpo sem órgãos com um jogo de cartas? O convite para a experimentação é feito.

Em certo momento, após uma série de provocações intempestivas, somos convidados a jogar uma espécie de tarô. Subitamente, os participantes se deparam com cartas dispostas em mandala e, ao lado, uma pequena lata fechada. *Todos são convidados a abrir a tampa do objeto e retirar um pequeno papel.* Nele, encontram um número e uma pergunta. Em seguida, todos são provocados a manipular blocos de memórias. Projetos inacabados, demandas antigas, angústias e imagens... Qualquer coisa que se conecte com a pergunta revelada. Uma primeira captação de material do passado para a construção de algo.

Eis um exercício: produzir uma rota para longe, num exercício no qual diversos corpos estão em contato direto. Estado de jogo ou de encontro. Corpos sensíveis, afetivos, sociais, políticos, emocionais, sentimentais... Uma máquina-sala, uma máquina-parque, uma máquina-mesa, máquinas-cadeiras, máquina-areia-de-praia, máquinas-cartas postas e muitas pessoas reunidas formam um corpo coletivo e desejante, entre seres e objetos, muito semelhantes aos produzidos por Guattari ao lidar com seus pacientes ou entrevistados. Um pequeno ecossistema de montar e desmontar. *A mandala de cartas é reconfigurada e virada com as faces para a cima, revelando imagens, números e nomes. Cada número corresponde aos escritos nos papéis entregues aos participantes.* Conexões são feitas, as perguntas são associadas às imagens: Achas que controlas os fluxos? Quem te inspira? O que limita teu corpo? Onde está o machucado? Como caçar coragem? Como lidar com as mudanças bruscas? O que há de luminoso para compartilhar? Em que circunstância te espantaste consigo mesmo? Que pendências pesam no peito? Como se movimentam tuas águas? Costumas cuidar bem do que recebeste da vida? Como quebrar as correntes? Que força animalesca te atrai? Qual o tempo desse silêncio? Tantas questões, tantos afetos! Após o vislumbre, silêncios são produzidos. É necessário esperar e respirar. Uma, duas, três pessoas irrompem o silêncio, e revelam profundas conexões, verdadeiros atos de atravessamento com as imagens.

Seria possível estremecer a composição de nossos corpos através de uma experiência coletiva? Talvez com o surgimento de uma Fugitiva em deslocamento, um Curupira com seus traiçoeiros pés, uma paciente Mãe D'água, imagens são reveladas, e questiona-se: quais as coisas que pulsam em cada jogada? Que dores atingem cada elemento vivo, entre jogadores e criaturas encantadas, durante uma partida? Que perigos e inimigos temos em comum? A Máquina-Rota é um dispositivo lúdico capaz de ser ativado para uma experiência de visibilidade e escuta da multidão de vozes que nos atravessa e, por vezes, fazemos calar à força.

Uma maquinaria de cartas, entre diferentes campos epistêmicos, sobremaneira artísticos instaurando seres, paisagens, pequenos cosmos. Mundos singulares colidem e se transformam a cada troca de afetos. Múltiplas dimensões entrelaçadas, multiversos em constante movimento. Lagos, contidos em garrafas, pedem uma escuta atenta, Matintas estão sempre à espreita para nos enfeitiçar, Tajás encontram-se em latência, esperando o sono chegar para circular a casa, encantados prontos para serem revelados, fabulados e transversalizados em nossos corpos, numa arte que minora a língua, o pensamento e a expressão, fazendo surgir bichos encantados e seres mágicos há tempos silenciados com a sisuda vida adulta. Uma arte que evoca seres existentes no psiquismo social, num estado de torpor, precisa vir mais vezes à tona, senão seguirão nas sombras dos espetáculos, restringindo-se às zonas simbólicas, ao hermetismo que não toca ninguém, aos lugares inatingíveis.

Um jogo feito para *rotear* a vida de forma coletiva. Rotear é o ato de dirigir um veículo, mais especificamente uma embarcação naval ou fluvial, por rumos interessantes, para se chegar a algum destino. A este verbo também estão relacionados os verbos marear e navegar. A cada carta aberta, um mapa para transitar. Quais ideias foram trabalhadas em sua composição? Folhas, chuva, onça, raízes, rizomas, flores, plumas, passagens, encruzilhadas, solitudes, silêncios, ondas, dobras, Matinta, Parauá, Cotijuba, grandes amizades, louco, eremita, torre, diabo, serpentes, elementais alquímicos, padrões zen, linhas e tantos incontáveis outros povos. Como nos permitir sermos possuídos por eles? Com o tempo, os experimentos e os encontros, as poderosas imagens do tarô foram dando espaço a outras existências. *Desabafos, angústias e narrativas intensas borbulharam para fora do peito dos participantes.* Outras matilhas, cardumes e multidões passaram a se expressar com muita intensidade nas vozes dos participantes. A cada imagem, a cada fala, um novo caminho para a construção de outras travessias. Com a força da maquinação, o contato permitiu tudo isto sim. Permitiu mesmo! Mas para isto, foi necessário nos deixar levar pela experimentação, para além do que as palavras dizem e a escrita expressa.

Juntos, pudemos produzir uma espécie de corpo expandido, trocando informações e entrecruzamentos pensantes a respeito daquilo que vislumbramos. Conversamos sobre nossas vidas, sensações, incômodos, alegrias, tropeços. Conversamos e trocamos olhares. Vivemos, num pequeno instante, um momento de intensa amizade. Permitimo-nos escutar o que tínhamos a dizer, e cruzar essas matérias, aos caminhos oferecidos pelas imagens. Uma série de afetos, ora delicados, ora trêmulos de tão fortes.

Qual o sentido? Não há. Não há algo dado, algo pronto para ser absorvido. Há uma coisa que se construiu, desconstruiu e desfiou. E segue em movimento semelhante. Várias derivas, tremulações. Tantas possibilidades de deslizamento até que, talvez, outros encontros aconteçam. Encontros sensíveis que ultrapassam as palavras escritas, ditas e articuladas, que ultrapassam as capturas das linhas institucionais. Encontros que ultrapassem inclusive os limites do jogo. Como alcançar isso? É necessário navegar, se posicionar, à deriva. Nada é imediato. É necessário atenção, esforço e um bom espaço para a intuição. Vagar, delirar, sonhar acordado, dar vazão a algum *non sense*, alguma aventura do agir. Este é um jogo de criação conjunta, e a criação supõe quebras de linearidades, sentidos, significantes estabelecidos.

Há fugas, linhas. Linhas de fuga que irrompem de repente. Um ponto de fragilidade no cativeiro pronto para a escavação. Uma saída da toca, do conforto, da entristecedora segurança, do útero. Um pouco de brisa fresca nos encontra, um suspiro fora das catacumbas, e quem sabe o fôlego para cavar outras tocas. "Fuga perfeita é sem volta" (TIBURI, 2016) Pois, segundo Tiburi, ainda não fugimos de verdade. Mas fugir definitivamente pode ser o nosso fim. Morte na certa. De repente, o casulo se mostra insuportável. E no esgotamento da escrita, da fala, do andar, do comer, do dormir, de lidar com as angústias, de aplacar as tristezas, uma dor, uma horrenda dor atinge a vida. Às vezes, só nos resta fugir para fortalecer e voltar. Ainda mais no seio de um sistema acadêmico que tanto nos atinge com cobranças de produtividade. Precisamos inventar, nos vãos de uma universidade, uma magia de floresta profunda. Brincar com os encantados e se reinventar se faz urgente. "Aí torna-se preciso fazer alguma coisa para não gritar, mas parece que essas paisagens se tornam um grito" (BRITO, 2015, p. 218). Gritos de Mapinguari irrompem e afirmam que há muito a se gritar. Pelos corpos livres de suas ostensivas amarras. Contra as forças patriarcais, colonizadoras e capitalísticas. Da saída de casa, das travessias continentais, até o encontro com os cartomantes... As imagens podem nos fazer gritar. O jeito de lidar com a vida impossível, esgotada, muda com os mundos possíveis revelados a cada jogada, pergunta e discurso.

Vamos nos experimentar nesta política dos encontros, da amizade e do olhar? A máquina nos convida a nos ausentar do que há de regularidade, linearidade, individualidade, de tudo o que nos remete a uma causa, um sentido, um lugar comum. A Máquina-Rota nos desafia.

Impele-nos ao deslocamento, ao atravessamento, ao toque, à sensação. Uma experiência da troca de olhares, da criação conjunta de corpos pelas vias da criação, que é a maquinação. Sim, inventar para si um corpo é todo um caso de experiência, experimente seu corpo, seus afetos, experimente. Não interprete! Um corpo sempre é uma passagem, uma travessia, uma cena, um ato, um entre... Que potências surgirão? Nada a dizer, cada corpo entra na sua própria potência... Invente para si um corpo...

Referências

BARRENECHEA, M. A. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

BRITO, M. dos R. de, *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DELEUZE, G. *Espinosa:* Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, B. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ESPINOSA, B. *Ética*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FOUCAULT. M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Foucault M. Ética, sexualidade e política. In: _____. *Ditos e Escritos*. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral:* uma polêmica. tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras; 2009.

NIETZSCHE, F *Além do Bem e do Mal*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TIBURI, M. *Uma fuga perfeita é sem volta*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO: A PLURALIDADE DAS PRÁTICAS

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[1]
Maria das Dores Soares Maziero[2]
Silvia Aparecida Santos de Carvalho[3]

Introdução

Tomando como referência a centralidade das discussões sobre o trabalho docente e as práticas escolares, este texto assume por objetivo apresentar diferentes textos produzidos por pesquisadores de campos ligados à leitura, escrita e alfabetização, a partir de uma reflexão temática que tecerá uma rede de diálogos em que se procura destacar ideias constituídas a partir de perspectivas teóricas que orientam uma reflexão sobre o cotidiano das práticas escolares relacionadas às questões da escrita e da leitura, considerando a pluralidade e a complexidade destes campos.

Desde a criação e instalação das escolas graduadas no final do século XIX e primeiras décadas do XX buscando atender aos anseios de formação de cidadãos dentro do ideário iluminista defendido pelos republicanos, discussões a respeito de métodos e práticas que melhor preparem as crianças para o domínio da leitura e da escrita vêm sendo levantadas, conforme já demonstrado por diversos estudos acadêmicos. Contemporaneamente, à preocupação com as questões ligadas à escrita, à leitura e ao próprio processo de alfabetização, somam-se outras referentes à formação literária do leitor, à formação dos professores alfabetizadores e, também, à formação mais ampla e geral dos leitores, processo que agora sabemos não se restringir apenas ao âmbito das ações da escola.

Assim, os textos que compõem esta discussão se voltam para a reflexão sobre alguns dos fatores que permeiam as práticas escolares no campo da leitura e da escrita, reunidos da obra de Goulart, Maziero e Carvalho (2017), buscando analisar as implicações sociais, culturais e político-pedagógicas que afetam a escola e todos que a ela estão ligados, uma vez que as práticas não são neutras, mas sofrem a influência destes e de outros fatores.

Práticas cotidianas

Ao trazermos para a discussão a questão da pluralidade das práticas, sinalizamos também uma reflexão sobre o fazer docente, longe de uma discussão centrada no como fazer, direcionada pela aplicabilidade de um determinado conteúdo, mas voltada para os atos que envolvem o fazer docente, como a reflexão e ação.

> Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ser uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, 121)

[1] Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras.
[2] Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Paulínia e pesquisadora do ALLE/AULA - FE/Unicamp.
[3] Doutora em Educação. Coordenadora de Projetos de Educação para a Cidadania da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

Mas qual a finalidade de discorremos sobre as práticas? Por que construir uma teoria das práticas cotidianas? Em resposta a tal questão, temos Certeau (1985, p. 5), que ao falar sobre sua teoria das práticas cotidianas em uma conferência intitulada "Teoria e método no estudo das práticas cotidianas", afirma que a proximidade das práticas pode ser vista como uma maneira de se "por em prática" um determinado tempo e lugar, num rito, numa representação, em outras palavras, trata-se da busca em compreender quais usos as pessoas fazem daquilo que lhes é imposto.

> [...] chamamos de caça furtiva, ou seja, aquela atividade do caçador em floresta alheia. Ele caça a lebre ou os pássaros ilicitamente, isto é, em um lugar do qual não é o dono. Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários. (CERTEAU, 1985, p. 5)

Para Certeau (1985, 2007), a teoria de se estudar as práticas cotidianas se mostra como uma furtividade, como ações que buscam em lugares alheios algo que as constitua, que possa ser considerado próprio. Segundo Certeau (1985), há um caráter de triplo aspecto nas práticas cotidianas: seu caráter estético, caráter ético e caráter polêmico. O caráter estético diz respeito aos modos diversos e singulares de se usar um determinado objeto, coisa, linguagem, lugar. Esse modo de uso é caracterizado por uma expressividade que está relacionada ao estilo, o que levanta outro questionamento: o que é estilo? Para Certeau (1985) estilo é basicamente a maneira de se utilizar, de manejar, de produzir a partir de uma ordem linguística que nos é imposta.

O caráter ético caracteriza-se pela recusa a ser identificado à ordem imposta, é uma ação de abrir um espaço, que não é constituído sobre a realidade existente, mas sim sobre uma vontade de inventar, de criar algo. Junto à prática transformadora que lhe é imposta, há sempre "uma vontade histórica de existir" (CERTEAU, 1985, p. 8).

O terceiro aspecto, o caráter polêmico, está marcado por uma relação de forças; as práticas cotidianas se inserem como intervenções nas quais o mais fraco utiliza-se de forças existentes, como maneira de se defender do mais forte.

A partir dessas considerações, pode-se pensar no espaço de uma sala de sala de aula como um lugar alheio, um local que não é do professor, que é um espaço público, e que o que ocorre ali são ações concretas marcadas pela criação, a partir do que lhe é imposto – restrições de uso por compartir do mesmo local com outra turma diferente, a dimensão do espaço interno da sala, o local permitido para fixar materiais – uma produção escrita que irá compor visualmente o ambiente.

Articulando as ideias a respeito das discussões sobre as práticas

Nesta direção, estes artigos podem ser agrupados pela temática que abordam em quatro conjuntos: os que se voltam para o processo de alfabetização; os que abordam a formação de professores; os que tratam da leitura do texto literário, e outro que aborda a leitura para além das práticas escolares.

No primeiro grupo, temos cinco artigos que vão explorar o tema das práticas na alfabetização. No primeiro deles, Juliano Guerra Rocha e Meiriene Cavalcante Barbosa escrevem sobre "O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos", em que propõem uma provocação instigante a respeito da questão da alfabetização no contexto da escola para todos, a fim de suscitar novas práticas e novas investigações, a partir da discussão de que a escola deve ser um lugar onde caibam todos os

sujeitos, evitando que a alfabetização seja vista apenas como uma etapa em que se dá ênfase aos aspectos estruturais da língua, e não como um processo social e cultural mais amplo, que se desenvolve em uma dimensão também política.

No segundo artigo do grupo, "Práticas de escrita na alfabetização", Mariana Bortolazzo expõe resultados iniciais de sua pesquisa de Doutorado, nesse caso específico o levantamento de práticas de escrita propostas e realizadas pela professora de uma turma de alfabetização – com base na análise de materiais didáticos coletados e materiais de aluno, em contraponto com os diálogos travados com a professora.

O terceiro artigo, "Práticas de aquisição da escrita na representação gráfica de vogais nasais", de Raquel Márcia F. Martins e Marciano R. Ribeiro, é um estudo que trata de práticas de aquisição da escrita que interferem na alfabetização, focalizando fenômenos de fala, em específico a representação gráfica de vogais nasais, através da análise da produção escrita de alunos com idades entre 6 e 8 anos de idade, cursando os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais (MG).

Silvia Aparecida Santos de Carvalho, aborda no quarto artigo, em "Práticas de ensino de leitura e escrita e a política educacional implementada na gestão da Prefeitura de São Paulo - 1989-1992", as práticas de ensino de leitura e escrita implementadas pelas políticas educacionais do município de São Paulo, a partir da apresentação e análise de movimentos significativos de disputa pela hegemonia no campo das práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidos nos dois primeiros anos do governo de Luiza Erundina de Souza como prefeita da cidade de São Paulo, período em que Paulo Reglus Neves Freire, o Prof. Paulo Freire, foi o Secretário Municipal de Educação.

Ainda no campo da Alfabetização, mas desta feita com o olhar voltado para os professores, Ana Lúcia Guedes-Pinto escreve sobre "Práticas de leitura: papel na formação continuada e seus impactos na alfabetização", em que aborda aspectos da formação continuada de professores alfabetizadores, a partir de sua experiência à frente do PNAIC da UNICAMP no estado de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2014.

Outro conjunto de três artigos discute sobre a prática da leitura literária em espaços escolares. O primeiro deles, "O que nos ensinam alunos e professores sobre práticas de leitura em bibliotecas escolares?", de Cláudia de Oliveira Daibello e Cláudia Beatriz de C. N. Ometto, socializa reflexões a respeito dos enunciados e práticas dos professores em relação aos livros de literatura infantil, a fim de compreender como estes repercutem no modo como as crianças entendem a leitura e se relacionam com o objeto livro. O estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada em uma escola da rede municipal de Santa Bárbara d'Oeste-SP.

Explorando ainda a temática da leitura de literatura, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Dalva de Souza Lobo, em "O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição", tomam por base os cursos de formação docente em práticas de leitura literária desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA), direcionados à análise dos projetos de leitura literária desenvolvidos na rede municipal de ensino de uma cidade do Sul de Minas, propondo uma reflexão sobre as ações ou preocupações docentes que movem a elaboração dos projetos de leitura, especialmente durante o processo de alfabetização.

Fechando os trabalhos deste grupo temático, temos o artigo de Andréa Dalcin, "Práticas de leitura da literatura infantil", no qual são expostos os resultados iniciais de pesquisa realizada com cinco professoras do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em duas escolas localizadas no município de Cajamar/SP, em busca das práticas de leitura da literatura infantil desenvolvidas nestes espaços.

No artigo que encerra a obra, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lilian Lopes M. da Silva e Maria das Dores S. Maziero escrevem sobre práticas de leitura na escola e na vida

cotidiana, em "A centralidade da cultura para o estudo das práticas de leitura: episódios que inspiram um pensar", defendendo a participação da cultura no ensino da leitura, buscando aproximações, associações, comparações e articulações entre práticas de leitura e de escrita experienciadas culturalmente, para pensar que essas práticas podem adquirir diferentes significados, dependendo do contexto sociocultural em que são realizadas e de cada situação singular que as põe em circulação.

Conclusão

Neste texto, o olhar sobre algumas produções que discutem as práticas cotidianas convida-nos à reflexão crítica e à dialogicidade do fazer docente, num mergulho entre os meandros do contexto das práticas de leitura e escrita, o que exige definição, segundo Freire (1996)[4], posicionamento, decisão, rupturas, escolhas, autonomia e autenticidade – como aliás exige o próprio exercício da docência e da cidadania.

Referências

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (anais do encontro) São Paulo: FAU/USP, 1985.

_____. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987. p. 121.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Das Dores Soares; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *Leitura, escrita e alfabetização:* a pluralidade das práticas. Campinas: Leitura Crítica, 2017.

[4] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UMA ESCUTA SENSÍVEL:
A PRODUÇÃO TEXTUAL PELA LEITURA DAS EMOÇÕES E SENTIDOS

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez
Viviani Domingos Castro
Liliam Ricarte de Oliveira

Resumo: A aquisição da língua escrita vai além da decodificação simbólica e/ou sonora. Ela perpassa sentidos outros de constituição do sujeito leitor, como as emoções, as sensações e produção de sentidos. O presente minicurso constitui-se uma oportunidade de entrelaçar as sensações de ouvir, perceber, olhar, ou seja, a percepção relacional dos cinco sentidos humanos, em dinâmicas de percepção e criação verbal buscando a inserção do sujeito em um processo de criação textual seja ele poético ou não. Com isso, buscamos dinâmicas de elaboração textual que estimulassem vivências táteis, sonoras, sensitivas e motoras, balizados pelo referencial teórico-metodológico de uma atividade textual livre, com pressupostos nas ideias Freinetianas de criação linguística. Dividido em momentos específicos de experiência sensoriais, a criação do texto livre será um modo outro de entrelaçar estas vivências oportunizando ao autor-leitor ser produtor de uma escrita própria, explorando os diversos sentidos que um texto pode conter, seja ele vernáculo, sensório ou verbal.
Palavras-chave: Produção textual; leitura; emoções e sentidos.

Uma proposta relacional entre vivências sensoriais e escrita

A ideia inicial de desenvolver um minicurso para o 21º Cole – "Leituras Dissonantes", parte de uma inquietação sobre os modos de produção textual já conhecidos, que, na maioria das vezes, partem da fala ou leitura textual como referência de criação. Assim, queríamos oportunizar aos participantes do evento a possibilidade de vivências outras de produção textual, que perpassaria a escrita, mas também a pintura, elegendo vivências sensoriais como mote de criação. Por isso, a dinâmica desenvolvida com o grupo participante do minicurso elegeu estratégias visuais, sensoriais, motoras, para estimular a percepção do meio, das diversas linguagens texturas e aromas que o compõem.

Entre dinâmicas corporais de movimento, escrita narrativa, descritiva, opinativa, percepção sensória de uma história infantil narrada, criação pictórica, promovemos um ambiente reflexivo sobre práticas outras de criação textual que elegeram as experiências como elemento provocador da escrita e criação não escrita, porém textual.

O presente texto tem como objetivo apresentar a dinâmica desenvolvida neste minicurso, desvelando possibilidades dialógicas entre as experiências de vida profissional e pessoal de professores, visto que nosso público foi de professores em formação inicial, de anos iniciais na carreira e, também, professores com uma riquíssima experiência docente. O texto livre, na abordagem freinetiana, também compôs nossa proposta de produção, na tentativa de refletir que nossa formação profissional passa, necessariamente, pela elaboração de sentidos sobre a nossa experiência.

Dinâmica do minicurso

Uma importante preocupação das professoras organizadoras do minicurso foi proporcionar um ambiente de criação textual que tivesse como mote as experiências/vivências da própria oficina. Por isso organizamos o tempo com alguns momentos de experimentações sensoriais e motoras.

Foram elas: 1) corporal (dinâmica de repetição de movimento e som em dupla), 2) visual e sonora (vídeo com fotos das experiências profissionais das professoras organizadoras do minicurso), 3) sonora (leitura de um texto) e 4) pictórica e sonora (desenho e pintura livre tendo como suporte musical canções da bossa nova, instrumental, entre outras), intercalando entre esses momentos a produção escrita e o diálogo. Assim, o nosso *chronus*[1] passa a ser *kairós*, pois as próprias vivências, proporcionadas pelas relações constituídas no minicurso, geriram e reorganizaram um cronograma inicial de atividades programadas. Muitas das produções planejadas deram lugar à uma escuta e diálogo sobre as experiências de vida e profissão dos profissionais que participaram deste encontro-minicurso e também sobre as expectativas deste momento formativo o congresso. Com isso, as experiências sensoriais planejadas, bem como as produções e criações escritas, foram sendo redimensionadas a medida que aconteciam.

Entretanto permanece dois conceitos em nossa proposta: de criação e criatividade. O princípio explicativo deles parte do referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural, especificamente dos estudos de Vigotski (1999, 2009) sobre o tema. O autor apresenta que a atividade da criação só é possível pelo acúmulo de experiências vividas na relação com a história da coletividade. Uma história materialista, cultural e dialética.

Desse modo, quando Vigotski (2009) desenvolve a tese da imaginação como uma produção dialética, histórica, que afeta e produz os sentidos culturais, com isso, ele reitera a sua argumentação teórica sobre o caráter materialista e histórico do desenvolvimento de nossa psique, o que define que toda a criação humana parte daquilo que já experienciamos e conhecemos. "[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia." (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Por isso, as dinâmicas do minicurso foram elaboradas no intuito de promover um ambiente de criação textual, com os mais diversos estímulos sensoriais que pudessem resgatar, nos participantes, sentidos do já conhecido e vivenciado em produções textuais, assim como, proporcionar vivências novas.

Das vivências

Iniciamos com uma roda de conversa para conhecer um pouco mais cada participante: de onde vinham, a formação inicial, onde trabalhavam, as expectativas, enfim, um conhecer-se inicial. Assim, inicia-se o diálogo de um grupo formado por muitas mulheres, professoras, algumas são mães, moram em cidades próximas, outras de cidades mais longínquas. Mas todas muito interessadas naquilo que o minicurso oferecia: a produção textual pelas vivências sensoriais e motoras. Neste momento, Benjamin (2004) e Bakhtin (2004) dialogam conosco neste texto, por dois motivos: a produção história de nossas experiências, nas/pelas/com as relações de outrem, e o discurso que nos constitui.

Para Benjamin, o sujeito que narra, que assume o papel de narrador "O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira" (BENJAMIN, 2004, p. 211). Com isso, ele nos apresenta que o verdadeiro narrador é o sujeito que ouve as histórias, despe-se de todo o psicologismo das interpretações para poder contá-las. O primeiro ouvir no minicurso passa por esta definição de Benjamin, pois cada participante se fez narrador de sua própria história e esta construção oralizada, sem ter a qualidade de análise psicológica das situações enunciadas, tem seu desfecho final em uma

[1] De acordo com a mitologia grega, *chronos* é a definição do tempo cronológico, ou seja, os anos, os meses. Esta definição se difere do tempo subjetivo, o *kairós.*

escrita, com caráter descritivo, e quiçá reflexivo[2], das expectativas com a experiência do minicurso. Ou seja, compreendemos que as expectativas e interesse com a proposta de diálogos e vivências no minicurso, passou pela história de vida, profissão de cada uma das participantes, que foi sendo tecida por diversos contextos e discursos de produção de sentidos. Com isso, retomamos Bakhtin (2004) para nos afirmarmos em nossa proposta de produção textual e dialógica, pela mobilização dos sentidos: o eu é resultado de um nós, ou seja, eu me vejo/sou constituido pelo olhar do outro. Mesmo que esta premissa não esteja nítida para o sujeito, nossa história é constituída pelos discursos de outrem./pelas vivências discursivas.

O terceiro momento, após a primeira escrita, foi uma dinâmica de movimento corporal. A intenção foi proporcionar um momento inusitado de concentração corporal, resgatando a sensibilidade aos movimentos e criação de sentidos outros que este momento poderia gerir. A dinâmica de contar até o número três foi feita em dupla. A contagem deveria ser alternada, então, logo após o número um ser dito por um sujeito da dupla, o número dois deveria ser falado pelo outro e assim sucessivamente. A concentração e atenção à tarefa se misturou às risadas dos participante com relação à própria dinâmica, pois não foi uma tarefa tão fácil como parecia. Em seguida cada número deveria ser substituído por um único movimento. Neste ponto, surge a criação do movimento corporal: inusitado, coletivo e expressivo.

Findada esta divertida dinâmica, percebemos que o sorriso e a descontração fizeram parte do contexto. Em seguida, passamos um filme com fotos das vivências profissionais das três professoras que organizaram o minicurso. Esta proposta partiu da intenção em resgatar sentimentos, sensações e lembranças relacionados à história profissional e pessoal como alunos, de cada participante, para em seguida produzir um texto de formato narrativo a partir de três questões: como o vídeo me afetou? O que emergiu nesta vivência? Quais emoções e memórias surgem?

Fizemos a leitura do texto "Esqueceram a maçã", de Célestin Freinet (FREINET, 1991, p. 30) em que, de maneira sensível, relata a alegria das crianças diante de algo considerado encantador por elas. Seu modo de escrita nos coloca frente a frente a essas crianças e nos leva a refletir sobre como acolhemos no nosso cotidiano escolar estes acontecimentos fundamentais para eles.

Após esta vivência/escuta atenta, oferecemos um momento de produção pictórica, sobre as emoções e memórias que até então foram surgindo com as vivências no minicurso. Para tanto, disponibilizamos diversos materiais como carvão, canetinha, giz de cera, pincéis, tinta guache, enfim, um contexto de possibilidades para a criação.

Durante este momento colocamos algumas músicas com o objetivo de somar à experiência sonora e despertar sentidos para a elaboração de sua produção. As canções Redescobrir, de Gonzaguinha, interpretada pela Elis Regina, Tocando em Frente, de Almir Sater e Renato Teixeira, interpretada por Almir Sater, Cello Suite nº1, de Johann Sebastian Bach, interpretada por Yo Yo Ma, Somewhere over the rainbow, de Harold Arlen e E. Y. Harburg, interpretada por Israel Kamakawiwo'ole. Cada composição se remetia a um lugar, uma expressão musical, um modo de cantar, tocar e ilustrar a vida por meio dos sons. Com isso, o repertório de experiências sensoriais foi sendo constituído e constitutivo das vivências propostas neste momento formativo. O resultado foram obras de arte únicas e expressivas.

Findado este momento colorido de produção, organizamos novamente a roda para que pudéssemos contar de um modo bem diferente a história "O silencioso mundo de Flor" de Cecília Cavalieri França. Entregamos vendas para que os participantes não olhassem, mas apenas ouvissem e sentissem a história pelo olfato, audição e o tato. Com isso, usamos recursos que "ilustraram", por estes sentidos, o enredo declamado: tecidos, instrumentos de percussão

[2] A palavra quiçá s refere à possibilidade de transgressão dos sentidos da escrita pelos sujeitos narradores, atrelando a ela um processo reflexivo e problematizador do episódio contado, pois, num primeiro momento a orientação da atividade de escrita se baseava apenas no narrar.

como tambor, chocalho, caxixi, pandeiro, materiais como algodão, essências aromáticas de alecrim e lavanda, pó de café, Enfim, contamos essa história por um modo outro de escuta.

O tempo *chronos* novamente se distanciava do nosso *kairós,* havia tanta coisa ainda para escrever e criar. Optamos em realizar um diálogo sobre as sensações e as expectativas em ouvir uma história de um outro modo, por outros sentidos. Os relatos sobre esta experiência foram diversificados, alguns trouxeram a sensação de incapacidade frente ao controle do que perceberiam no decorrer do enredo: que tipo de material iria ilustrar a história? Alguns outros nos disseram que esta experiência foi muito importante para relembrar como o trabalho com os sentidos nos oferecem modos outros de percepção da nossa realidade e ainda, como ajuda a compreender que mesmo com o objetivo de organizar atividades pedagógicas para um grupo, na tentativa de propiciar a aprendizagem de todas as crianças, as experiências são pessoais, únicas.

Fechamos a roda de conversa trazendo um pouco da trajetória de Célestin Freinet que, como professor, trouxe a criança para o centro do processo de ensino-aprendizagem, validando seu olhar e suas palavras como legítimas e fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na escola. Esta roda de conversa final foi uma possibilidade de conhecermos como a proposta do minicurso afetou de maneira positiva cada participante.

O que fica?

Neste ponto do texto é necessário tecer considerações finais, mas para além deste "ponto final de escrita" elegemos a questão: o que fica com a experiência deste minicurso? O que permanece e ressoa em nossas vivências/experiências de vida pessoal e profissional é o retomar a nossa condição de sentir e significar, produto e processo de nossas relações inter e intrapessoais.

Com isso, nos voltamos às relações de ensino em sala de aula. Palco de conflituosos diálogos, riquíssimas vivências, lugar de apropriação/resignificação do conhecimento científico e dos sentidos culturais de existência. Contexto que entrelaça muitas vidas e histórias e, por isso, não pode ser pensado fora de uma produção dialógica.

As vivências de sentidos, ou a rememoração das experiências (BENJAMIN, 1994) são constituídas pelas emoções que nos afetam e transformam os significados sobre o mundo no qual estamos inseridos. Levar essa premissa em consideração no momento de planejamento de nossas atividades pedagógicas, nas situações de ensino e intervenção que procuramos elaborar no contexto escolar, para que as crianças possam se apropriar do conhecimento histórico e socialmente construídos pelo homem, pode ser o diferencial para elas, pois somos constituídos por aquilo que nos afeta, pelo que significamos, ou seja, por tudo o que, de algum modo, nos impacta e isto resulta na produção de sentidos.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Haucitec, 2004.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRANÇA, C. C. *O silencioso mundo de flor.* Belo Horizonte, MG: Traço Fino, 2011.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na infância:* ensaio psicológico. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka; Tradução: Zóia Prestes. Sao Paulo: Ática, 2009.

PARA ALÉM DA SALA ESCURA: EXPERIMENTAÇÕES COM VÍDEO-INTERVENÇÃO

Marina Mayumi[1]

Resumo: A existência de claridade desafia a exibição de produções audiovisuais, que instituídas dentro da lógica do cinema tradicional, dependem do contraste com a escuridão. O minicurso *Para além da sala escura,* ministrado no 21º Congresso de Leitura do Brasil, trouxe como proposta a experimentação com imagens e sons por meio da criação de videoinstalações em locais onde há luminosidade. A videoinstalação propõe a interação entre imagens, sons, corpos e lugares, explicitando a universidade, local onde se deu o minicurso, como lugar atravessado por trajetórias humanas e não-humanas que se constituem e negociam devires outros em cada uma delas. Durante a oficina usamos nossas próprias câmeras de celular e inventaremos vídeos a partir de dispositivos de criação para depois pensarmos em possibilidades de intervenção com projeções no espaço público por meio de um projetor portátil.
Palavras-chave: Cinema; experimentação; videoinstalação.

Atravessamentos I

A sala escura de cinema define como os corpos devem se comportar: ao serem isolados por meio de cadeiras confortáveis que restringem o contato físico entre os ali presentes, fazendo com que a experiência do cinema seja totalmente individualizada; ao direcionar o olhar para a grande tela em que os olhos dos espectadores mantêm-se totalmente atentos à grande tela de luz da sala escura; ao manter as pessoas em silêncio constrangendo qualquer comunicação entre elas.

As produções cinematográficas de escala industrial, dedicadas ao consumo, criam filmes que atuam sobre o espectador utilizando-se de alta tecnologia audiovisual de produção e pós-produção, para os conduzirem a sentir emoções pré-estabelecidas. Se há alguma variação, certamente são restritas e pobres em possibilidades de escape do já convencionado.

Menotti (2012) preocupa-se em problematizar o cinema enquanto produto industrial, pasteurizado pela arquitetura das salas de exibição, atentando-nos para a estreita relação entre o consumo e a padronização das salas de exibição e sua influência num processo anterior à projeção, que se dá logo na produção dos filmes. Os filmes são feitos para o formato imposto pela arquitetura dos cinemas que consiste em padronizar a experiência do cinema numa sensação imersiva aglutinada pelo formato da tela retangular e luminosa, ambiente escuro e isolamento acústico.

As salas de exibição ocupam um lugar central na escala da cadeia consumo do cinema. É o lugar onde o espectador paga as entradas para encontrar-se com filmes produzidos que enfatizam o estímulo da visão e audição, suprimindo os demais sentidos. Portanto, a sala escura acaba por configurar-se como o local ideal para que o foco se dê naquilo que se vê e se ouve. O cinema, tal como o conhecemos hoje, é uma instalação que se cristalizou numa forma única (MACHADO, 2008, p. 69). O isolamento acústico, a máscara negra que emoldura a tela intensificando seu caráter fantasmagórico em meio à escuridão, os ajustes de brilho da tela de projeção, a invisibilidade do projetor, são fatores que contribuem para a padronizada experiência cinematográfica da sala escura que impera há mais de 100 anos.

[1] Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

O cinema é estritamente dividido entre a sala e a tela, sendo esta concebida como uma janela aberta para uma profundidade fictícia[...] (MICHAUD, 2014, p. 23). Essa profundidade faz com que a tela se aparte de sua condição de objeto. Algo secreto naquilo que se vê está sempre a ser revelado na profundidade da tela. A ficcionalidade do filme encontra nela, uma aliada que contribui para que a ilusão narrativa dos filmes, penetrem com mais contundência nos olhos do espectador e assim contribua para que seja por ele compreendida, e o imerja em em meio à estória roteirizada somada à imagens ilustrativas de um determinado discurso.

Para além dessa perspectiva ilusória de um cinema em que a imagem é representação de uma narrativa, existem artistas que provocam o espectador, revelando a materialidade fílmica do cinema. Seus trabalhos convidam a desvelar elementos que promovem a profundidade irreal promovida pela tela branca, para fazer surgir sua superfície material em que o filme é projetado. A tela já não é uma janela, como na experiência fílmica habitual, mas uma superfície opaca na qual se refletem os impulsos da luz colorida (MICHAUD, 2014, p. 27).

Tomemos como exemplo, a instalação de *White Museum*[2] (2016) da artista Rosa Barba, que implica os corpos dos participantes em um ambiente aberto, com luminosidade suscetível aos horários do dia e das lâmpadas brancas do espaço expositivo. A instalação proposta por Barba na 32ª Bienal de São Paulo revela o aparato técnico que possibilita que imagens sejam projetadas e no caso, deslocado da sala escura de exibição de cinema. Um antigo e gigantesco projetor 35/70 mm posicionado no alto de um andaime faz rodar uma película fílmica transparente, ainda virgem, sem imagens gravadas. A luz do projetor sobre a película incide sobre a rampa do piso térreo da área interna do pavilhão da Bienal onde as/os visitantes inevitavelmente têm que transitar para acessarem os outros pisos.

> Barba projeta o "frame" branco sobre a rampa de acesso ao primeiro andar do Pavilhão. O enquadramento - comum à fotografia e ao cinema - transforma-se em uma presença física, um quadro aberto que proporciona uma experiência do espaço por meio da projeção. (GIUFRIDA, 2016, p. 340)

Os corpos que entram em contato com a obra têm suas silhuetas projetadas no piso da rampa em um local totalmente claro do edifício, repleto de paredes de vidro que criam uma relação visual entre o que se vê dentro e fora do museu. O "frame" descrito por Giufrida (2016) é branco não apenas pela luz do projetor que incide sobre a película mas também porque "sofre" as claridades do local. A sobreposição da luz de projeção misturadas à incidência de luz natural que vem do lado de fora do museu, varia conforme a hora do dia. A cor verde-acinzentada do piso de concreto queimado da rampa do edifício também compõe com as luzes projetadas fazendo com que o piso tenha variações de cor que se somam à escura sombra dos corpos dos visitantes que duram o tempo de seu caminhar para subir ou descer a rampa.

Trata-se de uma projeção grande que poderia ser aproximada ao tamanho de uma tela de projeção de cinema tradicional, só que na obra de Barba, a tela é deslocada da parede para o chão e nela pisamos. As imagens efêmeras criadas pela ausência de luz das silhuetas de nossos corpos, formam sombras em movimento sobre o piso criando múltiplas formas de distintos tamanhos que se desenham no chão. Quanto mais as pessoas caminham e se aproximam do topo da rampa, maior é a distorção da imagem sobre o chão fazendo com que a escala dos corpos ali delineados, aumentem, proporcionando um tamanho tão grande quanto a tela.

[2] *White Museum* (2016) da artista italiana Rosa Barba compôs a 32ª Bienal de São Paulo de 07 de setembro a 11 de dezembro no Pavilhão da Bienal, São Paulo - SP. Vídeo de registro da obra disponível em: https://vimeo.com/228591413.

Em *White Museum,* habitamos a grande tela branca que acaba "desmistificada" pela obra que despe a projeção de todo seu ocultamento ao revelar todo o "segredo" do aparecimento ilusório da imagem projetada. Basta seguir a intensa luz para descobrir o que a origina: o grande projetor está ali como um objeto escultórico da exposição. Podemos dizer que hoje, não existe mais modelo dominante de formato de tela, que não somos mais "regulamentados" por referências estáveis no campo, que passamos alegremente, senão impunemente, de um formato a outro (DUBOIS, 2014, p. 134).

Quando partimos da ideia de que não há um local previamente adequado para a projeção de filmes ou vídeos, estamos pensando que tudo pode virar uma tela de exibição, e mais: essa "tela" não necessariamente será retangular. As imagens podem se adaptar à superfície e revelar outros formatos que ganhem tridimensionalidade e saiam da tela bidimensional de área plana e ângulos retos para fomentar novas maneiras de exibição que possam se aproximar daquelas primeiras experimentações de cinema em que não existia ainda nenhuma forma padronizada de produzir e exibir filmes [...] Uma espécie de "retorno" à anarquia inicial do primeiro cinema, quando ainda não havia sido cristalizado um modelo industrial único (MACHADO, 2008, p. 67).

Se partimos do pressuposto de que não há um único local apropriado para exibição e de que os filmes/vídeos ou quaisquer produções audiovisuais possam ser projetadas em uma variedade de locais, invertemos a lógica apontada por Menotti (2012) ao afirmar que na grande indústria cinematográfica, o filme é criado em função dos mecanismos de consumo e da sala escura como dispositivo inerente ao cinema tradicional. Ideal seria se cada filme pudesse buscar as formas de exibição que fossem mais adequadas à sua proposta específica, e nem por isso deixar de ser *cinema.* (MENOTTI, 2007, p. 14, grifo do autor). Assim, poderíamos pensar em produções que pedem outras ambientações que colocam em jogo diversificados meios de espectação e que tiram os espectadores de seu lugar de contemplação para provoca-los a participar das obras, reinventando-as.

Moran (2011) nos chama atenção para aquilo que aciona o sentido e não o sentido da forma expressiva, ou seja, as imagens provenientes de trabalhos que ampliam as possibilidades de maneiras de vê-las e senti-las não buscam colar-se em um sentido específico. O que querem é provocar aberturas para uma multiplicidade de coisas ainda sem nome.

> Um espetáculo, uma performance audiovisual e mesmo uma obra de arte não são apreendidos e entendidos unicamente como sentido. As performances audiovisuais são exemplos cabais de acontecimentos de proposições calcadas na incompletude. o endereçamento do sentido é vago, não há proposições teleológicas. Constrói-se pela vagueza, com a suspensão da codificação direta, raramente tem um endereçamento no sentido, ou melhor, visa promover o encadeamento de dados. Tanto as imagens em si quanto sua sucessão sugerem formas e relações potenciais. Pregnantes de entradas, o visível é um campo de analogias que ficam a cargo do espectador. (MORAN, 2011, p. 104)

As possíveis experiências que possam vir a atravessar os corpos em meio à ambientes não necessariamente escurecidos, são fundamentais para um cinema tomado como um sistema de imagens e sons que se configuram em modos de sentir e pensar que se produzem no cruzamento, na contaminação entre diversas artes e linguagens (GONÇALVES, 2014, p. 10). Trata-se de instaurar uma visualidade sensorial que possa contagiar corpo, que em interação com as obras, passa a constitui-las instaurando outros modos de entendimento e de apropriação do mundo, modos de saber essencialmente corporais e não-hermenêuticos (GONÇALVES, 2014, p. 15).

Gonçalves (2014) nos apresenta uma maneira de ver produções audiovisuais em que as visualidades implicadas nas obras, extrapolam maneiras convencionais de exibição produzindo

sentidos não-lineares e não organizativos. São como *narrativas sensoriais* em que os sentidos são produzidos em zonas de atravessamento que problematizam a estabilidade do real, buscando assim, provocar um olhar tátil, polissêmico e polifônico que desestruture as narrativas fechadas para criar imagens no fluxo da vida, na fissura, nos interstícios entre o que se entende e o que e sente.

Christine Mello (2008) discorre sobre as extremidades do vídeo para tratar de sua natureza híbrida que na contemporaneidade conecta-se à múltiplas linguagens, bem como por situações sociais e artísticas, já que muitas vezes o vídeo se coloca em contato com estratégias discursivas que não necessariamente dizem respeito à sua, produzindo, com isso, uma descontinuidade, um desvio, uma falha (MELLO, 2008, p. 29). A hibridização das linguagens artísticas intermediadas especificamente pelo vídeo e a capacidade de promover experiências ambientais que a autora denomina de videoinstalação, pode aproximar as obras audiovisuais com a ideia de cinema expandido de Michaud (2014). Quando estas obras estão situadas em consonância com um ambiente que possibilita a supressão do olho como único canal de apreensão sensória para a imagem em movimento (MELLO, 2007, p. 91), torna-se possível escapar dos locais de exibição vinculados ao cinema ao qual estamos habituados:

> Diferentemente do cinema clássico, que oferece o mergulho na imagem e no som por meio dos ambientes especialmente arquitetados de suas salas, a estratégia empregada na videoinstalação oferece um novo conceito de mergulho na imagem e no som sem, contudo, cegar o visitante, ou sem, ainda, ser uma estratégia ilusionista de produção de sentido. De certa forma, a videoinstalação reintroduz o visitante na caverna imersiva do cinema deixando-o ciente da presença do dispositivo e sem deixá-lo prisioneiro no espaço. Nela, o visitante é parte do processo gerador da obra, podendo, muitas vezes, deslocar o seu corpo no espaço e ficar o tempo que julgar suficiente para que os seus estímulos sensórios mantenham diálogo com o trabalho. (MELLO, 2007, p. 91-92)

Neste sentido, as videoinstalações propõem meios de exibição que colocam o espectador como parte da obra, ou seja, o que está fora do plano da imagem e do som, como diz Mello (2008) também constitui a obra ao mesmo tempo que constitui o bloco de sensações das/dos espectadores que entram em contato com ela. A "extremidade do vídeo" são todas as outras coisas que com o vídeo pode se *contaminar* pela aproximação de materiais, problemas e linguagens artísticas diversas. Sobre a contaminação, afirma Mello (2008):

> A ideia central da contaminação do vídeo diz respeito a compreender que o vídeo não pode ser considerado nessas manifestações como um produto acabado de linguagem, mas sim como um processo, em que as outras linguagens e seus reflexos co-participam da experiência artística sem um estatuto hierárquico. (MELLO, 2008, p. 139)

Ao arrastarmos a linguagem cinematográfica para o âmbito diferente daquele onde ele opera habitualmente, como uma proposição de um outro cinema, ou melhor dizendo, outros cinemas, onde caibam o filme e também o vídeo, em que experimentações possam instaurar novas maneiras de espectação, assumiremos aqui o espaço ao ar livre da Faculdade de Educação da Unicamp, onde se deu o minicurso *Para além da sala escura*, como uma das extremidades das produções audiovisuais ali inventadas para locais claros que desafiam a sala escura como única possibilidade para o cinema.

O ato de criação de imagens cinematográficas a serem exibidas em locais para além da sala escura tensiona a necessidade de um ambiente escuro para que o cinema se realize como espectação. As distintas iluminações imbricadas em nossas experimentações são consideradas ponto de partida para experienciar o espaço da universidade de maneira cinematográfica e apontar possibilidades de revelar multi-versões de mundo.



1 - Registro fotográfico de experimentações com escultura e vídeo nos arredores do prédio da Faculdade de Educação.



2 - Frame de vídeo produzido a partir de dispositivos de criação

Vídeo-intervenção

A aposta na experimentação artística com produções audiovisuais que apontem para possibilidades de revelar multi-versões de mundo se deu por meio do minicurso *Para além da sala escura,* no 21º Congresso de Leitura do Brasil, que atentou para as claridades de um determinado lugar a fim de provocar uma fissura nas maneiras convencionais de produzir/exibir filmes. As diferentes nuances de iluminação presentes nos arredores do prédio da Faculdade de Educação foram o mote criativo que desafiou a escuridão proposta pela arquitetura da sala de projeção tradicional. O minicurso consistiu em provocar cada participante a inventar sons e imagens que foram posteriormente projetadas em ambientes abertos, suscetíveis à luz natural do dia por meio de projeções experimentais que funcionaram como intervenções em um local específico da universidade. As projeções foram se transformando quando se hibridizaram com as superfícies de uma escultura feita coletivamente com elementos encontrados em entulhos na parte externa do prédio. O desafio proposto consistiu em gerar condições mais ampliadas para o encontro entre cinema e um ambiente ao ar livre, e assim tencionar a necessidade da sala escura para que o cinema se realizasse como espectação.

Para tanto, primeiramente, o grupo de cerca de vinte participantes do minicurso foi dividido em dois. Antes de experimentarmos com produções de vídeos, vimos registros fotográficos e vídeos de obras de artistas que trabalham com videoinstalação, no sentido dado por Mello (2008), em que há a contaminação de diversas linguagens artísticas que se conectam ao vídeo em ambientações que implicam o corpo dos espectadores junto aos sons e imagens.

Vimos obras de Anthony McCall, que realiza instalações em ambientes fechados e escuros que revelam a realidade plástica do meio fílmico, evidenciando a luz enquanto objeto material da projeção cinematográfica. Vimos trabalhos da artista suíça Pipilotti Rist que trabalha com uma diversidade de temas em seus vídeos em que seu próprio corpo é protagonista de suas ações que dialogam com os espaços onde são expostos. Vimos também as *Cosmococas* de Hélio Oiticica que são compostas de uma série de slides de fotografias reproduzidas e exibidas sequencialmente, acompanhada de uma trilha sonora específica para cada bloco de imagens, as quais foram pensadas para serem experienciadas em locais e contextos específicos. Nessas obras, Oiticica, promove a aproximação entre distintas linguagens que em conexão com objetos cotidianos, reinventa o cinema a partir da hibridização entre diversos suportes que implicam o espectador para promover sua experiência para além da visão e audição encaixotados pela sala de cinema tradicional.

Depois, foram distribuídos papéis onde estavam descritas as instruções dos dispositivos de criação para um vídeo feito coletivamente em que um dos grupos produziria as imagens e o outro, os sons.

Na proposta de intervenção/experimentação realizada, o encontro da câmera com o mundo se deu pelo uso de dispositivos de criação que são propostas experimentais de invenção de vídeos/filmes que podem produzir estranhamentos, incômodos, surpresas, ambiguidades que além de fazerem emergir imagens e sons não roteirizáveis, dão passagem para que coisas do mundo que possam vir a surgir. A utilização de dispositivos de criação audiovisual é tanto mais eficiente quanto ela abre possibilidades de encontros entre corpos e objetos que estão no mundo, criando efeitos que não podem ser sequer imaginados antes do dispositivo entrar em ação (MIGLIORIN, 2005, s/página).

O dispositivo é uma crise, um procedimento, uma regra a seguir. Ao fixar uma linha dura para um processo de criação, abrem-se caminhos que podem fazer surgir inúmeras linhas flexíveis e de fuga. O dispositivo seria então a introdução de linhas ativadoras em um universo

escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

O trabalho com os dispositivos[3] acaba por criar desvios nas imagens e sons que podem vir a trazer outras maneiras de ver o local físico onde se dão as experimentações, a partir de pontos de vistas inusitados, já que esse processo inventivo permite que criemos deixando que nos atravessemos por aquilo que nos cerca, ao mesmo tempo que nos impede de reproduzir clichês que nos dão o hábito da televisão e do cinema comercial. O dispositivo, nesse sentido, atua tanto como indicador de alguns gestos a serem realizados – linhas duras – quanto promovem rupturas e desvios dos gestos habituais de uso das câmeras justamente ao estabelecer regras fixas para a captura das imagens, mas deixando todas as demais decisões para quem as filma criando passagens para linhas flexíveis ou de fuga.

Abaixo, os dois dispositivos propostos para os grupos durante o minicurso para a criação do vídeo coletivo:

Dispositivo de criação - Texturas visuais

a) O/os materiais escolhidos devem estar em movimento;
b) O/os materiais devem criar texturas que impliquem/se relacionem com a luz;
c) Não podem ser filmadas figuras humanas;
d) Deve-se pensar na relação figura-fundo.

Dispositivo de criação - Palavras dissonantes

a) Caminhar pelo espaço em busca de objetos que possam fazer sons;
b) Explorar esses objetos e criar um ritmo a partir do som deles;
c) Explorar sons feitos com voz (ruídos, palavras, cantos, frases, gritos.... o que quiserem)
d) Gravar juntamente o som dos objetos e das vozes em um áudio de no mínimo três minutos e no máximo cinco minutos.

O grupo responsável pela imagem fez a captação na área externa do prédio onde o minicurso estava sendo ministrado. As texturas escolhidas foram as das árvores, folhas secas e água corrente. O som captado pelo outro grupo era de plásticos amassados e molhos de chave dissonantes, que se misturavam às batidas ritmadas de portas que abriam e fechavam junto aos interruptores de luz que ligavam e desligavam.

Vimos todas as produções separadamente, conversamos sobre nossas percepções sobre elas, principalmente sobre o som, que surpreendeu aqueles que não presenciaram o momento de sua criação, já que não faziam ideia da origem daqueles ruídos. Logo, juntamos imagem e som de maneira, digamos, analógica, já que o som gravado pelo celular de uma das participantes foi reproduzido ao mesmo tempo que foi dado o *play* no vídeo reproduzido pelo computador, fazendo surgir nossa produção[4] audiovisual feita a várias mãos.

[3] Esse trabalho já vem sendo desenvolvido pelo Projeto "Inventar com a diferença" desde 2014 e tem sido acrescido por outros projetos e experimentações realizadas pelo Brasil afora, como ocorre nas variadas oficinas criadas e executados no âmbito do Programa "Cinema & Educação-A Experiência do Cinema na escola de Educação Básica Municipal" em Campinas - SP. Cezar Migliorin (2015) nos conta sobre as experiências do Projeto já que é um de seus organizadores. Site dos projetos: https://www.inventarcomadiferenca.org – http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao.

[4] Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zikd9g5ufwM.

A segunda parte do encontro, consistiu em caminhar até uma área ao ar livre onde estavam descartados entulhos, troncos cortados e bambus sem uso e abandonados. A proposta foi então pensarmos na potência escultórica daqueles materiais e como poderiam ser reconfigurados para compor uma instalação que implicasse os corpos de quem por ali pudesse passar e presenciar aquela intervenção inusitada no espaço institucional da universidade.

Aos poucos, as/os participantes foram coletando materiais que lhes chamavam a atenção e juntos foram compondo, com movimentos de braços que carregavam aqueles materiais maiores que a escala de seus corpos, um objeto tridimensional.

Após um consenso do grupo todo, de que a escultura estava terminada e o ambiente ali instaurado, pronto para receber a intervenção da imagem e do som feitos anteriormente, ligamos um projetor portátil e ali, iniciamos uma experimentação com projeções.

O projetor foi passando de mão em mão e cada participante ia deslizando o vídeo sobre a superfície da escultura descobrindo as diferenças que cada material proporcionava ao ser projetado, resultando em outras camadas de imagens, quando recombinadas às texturas visuais do vídeo.

Interessante observar as alterações da nitidez do vídeo projetado conforme a noite ia caindo. O minicurso foi dado no fim de tarde e coincidentemente, a experimentação se deu entre da duração do pôr do sol, até a chegada da noite. Essa circunstância natural do ambiente onde foi feita nossa intervenção, reverberou na projeção do vídeo sobre a escultura, que sofria as mutações provocadas pelas distintas nuances de iluminação daquele momento. Logo, as lâmpadas amareladas fotossensíveis do prédio da Faculdade de Educação foram acendendo, somando mais camadas de luzes, revelando na imagem seus tons mais quentes que iam se tornando mais vibrantes em função da iluminação artificial ali presente.

Atravessamentos II

> Pode-se usar os filtros do mundo, como a neblina e as chuvas, luzes desajustadas, néons com temperaturas neuróticas de cor, lente que nunca foi desenhada para uma câmera, ou mesmo uma lente que o tenha sido, utilizada porém em desacordo com as especificações, ou pode-se ainda fotografar uma hora após o nascer do sol, ou uma hora antes do poente, naquele período tabu maravilhoso quando nenhum laboratório garante nada, ou pode-se sair à noite com um filme especial para a luz do dia, ou vice-versa. O cineasta pode-se tornar o mágico supremo, com chapéus cheios de todos os tipos de coelhos conhecidos." (BRAKHAGE, 1983, p. 345)

Brakhage (1983) nos fala dos filtros do mundo que se tornam perceptíveis quando nos arriscamos pelo caminho errante dos processos de experimentação em arte. A ideia de que somos "experimentadores" que ao nos permitirmos o agenciamento com máquinas capazes de enquadrarem e gravarem alguns recortes do que vemos, possibilita que façamos o compartilhamento de nossos os "pedaços" de mundo. Nossos pequenos fragmentos escolhidos para serem filmados têm potência de provocar conversas sobre as trajetórias que compuseram aquelas imagens e sons aglutinadas pelo "fazer cinema" à nossa maneira, como podemos e queremos.

Como nos aponta Migliorin (2015): a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela ‘sofre’ o mundo, é afetada por ele. (MIGLIORIN, 2015, p. 35 – destaques do original), por isso, as imagens que fazemos com nossas câmeras advêm do mundo e quando as filmamos e as mostramos, são criados outros mundos mais pelos olhos daquelas/es que entram em contato com nossas produções audiovisuais.

Maciel (2008) nos convida a pensar um cinema "fora da moldura", fora da tela, um cinema que gera uma situação na qual o espectador participa das imagens (MACIEL, 2008, p. 76). Para

tanto, a autora compara a moldura das pinturas ao formato retangular da tela de cinema, trazendo alguns artistas que propõem o rompimento do típico enquadramento retangular, como por exemplo, mais uma vez, Hélio Oiticica. O artista criou as séries Núcleos (1960-1963), Penetráveis (1960) e Bólides (1960-1966) em que a pintura sai da parede e toma o espaço, configurando-se como instalações em que as transições entre cores se dão a partir da movimentação do espectador que circunda, adentra e caminha pelas obras.

A ruptura do *hábito cinema* apontado por Maciel (2008) se refere à proposição às/aos espectadoras/es para que se coloquem em movimento em uma nova situação arquitetônica produzida nas instalações contemporâneas que implicam a multiplicação de telas, a sobreposição de projeções, as montagens interativas (MACIEL, 2008, p. 76) que fazem com que inevitavelmente os corpos tenham que se movimentar produzindo um percurso físico.

Lidamos também com a ideia de cinema expandido proposta por Michaud (2014), que se configura como um sistema de imagens que arrasta para si elementos diversos que não se limitam ao campo da linguagem cinematográfica. A expansão de uma ideia mais ampla de cinema se dá no "entre", nas fronteiras das linguagens artísticas que lidam com a imagem provocando descontinuidades e desorganizações nos sentidos. Uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens, diz Deleuze (1992). Trata-se de instaurar uma visualidade sensorial que proponha outros modos de entendimento e de apropriação do mundo, modos de saber essencialmente corporais e não-hermenêuticos (GONÇALVES, 2014, p. 15), constituindo um sistema de imagens e sons que se configuram em “modos de sentir e pensar que se produzem no cruzamento, na contaminação entre diversas artes e linguagens” (GONÇALVES, 2014, p. 10). É na invenção de outras maneiras de ver que coloca-se a tentativa de avizinhar outras coisas, imagens, pensamentos e sons que não se encontram no plano fílmico mas que passam por outros canais sensórios do corpo criando mais versões do mundo para o próprio mundo.

Referências

BRAKHAGE, S. Metáforas da visão. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema:* antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p. 341-352.

DELEUZE, G.. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DUBOIS, P. A questão da "forma-tela: Espaço, luz, narração, espectador. In: GONÇALVES, O. (Org.). *Narrativas Sensoriais.* 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014. p. 123-157.

GIUFRIDA, G. Rosa Barba In: REBOUÇAS, J.; VOLS, J. (Org.). *Guia 32ª Bienal de São Paulo:* Incerteza Viva. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 340-341.

GONÇALVES, O. Introdução. Gonçalves, Osmar (Org.). *Narrativas Sensoriais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014. p. 9-25.

MACHADO, A. O cinema e a condição pós-midiática. In: MACIEL, K. (Org.). *Cinema Sim:* narrativas e projeções: ensaios e reflexões. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p. 64-72.

MELLO, C. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Editora Senac, 2008.

MACIEL, K. O cinema "fora da moldura" e as narrativas mínimas. In: MACIEL, K. (Org.). *Cinema Sim:* narrativas e projeções: ensaios e reflexões. São Paulo: Itaú Cultural, 2008, p. 74-81.

_____. Videoinstalação e poéticas contemporâneas. *Revista ARS,* São Paulo, v. 5, n. 10, p. 90-97, 2007.

MENOTTI, G.. *Através da sala escura:* espaços de exibição cinematográfica e Vjing. São Paulo: Intermeios, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.

_____. *Através da sala escura:* dinâmicas espaciais de comunicação audiovisual - aproximações entre a sala de cinema e o lugar do Vjing. Dissertação (Dissertação em Comunicação e Semiótica – Signo e Significação nas Mídias) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MICHAUD, P. *Filme:* por uma teoria expandida do cinema. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MIGLIORIN, C. O dispositivo como estratégia narrativa. *Revista Acadêmica de Cinema*, n. 3, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Inevitavelmente Cinema:* Educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MORAN, P. Ontem e hoje: Circuitos e Acontecimentos lá e cá. In: CRUZ, R. (Org.) *Rumos cinema e vídeo:* linguagens expandidas. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. p. 99-105.

LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIA PARA APRENDIZES SURDOS

Fernanda Beatriz Caricari de Morais[1]
Lívia Letícia Belmiro Buscácio[2]

Resumo: Este artigo objetiva mostrar as experiências compartilhadas na *Oficina de leitura, escrita e tecnologia para aprendizes surdos*, ofertada no 21º Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, em julho de 2018. Essas experiências ocorreram no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC), em dois departamentos: Colégio de Aplicação (DEBASI) e Departamento de Ensino Superior (DESU). No colégio, os aprendizes envolvidos eram do 7º. Ano do Ensino Fundamental participantes de uma oficina que propõe uma interface entre as mídias sociais e as aulas de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2). No ensino superior, os alunos envolvidos eram os surdos do primeiro período do curso de Pedagogia à distância. Espera-se que as experiências relatadas aqui possam contribuir para a reflexão sobre o ensino de LP como L2 para alunos surdos.
Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa para Surdos; Uso de Tecnologias na Educação de Surdos; LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar as experiências do uso da tecnologia para o ensino de Língua Portuguesa para aprendizes surdos, apresentados na *Oficina de leitura, escrita e tecnologia para aprendizes surdos*, no 21º Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, em julho de 2018. Os contextos descritos aqui são os do Instituto Nacional de Educação de Surdos: Colégio de Aplicação (DEBASI) e o curso online de pedagogia, do Departamento de Ensino Superior (DESU)).

As práticas realizadas estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários na Educação de Surdos (ELLES)[3], que busca refletir sobre temas relacionados à educação de surdos e à elaboração de materiais didáticos com foco nas necessidades reais desses aprendizes.

Pretende-se, deste modo, apresentar a base metodológica e as estratégias das oficinas e disciplinas ofertadas para educandos surdos da educação básica e do ensino superior no INES, que tem por base teórica, respectivamente, a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, de orientação francesa, e a Linguística Aplicada.

Com isso, o artigo visa mostrar como o ensino de língua portuguesa por meio do uso de meios digitais pode proporcionar um aprendizado para o sujeito surdo da língua escrita no momento da interação e do uso em redes sociais e ambientes virtuais, através da Libras.

Um encontro entre línguas pelas mídias tecnológicas

Para o sujeito surdo brasileiro identificado com a LIBRAS enquanto língua materna e/ou de formação identitária, a língua portuguesa escrita é uma língua outra a qual, no que se refere às políticas linguísticas, é considerada como consta na Lei nº 10.436/2002, uma segunda língua. Muitos surdos relatam uma dificuldade e um distanciamento com a língua portuguesa escrita e, tendo em vista a relação entre escrita e a tecnologia no que Auroux (1998) denomina como "informatização da escrita", é imprescindível colaborar para que o aprendiz surdo possa assumir

[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC).
[2] Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC).
[3] http://dpg.cnpq.br/dpg/espelhogrupo/8191336634503455

um lugar de leitor e escritor bilíngue no contexto da tecnologia. Faz-se então necessária uma reflexão que conduza a uma prática de ensino-aprendizagem que considere estas questões como base.

Conforme afirma Auroux (1998), a informática trouxe à escrita um caráter de "mecanização da linguagem" que transforma os modos dos sujeitos se relacionarem com a escrita e se expressarem através dela na contemporaneidade. Além disso, Orlandi também analisa o elo entre sujeito, escrita e tecnologia:

> as diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. (ORLANDI, 2009, p. 62-63)

Certamente, o atual caráter da escrita com a informática afeta o sujeito surdo quanto a sua condição de ser levado a expressar-se em LIBRAS e em língua portuguesa. Assim, considerando que a língua portuguesa escrita para o surdo brasileiro identificado à LIBRAS é uma língua outra, o lidar com a escrita em ambientes virtuais para este sujeito demanda, além do dominar a técnica da informática, se relacionar com a escrita em língua portuguesa e com as possibilidades de comunicação em LIBRAS por meio de vídeos, webchats, dentre outros.

Por isso, o ensino-aprendizagem de línguas para surdos, em especial, o de língua portuguesa, precisa construir reflexões e práticas que caminhem neste rumo, trabalhando com o aprendiz de forma a desenvolver não apenas uma habilidade com a escrita informatizada, mas também a autonomia e a criticidade enquanto sujeito que navega no discurso eletrônico e em línguas tão distintas. No caso da proposta dos trabalhos aqui apresentados, através da circulação da LIBRAS e da língua portuguesa escrita no navegar das redes e plataformas digitais, busca-se estabelecer atividades que desenvolverão: a) reflexões de caráter metalinguístico da língua portuguesa escrita em LIBRAS; b) questões pertinentes aos ambientes virtuais; c) o ensino da língua portuguesa escrita para surdos através da perspectiva bilíngue, de forma a investir na criticidade sobre a sociedade e as redes virtuais e sobre as próprias línguas.

Oficina leitura, escrita e tecnologia do CAP-INES

A oficina foi motivada por uma demanda dos estudantes de uma turma regular do 7º ano do segundo segmento do ensino fundamental, motivação esta que revelou um desejo mais geral. Muitos adolescentes surdos, embora tenham perfis em redes sociais, como o Facebook, Instagram, Whatsapp, dentre outras, se queixam da dificuldade de compreender o que circula em língua portuguesa escrita, justamente uma língua outra para o surdo identificado a Libras. Um rapaz da turma foi alvo de uma espécie de vexame virtual, pois foi induzido por um colega a escrever em seu perfil do Facebook postagens agressivas referentes a própria sexualidade e de algumas estudantes, tendo sido enganado sobre o significado do que estava escrevendo. A professora, ao saber do que houve, questionou e alertou o estudante que, de fato, não tinha fluência em língua portuguesa. Ao avaliar o perfil de seus estudantes, a professora verificou ser necessário um trabalho de leitura e escrita em língua portuguesa relacionado a tecnologia, através da circulação de saberes linguísticos em LIBRAS e em língua portuguesa. A oficina, realizada em três horas-aulas semanais no contraturno, é desenvolvida tanto com caráter instrumental, por meio da criação e uso de e-mails, uso de editores de texto, arquivos de

armazenamento e outras ferramentas digitais, como com questões relacionadas à privacidade, discurso de ódio, fake news, bullying, dentre outras. Ministrada em dois módulos semestrais, a oficina apresenta o seguinte conteúdo programático:

1. Ferramentas básicas do Windows
2. Ferramentas básicas do Word
3. Formulários online:
3.1. cadastro em redes sociais e abertura de conta de email,
3.2. necessidade de conhecimento dos próprios dados pessoais e senhas,
3.3. cuidados na veiculação de dados pessoais.
4. E-mail e Drive:
4.1. Agenda,
4.2. salvamento de arquivos pessoais,
4.3. formalidade e informalidade na escrita.
5. Sites de busca como ferramenta de pesquisa:
5.1. legitimidade das informações,
5.2. sites de referência,
5.3. reconhecimento de fakenews.
6. Redes sociais:
6.1. limites entre público e privado nas redes,
6.2. interação positiva,
6.3. ética e circulação de informações pela internet;
6.4. crimes digitais,
6.5. opinião X discurso de ódio.

Através da circulação da LIBRAS e da língua portuguesa escrita no navegar das redes, busca-se estabelecer reflexões de caráter metalinguístico da língua portuguesa escrita em LIBRAS, no momento mesmo em que o aprendiz transita nas redes sociais e em sites. Cabe ressaltar então que a oficina é ministrada em LIBRAS e em língua portuguesa escrita, isto é, a LIBRAS comparece como língua na qual são discutidas questões pertinentes aos ambientes virtuais e também onde são produzidos saberes metalinguísticos sobre a língua portuguesa e a própria Libras, sempre a partir das demandas dos aprendizes. Trabalha-se desde atividades de consciência ortográfica e lexical como também de construção de enunciados mais complexos, sempre na relação com o digital. Por exemplo, no que se refere ao saber ortográfico e lexical, busca-se ensinar a importância da grafia correta de um endereço de email e de senhas para a efetivação do ato comunicativo; o uso de sites de busca para a inferência de sentidos de uma palavra ou enunciado; o funcionamento de ferramentas como os corretores ortográficos, dentre outras. Tal atividade visa uma memorização ortográfica atrelada ao uso pelo aprendiz surdo, tendo como estratégias: a inferência dos sentidos por meio da leitura em Libras da língua portuguesa escrita; a datilologia já significada em LIBRAS[4]; e a digitação no teclado físico ou virtual do computador.

Quanto à leitura de enunciados mais complexos, os aprendizes são estimulados através de algumas estratégias, discutidas sempre no elo entre a Libras e a língua portuguesa escrita e

[4] É importante frisar que a datilologia tradicionalmente é usada como forma de memorização da língua portuguesa, mas sem necessariamente estabelecer relação com a construção de sentidos em Libras e/ ou com a escrita em língua portuguesa. Deste modo, o estudante surdo pode até decorar palavras, mas não necessariamente fará a correspondência entre o alfabeto datilológico e o alfabeto em língua portuguesa, por conseguinte, a grafia. A proposta aqui é justamente caminhar em outra direção, promovendo saberes metalinguísticos no momento de circulação e uso das línguas. A datilologia e a consciência ortográfica e lexical em língua portuguesa, por estarem fundamentadas pela construção dos sentidos em Libras, passam por um processo de subjetivação do aprendiz surdo, que se apropria deste saber metalinguístico.

de forma compartilhada: identificação da temática por meio de palavras-chave em relação ao contexto; verificação do veículo de publicação do texto e da ligação com os efeitos de sentido produzidos; construção de vocabulário bilíngue; debates sobre a temática; formulação de posicionamentos dos aprendizes quanto ao assunto; análise da estrutura do gênero textual e da relação entre palavra e imagem, dentre outras.

A partir da formação de um alicerce de leitura atrelada ao aprendizado de saberes metalinguísticos, a produção escrita é desenvolvida no momento de navegação das redes, em distintas mídias. O trabalho com a produção escrita por aprendizes vem sendo realizado por meio, por exemplo, de envio de email sobre o assunto debatido, o que requer o desenvolvimento de habilidades como anexar arquivos, copiar e colar links, redigir um texto para o corpo do email, no formato da correspondência eletrônica, dar um título ao campo "assunto", além da escrita de comentários e publicações no perfil do Facebook.

Além disso, são destacados sites de veiculação da cultura surda e temas solicitados pelos estudantes, com o propósito de estimular a autoestima e o conhecimento de si enquanto sujeito surdo. Assim, trabalha-se o ensino da língua portuguesa escrita para surdos de forma a investir na criticidade sobre a sociedade e as redes virtuais e sobre as próprias línguas. Com isso, almeja-se uma via de empoderamento linguístico do aprendiz surdo, alocando-o em um lugar de poder e dever ler e escrever em língua portuguesa, no atravessamento com a LIBRAS.

O uso da tecnologia no curso de pedagogia

Este ano, iniciou-se o curso Bilíngue de Pedagogia, que, atualmente, conta com 13 Instituições Públicas parceiras, fazendo parte do *Programa Viver sem Limites* do Governo Federal.[5] Esse é constituído como parte do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, consiste em uma das formas de possibilitar a plena cidadania das pessoas com deficiência no Brasil, oportunizando direitos, cidadania para todas as pessoas e seu acesso e permanência no ensino superior, na modalidade à distância.

O *Plano Viver sem Limites* possibilitou mudanças importantes, em especial para a educação de surdos, pois valoriza o uso da LIBRAS no ambiente educacional, procurando qualificar professores para o ensino bilíngue e adaptações curriculares que tornem possível a inclusão do surdo na escola regular.

O curso Bilíngue de Pedagogia segue uma concepção bilíngue de ensino, em que as línguas de instrução são a LIBRAS (L1 dos sujeitos surdos) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2 desses aprendizes).

Diante da experiência no ensino de LP para alunos surdos, entende-se que o bom resultado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 depende do uso de metodologias e estratégias adequadas que levem em conta as singularidades linguísticas dos surdos. Fernandes (2006), Pereira (2003), Quadros (1997) e Quadros & Schmiedt (2006) argumentam que muitos aprendizes surdos são filhos de pais ouvintes e têm pouco ou nenhum contato com a LIBRAS e, consequentemente, experiências linguísticas pouco significativas.

As práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto. O professor deve provocar nos alunos o interesse pela leitura, fazendo discussões prévias sobre o assunto, utilizando estímulos visuais em suas aulas.

Pensando nessas questões, o material da disciplina Língua Portuguesa Escrita I (para surdos) foi organizado em 7 unidades, com duração de uma semana cada. Cada unidade contou com um vídeo de apresentação, elaborado pela professora conteudista, com duração de cinco

[5] Relação dos Polos: UFAM, UFC, INES, UNIFESP, IFSC, UEPA, UFPB, UFBA, IFG, UFGD, UFLA, UFPR, UFRGS.

minutos, que apresenta a unidade, instigando o aluno sobre os conteúdos que serão trabalhados, levantando questões, despertando a curiosidade e convidando-os para interagirem nos espaços de discussão, como o *chat* (fórum).

Cada unidade contou com um texto base e atividades diversas relacionadas ao conteúdo da disciplina que visava o estudo de gêneros jornalísticos e o uso de estratégias de leitura em segunda língua.

A avaliação ocorre ao longo de cada unidade, o professor formador verifica se o aluno atingiu os objetivos previstos dentro do conteúdo trabalhado, podendo ser uma prova escrita, um trabalho em grupo, uma pesquisa ou outra estratégia que o professor preferir.

O curso é disponibilizado ao aluno por meio de uma plataforma, com várias informações que o levam ao conteúdo e às atividades propostas. Essa plataforma é constituída por alguns recursos pedagógicos, como segue:

Recursos disponíveis	**Síntese**
Chats	são as conhecidas salas de bate-papo, em que os atores do processo poderão se comunicar ao longo do curso. Há, também, opção de chamadas por meio de vídeos.
Fóruns	tópicos de discussões orientadas, com propostas de atividades a serem cumpridas. Essa ferramenta possibilita a postagem de vídeos em LIBRAS, língua com a qual muitos dos alunos se sentem mais à vontade.
Mapa mental	uma rede de mapas conceituais, em que os alunos e os professores desenvolvem todos os conteúdos trabalhados em cada unidade do curso de forma dinâmica.
PLE (*Personal Learning Environment* – Ambiente pessoal de aprendizagem)	uma rede social própria, em que cada aluno é responsável por publicar conteúdos que agreguem valor ao material trabalhado em cada disciplina, trazendo informações e discussões próprias e criando uma grande rede de aprendizagem com outros alunos e professores, de dentro e de fora do curso.

Quadro 1: recursos disponíveis na plataforma do curso online.

A linguagem é um importante recurso que deve atingir o aluno de uma forma ao mesmo tempo amigável, estimuladora e respeitosa, tornando a aprendizagem uma experiência agradável e eficaz dentro das propostas desenvolvidas no curso. É importante destacar o uso da linguagem não verbal utilizada de forma bastante intensa, explorando os recursos visuais e a variedade comunicativa, pois se trata de um curso bilíngue, o que exige um foco no visual, no imagético. Por isso, pensando na importância de recursos e de estratégias adequadas para a

educação de surdos, mais especificamente, na aprendizagem e no aprimoramento da Língua Portuguesa escrita.

Em todo o material há a preocupação de se retomar o assunto abordado na unidade anterior, quando da apresentação de uma unidade nova, pois possibilita resgatar o conteúdo trabalhado. Sendo o objetivo da disciplina o trabalho com os gêneros textuais, é enfatizado em cada unidade atividades que levem em conta a prática de leitura e produção dos gêneros jornalísticos, pois possibilita que o aprendiz tenha acesso ao texto a partir de sua função sócio comunicativa, de sua estrutura, dos objetivos e público-alvo.

Questões lexicogramaticais são trabalhadas após a compreensão dos textos, após desenvolver as habilidades de leitura, lembrando que a escrita em LP deve ser posterior ao processo de compreensão textual. A leitura é um instrumento poderoso para o ensino, favorecendo o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente. É importante que o professor estimule a leitura, use estratégias para que o aluno busque informações, ative seu conhecimento prévio, sua bagagem linguística e o conhecimento de mundo (QUADROS, 1997). Na plataforma, o ambiente reservado para outros recursos pode ser adequado para o ensino de aspectos gramaticais e a produção escrita, sendo, sempre necessária a presença dos tutores, sendo assessorados pelo professor conteudista, para sanar as dúvidas e participar de forma ativa da aprendizagem do aluno.

As atividades devem ser pensadas e executadas em LIBRAS porque é a L1 do aluno, por meio da qual o aluno tem mais facilidade para se expressar, detém repertorio linguístico para formular suas frases e textos e consegue encadear as ideias de forma mais coerente.

Considerações finais

O artigo relatou duas propostas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita para aprendizes surdos que vêm sendo desenvolvidas no INES, da educação básica ao ensino superior, com base nos pressupostos teóricos da Análise de discurso e da Linguística Aplicada. Em distintos níveis, objetiva-se com estes trabalhos proporcionar caminhos para que o aprendiz surdo possa ler e produzir com autonomia em ambas as línguas distintos tipos de textos e dizeres em ambientes digitais, por meio do domínio da tecnologia. Com isso, almeja-se que o sujeito surdo possa se empoderar de um lugar de leitor e escritor bilíngue pela inserção no tecnológico.

Referências

AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli. Departamento de Educação Especial: área da surdez, 2002. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15/05/2012.

_____. *Educação Bilíngüe para Surdos:* trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

_____. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Manual do Professor-autor. Rio de Janeiro: INES, 2016.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et. al. (Org.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ORLANDI, Eni. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. *Rua* [online], n. 16, v. 2, Campinas, Labeurb/Unicamp, 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/1-16-2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Tecnologias da linguagem: um novo funcionamento. In: _____. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

O TEXTO (IN)VISÍVEL DOS LIVROS DE IMAGENS: A (TRANS)FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS LEITORES

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira[1]
Nilza Cristina Gomes de Araújo[2]

Resumo: Com o objetivo de contribuir para a compreensão da literatura infantil como arte e, em virtude disso, possuir uma força humanizadora enfocam-se, neste artigo, as potencialidades dos livros de imagem para formação de leitores. Mediante procedimentos de localização, seleção, reunião e análise elaborou-se um instrumento de pesquisa contendo os títulos e autores de livros de imagens nacionais publicados, até o momento, a fim de ampliar o repertório das professoras em relação ao conhecimento deste gênero literário. Espera-se ampliar a compreensão sobre esse objeto cultural para a leitura visual, uma vez esse tipo de leitura possibilita a ampliação da oralidade; a criação de diferentes versões de uma mesma sequência narrativa, o desejo e a necessidade de ser autor/a; e o encantamento pelo universo literário ampliando o senso estético mediante a leitura do texto (in)visível das imagens.
Palavras-chave: Literatura Infantil; livro de imagem; formação de leitores e produtores de textos.

"Não há idade para ler livros de imagens nem para introduzir a literatura"
"Certos encontros nos transformam. Sejam eles com pessoas, sejam com livros – com ou sem imagens – eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam...
Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos."
(DOMINIQUE RATEAU, 2015, p. 13)

Introdução

A leitura de livros de imagens[3] vem se destacando no cenário nacional e internacional cada vez mais como uma importante prática de leitura na escola, especialmente, para a formação

[1] Bárbara Cortella Pereira de Oliveira é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP- Marília-SP), tem Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma instituição. Realizou doutorado sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, Paris-França), sob orientação do Prof. Jean Hébrard (EHESS). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPLOLEI). Tem experiência na área de História da alfabetização, Alfabetização, Leitura e Escrita, e Literatura infantil com pesquisa nas mesmas temáticas. *E-mail:* barbaracortella@gmail.com.

[2] Nilza Cristina Gomes de Araújo é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP-Araraquara-SP. É professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (GEPLOLEI). Tem experiência na área de Alfabetização, Alfabetização no campo, Leitura e Escrita com pesquisa nas mesmas temáticas. *E-mail:* nilzacga@hotmail.com.

[3] Optamos neste artigo utilizar o termo "livro de imagens", pois consideramos que as imagens contam as histórias/narrativas, mas esse tipo de livro pode ser denominado também de outras formas, tais como: "Livros sem

de leitores de forma autônoma ou mediada. O encontro com esse gênero literário também tem produzido em nossa prática de formadoras de professoras[4] uma nova forma de ensinar-aprender a ler essa linguagem visual, muitas vezes (in)visível no espaço escolar.

Nessa relação duradoura e de encantamento que estabelecemos, mais solidamente a partir de 2016, fomos formulando algumas questões/provocações: Como nos sentimos diante de um texto (in)visível apenas com a leitura das imagens? Conseguimos atingir o(s) sentido(s) pretendido(s) pelos autores desse gênero literário no momento de produção deste objeto cultural ou nos tornamos – crianças e/ou adultos – coautores de suas obras literárias, desvirtuando seu sentido original? Nosso olhar adulto está despido de preconceitos para se deleitar com as narrativas visuais em toda sua beleza estética, ética e política?

Nelly Novaes Coelho – na terceira parte do clássico *Literatura Infantil*: teoria, análise e didática (2000) – problematiza a dupla função "recreativa e pedagógica" do livro de imagens para a formação do pré-leitor e sua utilização desde os anos de 1920, na França, com os álbuns do "Père Castor" ou Paul Faucher.

> [...] a linguagem das imagens era um dos *mediadores* mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas – seres e coisas – que a rodeiam e que ela mal começa explorar. (COELHO, 2000, p. 186, grifos da autora).

Coelho (2000, p. 197) apresenta seis pontos sobre o valor "psicológico / pedagógico / estético / emocional" da linguagem imagem/texto nos livros de literatura infantil: sensibilização do "[...] *olhar* como agente principal na estruturação do mundo interior da criança"; estimula a atenção visual e capacidade de percepção; contribui para a *comunicação* entre a criança e a narrativa; aproxima as *relações abstratas* que "só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber"; amplia a capacidade de concentração na leitura de maneira significativa e estimula a imaginação infantil e sua potencialidade criadora.

Para Ramos (2011) tanto uma imagem como um texto escrito podem nos ser apresentados através de várias camadas de leitura nos solicitando examinar tais obras com um olhar atento e tranquilo, com certo grau de atenção para conseguirmos visualizar para além do que é visto em um primeiro instante.

As caixas de literatura infantil distribuídas às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação contem excelentes exemplares de livros de imagens.

> Para as crianças de 4-5 anos, o PNBE 2014 disponibiliza como acervo para alunos, professores e profissionais que atuam em bibliotecas escolares um conjunto de obras, no qual livros de imagem representam também 18% do montante distribuído entre livros de prosa, em verso, história em quadrinhos e livros de palavra-chave. (PAIVA, 2014).

No artigo "Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias" (2014), Ana Paula Mathias de Paiva (UFMG) apresenta 12 livros de imagens e orientações às professoras da educação infantil, com o objetivo de "estimular competências óculo-manuais e sensíveis de interação das crianças com o bem cultural livro" (PAIVA, 2014, p. 47).

---

textos", "livros-de-imagem"; "livros só-imagem"; "livros de imagens"; "livro-imagem"; "álbum ilustrado"; "livro mudo"; "história muda"; "história sem palavras"; "literatura visual"; "narrativas imagéticas" etc.

[4] A fim de evitar repetições desnecessárias, a partir daqui utilizaremos o termos "professoras", uma vez que a maioria dos docentes de Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização são do gênero feminino.

> A mediação de leitura é importante porque desenvolve nos alunos a vontade de expressão, a observação dos modos de contar uma história, assim como é uma atividade professor-aluno que cria vínculo e a vivência de experiências interlocutórias. (PAIVA, 2014, p. 47).

Como podemos observar, os livros de imagens têm estado presente na escola como uma importante prática de leitura para a formação de leitores, não apenas para crianças não alfabetizadas, mas para leitores de todas as idades.

Produção de livros de imagens por autores(as)/ilustradores(as) nacionais

No Brasil esse gênero literário começa a ser produzido em meados da década de 1970, mas é a partir da década de 2000, conforme Quadro 1, que essa produção ganha força no mercado editorial brasileiro e, mais ainda, dentro das escolas públicas.

AUTORES	TÍTULOS	EDITORAS	ANO
Andrés Sandoval	*Dobras* *Desenho livre*	Companhia das Letrinhas	2017 2016
André Neves	*Seca* *Mestre Vitalino* *Casulos* *Brinquedos*	Paulinas Paulinas Global Mundo Mirim	2000 2000 2007 2009
Ângela Lago	*Outra Vez* *Cânticos dos Cânticos* *Cena de rua*	Editora Miguilim Paulinas RHJ	1984 1992 1994
Ângela Lago e Zoe Rios	*Achei*	RHJ	2011
Ângelo Abud	*Os três porquinhos*	Mundo Mirim	2012
Caroline Moreyra	*O guarda-chuva do vovô*	Editora DCL	2013
Eva Furnari	*Amendoim* *Zuza e Arquimedes* *Filó e Marieta* *Bruxinha Zuzu e o Gato Miú;* *Traquinagens e Estripulias* *O amigo da bruxinha*	Editora Paulinas Moderna Global Moderna	1983 2002 2002 2002
Fernando Vilela	*Contâiner* *A Toalha Vermelha*	Pequena Zahar Brinque-Book	2016 2017
Graça Lima	*Noite de Cão* *Hora da Bóia* *Só tenho olhos para você* *Sai da lama jacaré* *Abaré*	Salamandra Paulinas Paulinas Paulinas Paulus	1991 1994 1998 2000 2009

Ilan Brenman	*Telefone sem fio*	Companhia das Letrinhas	2010
	O bocejo	Companhia das Letrinhas	2012
	A bolsa	Brinque-Book	2012
	Caras Animalescas	Companhia das Letrinhas	2013
Ilan Brenman e Guilherme Karsten	*Enganos*	Melhoramentos	2015
Istvan Banyai	*Zoom*	Brinque-Book	2017
Juarez Machado	*Ida e volta*	Primor	1976
Lúcia Hiratsuka	*A visita*	DCL	2011
	Ôrie	Editora Zahar	2014
Michele Iacocca	*As aventuras de Bombolina*	Editora Ática	2006
Nathalia Sá Cavalcante	*Passarinhando*	Rocco	2009
Nelson Cruz	*Mateus* *A árvore do Brasil*	Scipione Peirópolis	2006 2017
Odilon Moraes	*A princesinha medrosa*	Editora Jujuba,	??
Patricia Auerbach	*O jornal*	Brinque-Book	2012
	O lenço	Brinque-Book	2013
	A garrafa	Brinque-Book	2018
Regina Rennó	*Lá vem o homem do saco*	FTD	2013
Renato Moriconi	*O bárbaro*	Companhia das Letrinhas	2013
Taisa Borges	*O Rouxinol e o Imperador*	Peirópolis	2005
	A bela adormecida	Peirópolis	2006
	João e Maria	Peirópolis	2008
	A borboleta	Peirópolis	2009
	A roupa nova do rei	Mundo Mirim	2012
	A águia e a coruja	Zit Editora	2017
Vanessa Prezoto	*O lanche*	Tordesilhinhas	2013
Walter Lara	*O artesão*	Abaccate	2011

QUADRO 1 – Autores nacionais[5] de títulos de livros de imagens (1982-2017)
Fonte: Instrumento de pesquisa elaborado pelas autoras (2018)

[5] Repertoriamos os títulos/autores de livros de imagens que consideramos mais representativos, sem a pretensão de um balanço. Nosso objetivo foi ampliar o repertório para a constituição de um acervo das professoras que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Como podemos observar no Quadro 1, nas décadas de 1980 e 1990, temos publicados os primeiros títulos com as renomadas Eva Furnari, Ângelo Lago e Graça Lima a partir da publicação de uma dezena de títulos. O pioneirismo de Eva Furnari representado pela publicação de livros de imagens com personagens plenas de humor, irreverentes e atrapalhadas.

De 2000 a 2010, também foram publicados uma dezena de livros de imagens de altíssima qualidade com os autores Graça Lima, André Neves, Ilan Brenman, Nathalia Cavalcante, Michele Iacocca, Taisa Borges e Nelson Cruz. Dentre esses destacamos a sensibilidade do livro de imagens *Passarinhando* e *O brinquedo* por tratarem de temáticas como a solidão e pertencimento na infância; o resgate das histórias clássicas originais de Charles Perrault, irmãos Grimm e Hans Christian Andersen recontados por Taísa Borges.

De 2011 a 2018, como se pode observar houve um aumento significativo na produção de livros de imagens com mais de trinta títulos de autores brasileiros. Dentre esses, destacamos *Os três porquinhos, de Ângelo Abud* com o retorno ao tema dos contos clássicos originais*;* as narrativas divertidas que seduzem leitores crianças e adultos como em *O bocejo, Telefone sem fio e Enganos,* de Ilan Brenman*;* as aventuras de um menino valente pelo mundo medieval em *O Bárbaro,* de Renato Moriconi*;* a sensibilidade das narrativas de de Lúcia Hiratsuka em *A visita e Oriê;* e a misteriosa e encantadora história *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó. Apesar de sua maior popularização, constatamos que mesmo assim continua à margem na sala de aula, pois a linguagem visual ainda continua sendo um obstáculo nas mãos das professoras leitoras.

> Apesar de os livros-imagem serem usados como instrumento pedagógico e até mesmo como auxiliar no processo de alfabetização, são obras que exploram a potencialidade plástica e poética das imagens e do objeto, transcendendo a mera descrição dos personagens utilizadas no estímulo à oralidade e à escrita. (ARAUJO; MORICONI, 2017, p. 84).

Para criar uma narrativa a partir apenas da linguagem visual, é necessário um bom planejamento e muitas leituras de cada camada aparente do texto (in)visível. Nesta última década, a ilustração não é vista como mero complemento do texto (in)visível, nem o livro é mero suporte. Texto, imagem e projeto gráfico dialogam em cada momento da narrativa visual.

A experiência com livros de imagens na formação inicial e continuada de professoras

Nas disciplinas "Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II e IV" e a "Literatura infantil" temos trabalhado com livros de imagens com estudantes do Curso de Pedagogia da UFMT. Inicialmente, por desconhecerem esse gênero literário apresentam certa resistência, mas conforme vão conhecendo a teoria e se apropriando desse modo de leitura, apaixonam-se pelo trabalho e se questionam sobre a ausência de informações sobre esse tipo de livro.

> Para ler um livro de imagens, o leitor deve aceitar entrar no jogo proposto pelo álbum. O jogo dos enquadramentos e o jogo das múltiplas formas da representação. As crianças pequenas não têm nenhuma dificuldade com isso, pois elas, ao virem ao mundo, são permanentemente confrontadas com a necessidade de interpretar os signos para entrar em relação com o mundo e com aqueles que o constituem. (RATEAU, 2015, p. 27).

Com o estudo do referencial teórico das disciplinas vão compreendendo que não é uma novidade deste século, mas que ao longo da história o modo de se relacionar com esse tipo de livro

foi se modificando. No início do século XX, com os álbuns *du Père* Castor a função deste objeto cultural era muito mais didático-pedagógica do que estética como vem acontecendo, recentemente.

A leitura individual ou coletiva de diversificados títulos de livros de imagens tem rendido diferentes experiências literárias para as futuras professoras, tais como: leitura apenas como fruição; a escrita e reescrita de diferentes versões de uma mesma história; a produção autoral de livros de imagens e a utilização deles em um Sarauzinho literário *para/com* crianças de escolas públicas da rede municipal de Cuiabá-MT.

Os livros de imagens mais recorrentemente utilizados nas disciplinas são: *Traquinagens e estripulias* (1982); *Bruxinha Zuzu e o gato Miú* (2010); ambos escritos e ilustrados por Eva Furnari; *A bela adormecida* (2007), de Charles Perrault e ilustrado por Taisa Borges; *Brinquedos* (2009), de André Neves; *O jornal* (2012), de Patricia Auerbach*; Lá vem o homem do saco* (2013), de Regina Rennó e *Passarinhando*, de Nathalia Sá Cavalcante.

Foi com este intuito de fazer mais de uma leitura de um mesmo texto, bem como enxergar para além do que está posto em um primeiro plano que propusemos o estudo da Unidade 3 "A contribuição do livro de imagem para formação de pequenos leitores (linguagem oral e escrita)" a professoras da educação infantil e do ciclo de alfabetização de um Curso de extensão (2017)[6] e Minicurso[7] (2018), onde exploramos as diferentes potencialidades do uso do livro de imagens para a formação de pequenos leitores.

Inicialmente, projetamos a história do livro *Passarinhando*, da designer gráfica Nathalia Sá e fomos envolvendo as professoras na construção coletiva da narrativa sobre a história de Lico, um passarinho muito triste porque vivia preso em uma gaiola. Após a construção oral, escrevemos no quadro um roteiro sobre as principais cenas da história. Cada grupo fez um roteiro escrito sobre a história do livro de imagens escolhido e no dia de socialização apresentaram.

Em um primeiro momento, provavelmente também por falta de familiaridade e conhecimento sobre este gênero literário as professoras do Curso de Extensão se sentiram pouco confortáveis com a falta da linguagem verbal, mas a cada livro lido, entusiasmadas com a possibilidade produzir diferentes versões de uma mesma história, como podemos observar na seguinte narrativa:

> **Narrativa Professora 1:** Ele chegou, ele pegou o livro e começou a contar a história. Ele me contou a história numa facilidade que eu falei assim: " Nossa!! Né!!! E eu comecei a pensar: " A deficiente aqui sou eu! né? "Por que assim... ele pegou um livro de frutas e foi falando da melancia, que ela era doce, a casca da melancia. Ele foi dando riqueza de detalhes que eu não tinha visto. Eu olhei o livro? Olhei! E falei só fruta! Fruta! Banana... E não desenvolvia nada ali! Eu olhei o livro e deixei sobre a mesa... E ele chegou e a partir dali eu comecei a fazer um trabalho com ele e comecei a procurar figuras que tinham no livro, recortes de letras para ele montar a palavra. Coloquei o "M" o "E" tudo separado em cada parte e ai ele conseguiu e foi colocando. Ele tinha uma leitura do livro. Uma leitura que eu não tinha, mas ele tinha uma leitura do livro. As vezes a gente tem mesmo esta dificuldade de estar trabalhando isto, porque a gente acostumou com livro com letras! (Relato de uma professora do Curso de Extensão, 2017).

[6] Para maiores informações sobre este Curso, ver: sem identificação de autoria (2018). Esse Curso de Extensão em sua elaboração e execução esteve vinculado às atividades do Grupo de estudos e pesquisas "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI/UFMT)" e ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa "Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professoras da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT" (CAP 424/2016).

[7] Minicurso intitulado "As potencialidades dos livros de imagens para a formação de leitores na educação infantil e ciclo de alfabetização", ministrado dia 13/7/2018, no 21º. Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

Para a maioria das professoras da educação infantil e do 1º ano da rede municipal de Cuiabá-MT trabalhar com livros de imagens foi um momento desafiador e de muitas descobertas, pois puderam perceber que uma criança desde o berçário já se constitui como uma leitora em formação atribuindo significados às imagens, possibilitando a ampliação da oralidade delas e a produção de sentidos.

Igualmente as professoras do 1º ano, constataram a importância do livro de imagens para o processo de alfabetização, uma vez que produz o desejo das crianças a produzirem textos orais e escritos; exercita a criatividade, a imaginação das crianças; possibilita a leitura de imagens; a criação de diferentes versões de uma mesma sequência narrativa, o reconto aprendendo a fazer entonações através de pausas, ênfases e ritmos; o desejo de ser autor; o encantamento pelo universo literário ampliando o senso estético mediante a leitura das imagens.

> **Narrativa Professora 2:** Eu fiquei pensando assim... Depois do livro daquele passarinho... Passarinhando... Será que cada um vai inventar a sua história? Vai imaginar a sua história? Vai sair de dentro de cada pessoa o que ela vê? O que ela retrata? Se ela está vendo, ela vai desenvolvendo? Eu tenho uma história, ela tem uma história, da mesma história podem sair várias histórias? É aquela questão de negação! Que às vezes a gente enquanto professor, a gente pega o livro, a gente lê e pensa num livro comum e quer que o aluno chegue num ponto assim... já seja alfabetizado, e o livro de imagens, deu para perceber bem que cada um vai contar a história dela de uma forma. Se eu pegar vou ler de outra forma! O outro vai ler de outra forma. Não vai ter como ninguém copiar de ninguém. Você entendeu? Esta desperta a criatividade! Que é muito interessante. E eu fiquei assim preocupada, porque é a primeira vez que a gente pega o livro de imagens... E olha que tem anos que estou na prefeitura e nunca passou este negocio do livro de imagens na minha cabeça. O livro de imagens está lá na escola, mas ninguém veio assim dar uma apimentada e dizer: "Olha!!! Para trabalhar o livro de imagens! É assim, assim, assim..." Você entendeu? A gente não teve esta parte no PNAIC! Falavam de poemas, poesias, dos livros contos de histórias para a gente contar, mas não chegou nesta parte para a gente! Então agora, este medo, esta insegurança... A gente tem que arriscar ! Vamos pegar este livro! É mais uma novidade para as crianças na sala! Que até as crianças estão sendo negadas por este conhecimento do livro de imagens! É um direito das crianças! Estou falando isto porque faz parte da realidade. (Relato de uma professora do Curso de Extensão, 2017).

A partir do pensamento de Moraes, Valadares e Amorim (2013) chamamos a atenção das educadoras para o fato de que não fosse imposta uma leitura em detrimento das demais, ou que fosse criado um texto para contar a partir de um livro de imagens, o que limitaria em muito as múltiplas leituras e olhares por ele evocados.

Constatamos, ainda, a importância da professora de Educação Infantil e ciclo de alfabetização como mediadora literária quando narra a história *para/com* as crianças desenvolvendo nas crianças a vontade de expressão e observação dos modos de contar uma história.

> Compartilhamos leituras de livros de imagens com crianças menores de três anos e seus adultos – pais e profissionais – e também com crianças, adolescentes adultos, para juntos encontrar livros, tecer laços, viver leituras, cultivar nossas semelhanças, analisar nossas diferenças, inventar possibilidades, abrir janelas para o mundo...(RATEAU, 2015, p. 28).

A arte de produzir/ilustrar livros de imagens para crianças

Uma das atividades plenas de sentido para os estudantes[8] do 4º ano do Curso de Pedagogia da UFMT em 2016 foi a produção de um Sarauzinho literário[9] *para/com* crianças no CMEI "Manoel de Barros[10]", em Cuiabá-MT. Uma das atividades permanentes desse Sarauzinho é o trabalho com os livros de imagens ilustrados pelas próprias estudantes.

> A ilustração é uma arte instrutiva, pois desenvolve o conhecimento visual e a percepção das coisas. Por meio da imagem podemos reconstruir o passado, refletir o presente e imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real. A ilustração é uma forma de arte visual que, por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, amplia, diversifica e pode até, por vezes, superar a própria leitura do texto narrado.
> A ilustração traz em si a palavra, como, por exemplo, nos livros de imagens, ou livros sem texto, estimulando a criação da narrativa verbal. Para a criança, a palavra só passa a ter importância primordial após a sua alfabetização, pois muito antes disso ela já é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens. (LIMA, 2008, p. 40)

Durante a disciplina já mencionada, trabalhamos a produção autoral de livros de imagens a partir da leitura do livro *O fazedor de Amanhecer*[11] (2001), de Manoel de Barros. Esse livro é composto por nove poemas: "O amor"; "O fazedor de amanhecer"; "Eras"; "Meu avô"; "A língua mãe"; "Bernardo"; "Palavras"; "Campeonato"; e "As bênçãos". Inicialmente, apresentamos aspectos principais da vida e da obra do poeta Manoel de Barros que apesar de ser cuiabano, muitos desconheciam a poesia desse renomado autor já centenário.

> Manoel de Barros é, antes de tudo, um fazedor de imagens. Imagens insólitas, surrealistas, que conjugam o sonho e a realidade em um jogo sutil, poético por natureza, que desafia a lógica e a imaginação do leitor. Orquestrando essas imagens, ele nos aproxima dos ruídos e silêncios da natureza: seus insetos fazem música, seus rios são cantores líricos e seus sapos, percursionistas. A vida pulsa. Entre os perfumes do azul e o rumor nos voos das borboletas, Manoel de Barros constrói uma poesia sinestésica. Uma poesia desfeita em palavras-imagens que se confundem com sons e que cantam as cores do amanhecer." (NÓBREGA, p. 2)

---

[8] Agradecemos a generosidade dos estudantes André Vinícius Oliveira Lisboa, Larissa Mineyah de Lima Pereira, Norma Alina da Costa e Silva e Ruth Benedita L. F. Amaral Passos por autorizarem a publicação das imagens de parte de suas obras citadas neste artigo, a fim de partilharem uma experiência que foi significativa para eles.

[9] Realizado em 12/09/2016, sua Programação foi planejada em cinco momentos: 1º Momento: Despertando para o amanhecer – socialização com as crianças cantando "Catira dos passarinhos" e "Bernardo", do grupo *Crianceiras*; 2º Momento: Conhecendo a casa de Barros; 3º Momento: Brincando com a invenção; 4º Momento: Travessuras de João; e Encerramento: Contemplando a poesia de Manoel de Barros nos livros de imagens produzidos pelos graduandos de Pedagogia.

[10] Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em 19 de dezembro, em Cuiabá-MT; passou sua infância em Corumbá-MS (Pantanal Sul matogrossense); mudou-se para Campo Grande-MS e, posteriormente para o Rio de Janeiro-RJ; em 1941, graduou-se em Direito; em 1947, mudou-se para Nova Iorque, onde estudou pintura e cinema. Casou-se e teve três filhos, em Campo Grande-MS; e sua obra ganhou reconhecimento nacional e internacional, especialmente, a partir da década de 1980.

[11] Sobre a análise deste livro Cf. o belíssimo ensaio de Medeiros (2009).

Em seguida, propositalmente tiveram contato apenas com o texto, sem terem acesso às ilustrações de Ziraldo. Ao se apropriarem das partes que compõe esse livro ficaram surpresos que havia sido destinado ao público infantil, questionando-se se o conteúdo dos poemas seria adequado ao público infantil. Fizemos, então, uma discussão e ressignificação sobre a concepção de criança(s) como produtoras de cultura(s) e não apenas consumidoras passivas de uma cultura adulta imposta, uma criança crítica que produz conhecimento a partir de sua realidade assim como do conceito de literatura infantil enquanto obra de arte e seu pacto ficcional e a formação do gosto desse leitor criança e/ou adulto.

Segundo Magnani (1992); Mortatti (2018) o que caracteriza um texto como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo, é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, por que, para que, para quem se diz. (MAGNANI, 1992, p. 104). Para a formação e a transformação do gosto da leitura literária, segundo essa autora as professoras devem romper com o estabelecido; propor a busca e apontar o avanço; problematizando o conhecido e transformando-o num desafio que propicie movimento; propor a leitura de uma diversidade de textos literários; e o estudo crítico e comparativo dos textos em sua totalidade, ou configuração textual[12]:

> O prazer não se compra, nem é automático: depende da emoção e percepção (que se aprendem) mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular ***de, com*** e ***sobre*** **a linguagem**, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento. (p. 105).

A partir do poema *O amor*, de Manoel de Barros, as estudantes criaram pelo menos três versões de livros de imagens com técnicas de ilustrações diferenciadas, apreciando a possibilidade de se tornaram ilustradores/as de livros desse gênero literário, escrito para um público infantil:

> Fazer pessoas no frasco não é fácil
> Mas se eu estudar ciências eu faço.
>
> Sendo que não é melhor do que fazer
> pessoas na cama
> Nem na rede
> Nem mesmo no jirau como os índios fazem.
> (no jirau é coisa primitiva, eu sei,
> mas é bastante proveitosa)
>
> Para fazer pessoas ninguém ainda não
> Inventou melhor do que o amor.
> Deus ajeitou isso para nós de presente.
> De forma que não é aconselhável trocar
> o amor por vidro.
> Quem não tem ferramentas de pensar, inventa.
> (BARROS, 2001, p. 5-11).

[12] Proposta de ensino que considera o texto como unidade de sentido e objeto de estudo e a formulação do conceito de "configuração textual". O termo "configuração" é utilizado "para significar o processo de articulação prevista entre opções (temas e procedimentos) e propósitos — ou seja, o projeto — que presidem a produção e leitura do texto em determinada situação discursiva." (MAGNANI, 1991/1993, p. 272).



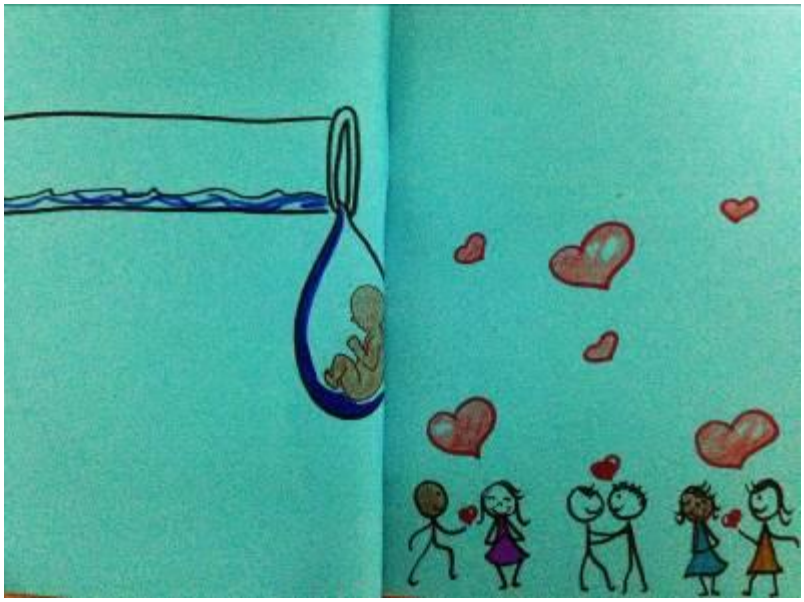


Imagem 1 e 2: O amor, de Manoel de Barros
Fonte: Ilustrações de Larissa Mineyah de Lima Pereira (2016)

O poema "Meu avô" foi outro texto que produziu bastante identificação nas estudantes, e tivemos a produção de dois sensíveis livros de imagens ilustrados: um com a técnica convencional da pintura a lápis de cor; e o outro a partir de colagem de materiais diversos como EVA, recortes de papéis de revistas, algodão, dentre outros que retrataram a questão da sabedoria singular das pessoas idosas, como o avô que com sua grandeza espantava a solidão, muitas vezes sentida pelas próprias crianças.

> Meu avô dava grandeza ao abandono.
> Era com ele que vinham os ventos a conversar
> Sentava-se o velho sobre uma pedra no fundo
> do quintal
> E vinham as pombas e vinham as moscas a
> Conversar.
> Saía do fundo do quintal para dentro da casa
> E vinham com os gatos a conversar com ele.
> Tenho certeza que o meu avô enriquecia
> a palavra abandono.
> Ele ampliava a solidão dessa palavra.
> E as borboletas se aproximavam dessa
> Amplidão para voar mais longe.
> Só o silêncio faz rumor no voo das borboletas.
> Na estrada, ponho meu corpo a ventos.
> Aves me reconhecem pelo andar.
> (BARROS, 2001, p. 17-23).





Imagem 3 e 4: Meu avô, de Manoel de Barros
Fonte: Ilustrações de Norma Alina da Costa e Silva (2016)

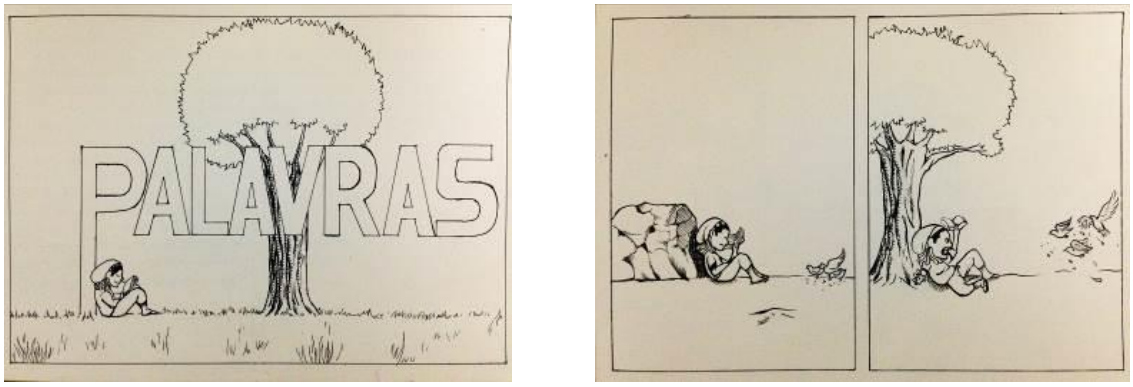
No poema *Palavra*s, dois estudantes nos surpreendem a partir de suas leituras bem polares: uma criação sensível com tons marcantes com as cores laranja e verde em aquarela; outra uma perspectiva bem humorada a partir do gênero deHhistórias em Quadrinhos de imagens com telas em nanquin, conforme imagens 5 e 6.

Palavra dentro da qual estou a milhões
de anos é árvore.
Pedra também.
Eu tenho precedências para pedra.
Pássaro também.
Não posso ver nenhuma dessas palavras que
não leve um susto.

Andarilho também
Não posso ver a palavra andarilho que
eu não tenha vontade de dormir debaixo
de uma árvore.
Que eu não tenha vontade de olhar com
espanto, de novo, aquele homem do saco
a passar como um rei de andrajos nos
arruados de minha aldeia.

E tem mais uma: as andorinhas,
pelo que sei, consideram os andarilhos
como árvore.
(BARROS, 2001, p. 34-37).

Imagens 5 e 6: Palavras, de Manoel de Barros



Fonte: André Vinícius Oliveira Lisboa (2016)



Fonte: Ruth Benedita L. F. Amaral Passos (2016)

O encontro/a recepção dessas crianças de 5 anos com esses livros de imagens ilustrados pelas estudantes nos surpreenderam positivamente. Constatamos o encantamento delas pela poesia de Manoel de Barros assim como pelas imagens produzidas pelos estudantes com diferentes recursos estéticos para ilustrar os livros produzidos. Compreendemos, ainda, que o encontro da maioria dessas estudantes com o processo de criação autoral transformou o modo delas se relacionarem com a literatura infantil.

Considerações finais

Como buscamos apresentar neste artigo, produzir o desejo e a necessidade de ler bons textos literários *para/com* crianças por professoras adultas tem sido um de nossos objetivos no ensino, extensão e pesquisa no âmbito da Universidade pública em que atuamos. O encontro com o livro de imagens tem nos propiciado experiências (trans)formadoras para a atuação com pequenos leitores, leitores iniciantes e, até mesmo, com os leitores ditos mais experientes.

Tais experiências com esse objeto cultural – livros de imagens – sem dúvida, tem tornado nossos olhares mais sensíveis para ver além do visível e nossa escuta mais atenta para aquilo que as crianças (e também os adultos) como protagonistas e autoras de suas próprias histórias têm a nos ensinar/relatar sobre cada sequencia narrativa que colocamos em suas mãos.

Pudemos constatar ainda o crescimento de um número significativo de autores/as brasileiros interessados em produzir narrativas visuais não apenas para leitores da primeira infância ou iniciantes, mas também para leitores mais experientes como jovens e adultos, com narrativas cada vez mais sensíveis, de alta qualidade estética e ética em que texto (in)visível, imagem e suporte dialogam, encantam e trazem maior sentido a vida desses leitores de todas as idades, como nos alerta Dominique Rateau.

Referências

ARAUJO, Hanna; MORICONI, Renato. Diálogo sobre o processo de criação e leitura do livro-imagem. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). *Leitores e leituras:* explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Edições Leitura e Crítica; ALB, 2017.

BARROS, Manoel. *O fazedor de amanhecer*. São Paulo: Salamandra, 2001.

COELHO, Isabel Lopes. O livro ilustrado: três estudos de caso. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). *Leitores e leituras:* explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Edições Leitura e Crítica; ALB, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil – o visual e o poético. In: _____. *Literatura infanti*l*:* teoria, análise, didática. São Paulo, Moderna, 2000.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: Instituto C&A; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 36-43.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *Idéias* (FDE/SEE/SP), n. 13, p. 101-106, 1992

MEDEIROS, Regina Lúcia de. *Fabrincando o amanhecer:* infância e criação poética em Manoel de Barros. Departamento de Letras da UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT31/31.2.pdf>.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. A biblioteca escolar entre textos e imagens: dos quadrinhos e livros sem texto aos livros informativos sobre arte. In: _____. *Alfabetizar letrando na biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). In: _____. (Org.). *Entre a literatura e o ensino:* A formação do leitor. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

Sem identificação de autoria. A arte de ensinar a contar, cantar e ler histórias *para* e *com* crianças: experiências estético-formativas. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (Org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil:* modos de emancipar. Erechim-RS: Habilis Press, 2018. p. 303-324.

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. *LITERATURA fora da caixa*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, v. 3, p. 43-58.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis:* caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RATEAU, Dominique. Ler com as crianças pequenas. In: BAPTSITA, Monica Correia et al. *Literatura na educação infantil:* acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

DEVIR NATUREZA DA PALAVRA: CORPOS POÉTICOS EM MOVIMENTO

Eliana Kefalás Oliveira[1]
Renata Ferreira da Silva[2]

Resumo: Um jogo de transposição entre palavra e corpo, explorando dimensões dramáticas do teatro/dança foi proposto numa oficina para professores no 21º Cole - (Congresso de Leitura), na Unicamp, em julho deste ano (2018). Este texto procura, portanto, pensar o jogo entre a percepção corporal, e o devir natureza da palavra a partir do trabalho de identificação com dinâmicas de emoções que elementos da natureza como água, terra, fogo e ar nos proporcionam. Colocamo-nos o desafio de não pensar em termos de uma particularidade separada da natureza, explorando o jogo de sentidos com exercícios mimodinâmicos, a partir da metodologia de transposições de Jacques Lecoq, e a experimentação das potencialidades da palavra, ora como provocadora de sentidos, ora como matéria porosa, de forma a corporificar tais dinâmicas, ou seja, sentir a sensação para ativá-la em corpo/voz no jogo literário.
Palavras-chave: Corpo; literatura; natureza; exercícios mimodinâmicos; Jaques Lecoq.

Entrelaçamentos iniciais

São muitas as relações que podem ser estabelecidas entre a natureza e a palavra, mas talvez seja interessante perguntar se a palavra, em sua materialidade, teria uma espécie de abertura ou uma potência para ser líquida, leve, volátil, estrondosa, quente, firme etc. Ou ainda, poderíamos nos perguntar se a natureza, por sua vez, poderia ter em si uma certa afinidade com a linguagem humana, em especial, com a sua dimensão orgânica ou fisiológica.

A relação entre o corpo humano e a natureza é porosa, cheia de reciprocidades e metamorfoses, afinal, somos natureza. As águas que se movem no corpo humano, os gases, o ar, o calor parecem poder tocar e trocar com o mundo natural. Um sopro pode alastrar um fogo, um toque leve sobre uma areia pode redesenhar sua superfície. A água do nosso corpo permeia e é permeada pela água do ar que respiramos ou pela falta dela, ou seja, pela secura dos tempos ásperos, climas secos e quentes que sentem falta das árvores bem cuidadas.

Se reconhecemos as permutas ou as co-relações entre corpo e natureza, ou ainda, se ativarmos a sensação que somos natureza, talvez valha a pena refletir também se seria possível pensar a reciprocidade entre a linguagem e o mundo natural. De um lado, conjectura-se se os elementos da natureza contagiam nossa linguagem e, de outro, se as palavras re-significam nossa relação com o espaço. É possível então perguntar se as nossas palavras teriam, em determinadas instâncias, uma relação orgânica do corpo com a natureza, ou se os elementos naturais afetariam nossa linguagem. Um ambiente inóspito, ressecado imprime sentidos na linguagem, no nosso modo de dizer? Uma palavra seca resseca o entorno da gente? Um local molhado, encharcado, ativa sentidos na composição da linguagem? Uma palavra úmida pode ativar as águas de corpos vivos? Ou ainda, uma voz estrondosa, tal como trovão contundente, contamina os espaços visíveis? Um raio pode tremular, embargar (ou talvez iluminar) a nossa voz? Dizer uma frase como se fosse uma goteira pingando pode resignificar as palavras e a

[1] Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* llycaoliveira@gmail.com Instagram: @elianakefalasoliveira.
[2] Atriz mímica. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins – UFT. *E-mail:* renataferreira@mail.uft.edu.br - Instagram: @renataferreiraatriz - Site: http://teatrodemimagens.wixsite.com/renataferreira.

própria lembrança das goteiras que trazemos no corpo da gente? A memória das águas, do fogo, instaura trilhas na linguagem humana? Os modos de dizer e as escolhas semânticas podem re-itinerar nossa relação com os elementos da nossa própria natureza?

Neste texto, não pretendemos responder e dar conta dessas perguntas, mas, talvez, aguçar mais ainda espaços de interrogação, abrindo para o que é indeterminado, inapreensível, traços que atravessam o corpo e a palavra em movimento. Este texto é uma espécie de passeio, uma breve incursão na experiência da vivência dissonante acontecida no 21º COLE (Congresso de Leitura), na Unicamp, em julho deste ano (2018), a partir da qual partilhamos um percurso calcado na lógica das sensações brotadas de exercícios de transposição de elementos da natureza acontecidos no trânsito do corpo, em sons, movimentos, leitura e jogo com o texto literário.

Um pouco da vivência: transposições de sentidos

Na oficina, procuramos trabalhar algumas relações entre o corpo, a percepção dos sentidos e a leitura da palavra escrita a partir de exercícios mimodinâmicos, metodologia de transposições de Jacques Lecoq, explorando a leitura de trechos do livro "Arvolândia, Alberolandia, Arbolandia", escrito por Norberto Presta e ilustrado por Miguel Carvalho.

Quando os participantes entraram na sala - aliás, trata-se de uma sala formidável, com piso de madeira, conquista histórica da Faculdade de Educação -, pequenos poemas (escritos nos moldes do Haicai), com ilustrações sugestivas estavam espalhados no chão. De certa forma, as imagens e as palavras já propunham uma ambientação naquele espaço. As pessoas iam chegando e escolhendo qual texto/imagem mais lhes chamava a atenção para que pudéssemos explorá-las em corpo.



Imagem I: Brisas - Fonte: PRESTA, 2016, s./p

Após escolhidos os versos com os quais cada um trabalharia, iniciamos o trabalho com o corpo, explorando a percepção de si e do espaço, por meio de uma atividade pautada Técnica Klauss

Vianna, a de trabalho com os níveis de atenção. A proposta dessa prática é caminhar pelo espaço, observando três níveis: o nível 1 de atenção é caminhar percebendo o próprio corpo; no nível 2, trabalha-se a percepção do espaço; e, no nível 3, a percepção do outro e do grupo. Esses três prismas colaboram para a exploração da presença, da prontidão, ajudando a acordar o corpo para a pesquisa do movimento. Foram exploradas, em seguida, as articulações e o corpo todo, por meio de movimentos parciais e totais (outro tópico da Técnica Klauss Vianna).

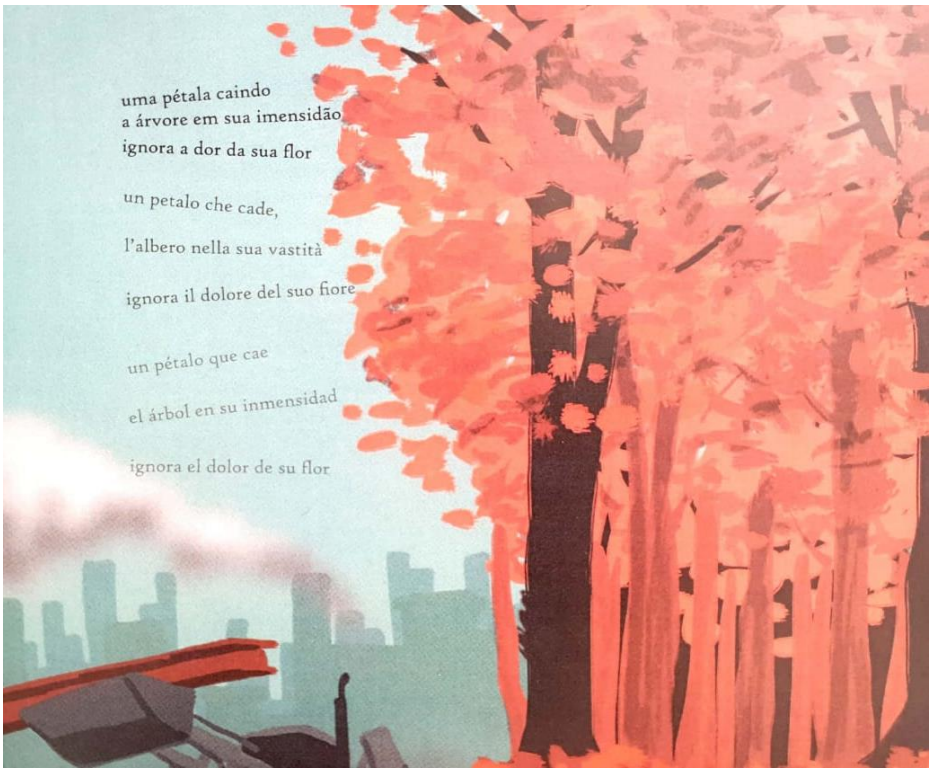


Imagem II: Árvore - Fonte: PRESTA, 2016, s./p

A partir desse despertar do corpo, abrindo espaço para o movimento improvisado, iniciou-se o trabalho com os exercícios mimodinâmicos, por meio de experimentações no corpo de dinâmicas de elementos da natureza, aproximando de diferentes corporeidades que água e fogo nos provocam. Dançar a sensação do vapor, da goteira, da chuva, do trovão. Mover-se trazendo para si as sensações de uma faísca, de um grande incêndio, da brasa.

Essas dinâmicas diversas foram lançadas como proposta de pesquisa corporal de modo a permitir descobertas de movimentos não previamente determinados. Mover-se como uma goteira é diferente de mover-se como um incêndio. Tais proposições alusivas e sugestivas foram propostas na vivência de modo a permitir que cada pessoa pudesse experimentar diferentes qualidades de movimento naquele momento da atividade. Esse jogo entre as sensações da água e do fogo e o movimento do corpo acabam por oportunizar nuances de movimentos singulares. Ainda dentro dessa experimentação de dinâmicas, sugeriu-se a investigação de sons juntamente com o movimento do corpo, tendo em vista a construção improvisada de uma malha sonora a ser jogada com o texto no momento das vocalizações.

Ainda durante a pesquisa com os exercícios mimodinâmicos e percursos vocais aliados a eles, sugerimos que cada um, a partir da experimentação corporal realizada, compusesse frases de movimentos com sonoridades, ou seja, uma sequência de ações que corporificavam uma seleção da experiência. Propusemos, então, um exercício de "linhas de contaminação", no qual

duplas se cruzavam e deixavam que seus movimentos se contagiassem pelos do outro, de modo a proporcionar mais nuances e redescobertas do próprio movimento.

Exploramos então os trechos do texto de autoria de Norberto Presta, do livro "Arvolândia, Alberolandia, Arbolandia", juntamente com as frases de movimento corporal, de modo a instigar com o corpo a materialidade sonora, tátil, plástica das palavras, culminando então em uma sequência individual do texto escolhido, por meio de movimentos inspirados nas ações.

Entre as trajetórias dos movimentos (vivenciadas por meio da exploração de transposições de elementos da natureza) e as trilhas do texto poético, penetram o corpo daquele que lê (a si mesmo, as palavras e o mundo). Entremos então nessa clareira duvidosa feita de sombras e esconderijos que são os rastros das palavras no corpo da gente.

Quando o texto se descobre no corpo que dança

Como se dá o curso da palavra no corpo vivente? Seria possível pensar que o texto atado à folha de um livro estaria, muitas das vezes, carente de um corpo pulsante? Como é a vida de uma palavra dentro de uma obra sem um corpo do leitor e já sem a carne do escritor?

Como a escrita das palavras por um autor acontece no corpo dele, poderíamos pensar que, na matéria verbal, sempre há uma memória de um corpo, a do corpo do escritor, que está em relação a outros corpos, ao seu entorno, a dimensões do tempo. Então talvez possamos imaginar que, quando a palavra é lançada para dentro de um livro, nela moraria uma saudade daquele corpo (e de todo seu enlace com o mundo) que a escreveu.

A matéria da palavra seria feita, então, de uma saudade com vontade de futuro? Deitada na página, estaria ela a espera de uma nova oportunidade de vivência? O leitor seria o sonho sonhado pela palavra no tempo indeterminado da vida da gente? Quando alguém, com seu corpo vivo, entra em contato com a palavra de um livro, a palavra penetra aquele que lê na malha de um universo de saudade e de memórias a serem reinventadas? E quando ela, a palavra, escorrega para dentro do leitor, estaria se lançando no jato de sangue do corpo, em seus impulsos elétricos, para dentro novamente de outros mundos possíveis? Seria a trajetória escritor-palavra-leitor um caminho de possibilidades itinerantes, imprecisas?

Esse território indeterminado de sentidos que parece habitar a materialidade da palavra permite que enxerguemos uma obra como potência de movimento. Desse modo, o ato da leitura mostra-se como uma oportunidade de circulação de movimentos, vozes, corpos vivos. Mas como chega na pele das palavras aquele que a lê?

Quando um corpo encontra uma palavra descansando no papel, o estado em que esse corpo leitor se encontra pode talvez ser determinante para os rumos da palavra. Se o corpo que lê é um corpo adormecido, sedentário, um tanto automatizado, é possível que a palavra circule nele de modo também desvitalizado, minimamente aproveitada. Se, de outro modo, o corpo que lê está acordado, em descoberta, pode ser que as trilhas das palavras ganhem percursos com gosto de surpresa, o que seria interessante para um texto cuja maquinaria gosta do improvável, engrenagens que nos parecem, em grande parte das vezes, serem motor do texto literário.

Um dos traços que compõem uma obra literária é sua instância de indeterminação, de surpresa, feita de lugares imprecisos e improváveis. Há alguns autores que pensam o texto literário e sua recepção desse ponto de vista, isto é, concebendo-o como um território de signos cujas relações são indiretas, abertas.

Wolfgang Iser, teórico da Estética da Recepção, concebe o texto literário como um jogo performático que encena um mundo reinventado, provocando, em seus estratagemas verbais, lapsos, espaços, contrastes que permitem que o leitor se redescubra, se reitinere nele: "Quanto

mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado *pelo* texto" (ISER, 2002, p. 115-116).

No livro "Arvolândia, Alberolandia, Arbolandia" (trabalhado na oficina realizada), um poema curto diz assim:

> o vento distraído
> bate as folhas
> a abelha altera sua rota.
> (PRESTA, 2016, s./p.)

Quando a palavra "vento" encontra-se com a palavra "distraído", dois campos semânticos distintos se deparam um com o outro e uma fricção de sentidos está posta a espera de leitores que possam compor, girar significações. Nesse sentido, podemos ver nesse lugar inusitado de contato entre palavras que muitas vezes não costumam viver juntas por aí uma abertura para recompor sentidos: um "vento distraído" pode dar espaço para diversas interpretações. O termo "distraído", ele próprio parece nos levar para uma deriva, para um modo impreciso e não previamente determinado de estar presente. Essa indeterminação é reforçada pelo "vento", numa espécie de convite para o prazer da descoberta.

Talvez essa seja uma chave de leitura para a própria experiência do ato de ler. Ler como um vento distraído, deixar que sua rota seja alterada, como a abelha o faz no poema. É nesse sentido que a experiência da leitura pode ser potencializada por um corpo também em rota improvisada. Um corpo vento, um corpo brisa, um corpo gota, um corpo incêndio, um corpo fagulha, faísca, chuva, trovão.

Zonas de sentidos: devir natureza da/na palavra

Com Jacques Lecoq descobrimos uma viagem pela natureza que ―predispõe ao trabalho com as identificações (LECOQ, 2010, p. 76). Experimentar-se mata, vento, água.... Subir a montanha e ser a montanha; isto é, pertencer à vida. Desta predisposição, Lecoq, como que nos conduzisse pela mão, nos propõe a identificação com os elementos da natureza de forma a nos aproximar das dinâmicas da água, do fogo, da terra e do ar para então passarmos às diferentes matérias como papel, madeira, líquidos e metais. Não temos talvez um aproveitamento imediato destas improvisações, mas expandimos nossas referências, ―sentimos as nuances que existem de uma matéria à outra e, até mesmo, dentro de uma matéria (LECOQ, 2010, p. 79). Isso corrobora com uma noção de sujeito atravessado constantemente por forças, afinal, "como pensar sem ― continuar apegado à oposição entre um universal puro e particularidades encerradas em pessoas, indivíduos (DELEUZE, 2006, p. 178)?

Nesta perspectiva, tomamos a metodologia de transferência descrita por Lecoq (2010, p. 79) quando reverte para a dimensão dramática dinâmicas da natureza ―com o intuito de interpretar melhor a natureza humana sem estar presa a seu reflexo.

> [...]Se eu mimar o mar, não se tratará de desenhar ondas no espaço com as minhas mãos para tornar compreensível que aquilo é o mar, mas captar os diversos movimentos dele em meu próprio corpo; sentir os ritmos mais secretos, para fazer o mar viver em mim e, pouco a pouco, me tornar o mar. Depois, descubro que esses ritmos me pertencem emocionalmente; sensações, sentimentos, ideias aparecem. Então, eu o represento num segundo plano, e exprimo as forças dele conferindo traços mais precisos a meus movimentos; escolho, transponho as minhas impressões físicas. Crio um outro mar: o mar

> representado com esse «a mais» que me pertence e define o meu estilo (LECOQ, 1987, p. 4).

Assim chegamos à palavra, entendo-a como organismo vivo que encontra a poesia pela sua dinâmica física, ativando nosso senso poético. Essa dimensão lírica do movimento abre-se ao texto literário, emergindo, no corpo, sua instância polifônica, instável, indireta e surpreendente.

Na vivência dissonante, realizada no 21º COLE, a exploração da palavra se deu a partir dessa transferência de dimensões de elementos da natureza para o corpo. Depois de experimentar e captar no corpo movimentos despertados pela imagem interna de qualidades da água e do fogo (tais como vapor, goteira, chuva, tempestade, ou ainda, chama de uma vela, incêndio, brasa), foram experienciados sons e vocalizações das palavras do texto de Norberto Presta.

Ao despertar no corpo movimentos sugestivos disparados por memórias de elementos da natureza, a palavra passa a ser vivenciada dentro dessa dimensão alusiva, o que permite estabelecer uma via de entrada no texto que é mais indireta e imprecisa do que diretiva e representativa. Se, como discutimos anteriormente, o texto literário, por vezes, trabalha com palavras que não se restringem a reproduzir o mundo não verbal mas antes o performatizam, redesenham-no, reinventando-o por meio de jogos de sentidos, então a leitura acontecida em um corpo em improvisação, aberto a inventividades, acaba por corroborar esse motor constituinte do literário, movido pela surpresa e pela imprecisão.

Segundo Roland Barthes (1989), o texto literário trabalha com uma "linguagem-limite" (p. 19), na qual "o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro" (p. 19). Para ele, a literatura "encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento de uma reflexividade infinita" (BARTHES, 1989, p. 19). Pode-se então perceber o literário em sua movência, sua condição de deslocamento. Segundo Barthes (1989), o texto literário tem como força própria a ação de deslocar, um deslocamento que nos conduz ao inesperado: "*Deslocar-se* pode pois querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado" (p. 27).

Assim como a água pode se metamorfosear em vapor, pode ser gota, também chuva torrencial, as palavras no texto literário também estão sempre em estado de transmutação (estão como que a ponto de), tanto por causa do uso limítrofe da linguagem (dado por jogos semânticos, supressões, figuras de linguagem, focos narrativos etc), quanto também pelo indiscernível campo da recepção do texto, pois as palavras, em seu estado de espera, não sabem que corpo chegará para incorporá-las: o leitor é aquele corpo inesperado, imprevisível. Há, portanto, espaços abertos no texto e na transubstanciação do texto pelo leitor que são fundantes para uma experiência viva dada pela palavra no corpo. Essa abertura está relacionada ao que Iser (1979) denomina "vazios", os quais seriam espaços de articulação do texto, em que há rupturas de conectabilidade, nas quais se quebram usos habituais da linguagem.

Poderíamos pensar esses vazios, essas lacunas do texto como lugares de ausência, uma espécie de zoom que se dá na instância indecifrável da vida, tal como quando uma árvore, em sua imensidão, não tem como controlar e saber completamente da dor de sua flor:

> uma pétala caindo
> a árvore em sua imensidão
> ignora a dor da sua flor
> (PRESTA, 2016, s./p.)

Não há como a árvore apreender a dor da sua flor quando uma pétala cai. Não há como um leitor apreender completamente (ou resumir ou dar conta numa explicação) do sentido de um poema, tal como em "árvore em sua imensidão / ignora a dor da sua flor". Uma árvore ignora coisas? O que significa associar à palavra "árvore" ao termo "ignorar"? O que significa

uma árvore em sua imensidão ignorar a dor de uma flor? Como isso se traduz na cena de "uma pétala caindo"? Quantas imagens, sensações, pensamentos são possíveis de serem tecidos na leitura desses versos? O inapreensível vivido por essa árvore é um pouco da inapreensão que o próprio ato de ler pode fazer acontecer?

Parece haver muitos intervalos, muito espaço de não-dito e de silêncio quando as palavras são tecidas por vazios. Abre-se talvez para um silêncio fundamental, aquele em que as palavras não são as coisas. Uma sociedade muito tagarela precisa dar espaço para certa dimensão do silêncio.

Para Jacques Lecoq, há duas formas de sair do silêncio: a ação ou a palavra. Ele nos pede, entretanto, que silenciemos para melhor compreender o ― debaixo das palavras. Para tanto, observa as relações humanas, as zonas silenciosas que aparecem ―antes e depois da palavra:

> [...] antes, ainda não falamos, encontramos um estado de pudor que permite a palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto, evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o depois, quando não há mais nada a dizer. Este nos interessa menos! (LECOQ, 2010, 60).

As zonas silenciosas que dão margem às palavras podem ser vistas como um espaço aberto propulsor ao encontro com o que é fortuito, inesperado. Essa instância imprecisa abre espaço para a singularidade da experiência, que pode vir do próprio corpo. O corpo do leitor se achega ao texto e, se se trata de um corpo em devir, a experiência de encontro entre movimento, voz e palavra é indeterminada, não previsível. A cada contato, uma vivência singular.

Nessa perspectiva fabulamos a potência do devir natureza da/na palavra para encontrar uma "zona de vizinhança" que descobre "a potência de um impessoal - uma singularidade" (DELEUZE, 1997, p. 11). Então nosso trabalho não se ocupou em propor aos participantes que atingissem uma forma de natureza, que se identificassem por um processo mimético com, por exemplo, uma chuva miúda ou um fogo ardente. A provocação era que quando olhássemos para cada corpo em movimento víssemos um indiscernível, não sei se fogo ou água, mas com certeza algo que se singulariza a partir dessa zona de vizinhança criada com o elemento. A provocação era para que esquecessem o que eram e tudo aquilo que o faz ser como são, ir além do humano e, pelo corpo, habitar a força de um impessoal, uma força inumana para encontrar uma outra maneira de dizer a palavra. Esta potência do devir natureza "nos atravessa" porque somos parte da natureza - partes integralmente submetidas, como todas as outras, as leis causais necessárias que regem o comportamento das coisas naturais. Afinal, a vida não é pessoal, nós é que pertencemos à vida.

Assim em estado de contaminação habitamos uma sensação na qual o sujeito se define mais por e como um movimento de desenvolver-se a si mesmo do que por um indivíduo, um sujeito consciente. "Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (DELEUZE, 2012, p. 70). Rompendo com uma noção de unidade atribuída ao Eu – a de um ser prévio que permanece – nos deparamos com um sujeito que se constitui na experiência, no contato com os acontecimentos: ―A construção do dado cede lugar à constituição do sujeito. O dado já não é dado a um sujeito; este se constitui no dado (DELEUZE, 2012, p. 78), numa luta incessante de forças que impede certezas. Constituir-se no dado é viver os encontros.

Poética do encontro: para não dizer adeus

Encontros que se vivem de diferentes maneiras: despercebida, forte, marcante, violenta, alegre e/ou triste. Os encontros produzem efeitos, forçam cada corpo a produzir sentido às experiências que (des)organizam um modo de viver. Esta produção de sentidos ao que acontece é um campo extremamente complexo e ininterrupto de enfrentamentos. Uma força que está em relação com outra força que recebe a ação de outra, que age sobre outra. Neste fluxo, não há como conceber um sujeito como uma identidade original. Podemos dizer aqui que não somos um corpo fechado, substancial, ao contrário, somos uma regulação não material, inacabada, em reinvenção. Resta-nos fazer dessa indeterminação ou dessa imprevisibilidade uma experiência brincante, como folhas dançantes que vagabundeam por entre brisas de sentidos:

> brisas brincando
> entre folhas dançando
> vagabundeando
> (PRESTA, 2016, s./p.)

Chegamos ao final da trilha do texto, abrindo lembranças sobre esse encontro que foi criar a oficina, vivência dissonante, acontecida no COLE e recriar essa experiência na tessitura das palavras desta escrita. Contemos assim esse percurso, essa trajetória inesquecível:

Quando duas pessoas de universos diferentes, vivendo em cidades e estados diferentes, que pouco se conhecem - mas que muito se reconhecem - encontram-se num espaço de criação, incontrolável porque aberto, a experiência é leve, mesmo com todo peso dos corpos atraídos pela força da gravidade. É leve porque é transmutável: podemos ser gelo, mas também água, ou vapor. Podemos ser incêndio e também uma chama suave de uma vela, um calor aconchegante de uma fogueira.

Assim é essa história deste texto que nasceu de um encontro entre duas professoras artistas pesquisadoras brincantes com outr@s professor@s artistas pesquisador@s brisas dançando entre folhas numa sala rodeada de árvores. Um encontro sem adeus, um encontro que furta o contado do tempo, ao deixar que o vagabundear de uma pétala caindo seja embalada pelo vento distraído.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula.* SP: Cultrix, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs.* Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos.* Trad. Luiz B. L. Orlandi, Textos e entrevistas. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

ISER, Wolfgang. “O jogo do texto”. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor:* textos de estética da recepção. RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. “A interação do texto com o leitor” In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor:* textos de estética da recepção. RJ: Paz e Terra, 1979.

LECOQ, Jacques. *O corpo poético:* Uma pedagogia teatral. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac. 2010.

LECOQ, Jacques. O silêncio. In: _____. *Lê théâtre du geste:* mimes et acteurs. Tradução de Roberto Mallet. Bordas: 1987. Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_silencio.html>. Acesso em: 8 jan. 2016.

PRESTA, Norberto. *Arvolândia, Alberolandia, Arbolandia.* Il. de Miguel Carvalho. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa, 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCADORA CECÍLIA PAVANI AO USO DA MÍDIA NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DO *CORREIO ESCOLA*

Fabiano Ormaneze[1]
Ângela Junquer[2]
Elizena Cortez[3]
Ezequiel Theodoro da Silva[4]
Marcelo Pereira[5]

Resumo: "Cecília Pavani abriu os caminhos para a integração do jornal e do ensino em escolas, principalmente as públicas, primeira iniciativa do tipo em todo o Estado de São Paulo na época do seu surgimento. As frentes de trabalho se dividiam na formação continuada dos professores, como forma de colocar o profissional como peça principal da engrenagem do processo de aprendizagem, e o incentivo à leitura por parte dos alunos. Com as crianças e adolescentes, o objetivo era de introduzir o hábito de se informar diariamente, manusear o jornal, conhecer as editorias, participar de debates e se posicionar sobre os acontecimentos da cidade, do Brasil e do mundo. Antenada nas mudanças da sociedade, Cecília acompanhou a convergência da mídia impressa e digital, transformando o projeto em *Correio Escola Multimídia*, inserindo conteúdos de jornalismo digital na proposta" (GUIMARÃES, 2017). Este artigo tem por objetivo apresentar e aprofundar depoimentos sobre a trajetória de trabalho da professora Cecília Pavani em direção ao uso do jornal e outras mídias nas escolas brasileiras. São tecidas considerações a respeito dos livros, projetos e intervenções que marcaram a presença dessa educadora em prol da democratização da leitura e da melhoria os processos de formação de leitores. Destaque para as produções da sua equipe e para as parcerias feitas com a Associação de Leitura do Brasil: programas, eventos e lutas em comum.
Palavras-chave: Cecília Pavani; jornal na escola; multimídia.

Apresentação

Este artigo teve origem numa roda de conversa realizada no 21º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de destacar e homenagear os trabalhos realizados por Cecília Pavani como diretora do Departamento de Educação da *Rede Anhanguera de Comunicação* (RAC) e como coordenadora dos projetos *Correio Escola* e *Correio Escola Multimídia* durante a sua trajetória de vida. Os participantes da atividade foram os mesmos que assinam este trabalho.

A estruturação deste texto teve como ponto de partida uma reflexão feita pelo jornalista e professor Fabiano Ormaneze, somando-se a ela dois depoimentos e uma parte iconográfica.

[1] Jornalista, mestre pelo LabJor/Unicamp, doutorando em Linguística pela Unicamp, professor no Centro Universitário Senac e do Centro Universitário Metrocamp (UniMetrocamp). Foi assessor do Projeto *Correio Escola/Correio Escola Multimídia*. *E-mail:* ormaneze@yahoo.com.br.
[2] Graduada em Letras pela PUC-Campinas e professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino. Foi integrante da Equipe Pedagógica do Projeto *Correio Escola/Correio Escola Multimídia. E-mail:* aljunquer@hotmail.com.
[3] Mestra pela Unicamp e professora da rede pública e particular de São Paulo. Foi integrante da Equipe Pedagógica do Projeto *Correio Escola/Correio Escola Multimídia*. *E-mail:* elizenacortez@hotmail.com.
[4] Professor-colaborador junto à Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* profezequieltsilva@gmail.com.
[5] Jornalista, editor do *Correio Popular*, consultor em comunicação, pós-graduado em Jornalismo de Qualidade e em Jornalismo Latino-americano. *E-mail:* marcelopjaguar@gmail.com.

Portanto, no todo, este trabalho conjuga diferentes vozes e colaborações, que têm como eixo central a memória de Cecília Pavani. É mais do que certo que não se pretende aqui a exaustividade em termos de pesquisa e muito menos uma pormenorização de tudo aquilo que vem contido na trajetória de vida e de trabalho da homenageada; isto porque Cecília era uma mulher de ações múltiplas e diversificadas, que fincou raízes em vários contextos da sociedade brasileira.

Ainda que o 21º COLE tivesse como mote as "Leituras Dissonantes", o leitor encontrará aqui muito mais assonâncias do que dissonâncias no sentido de que todos os participantes da roda de conversa, agora autores deste texto, são unânimes em reconhecer em Cecília uma obra grandiosa, exemplar, capilarizada e transformadora na esfera da promoção da leitura. Não resta dúvida de que outros estudos e pesquisas irão mais fundo no conjunto da obra, mostrando que, sim, existem metodologias possíveis para que os agentes educacionais e os estudantes de todos os níveis aprendam a ler objetivamente os jornais e as mídias, no intuito de se transformarem em cidadãos críticos.

Dados biográficos

A professora Cecília de Godoy Camargo Pavani nasceu em São Paulo no dia 4 de abril de 1950. Aos 7 anos, com a morte do pai, Francisco, mudou-se para Campinas, com irmã e mãe. Passaram a viver na casa do avô, Silvino de Godoy (1889-1970), então diretor do *Correio Popular*[6]. A partir de 1972, ao se formar em Letras pela PUC-Campinas, Cecília passou a lecionar em escolas públicas e particulares da cidade, atividade a que dedicar-se-ia até o final do anos 1980.

Apesar de ter optado pelo magistério, Cecília sempre foi apaixonada pelo Jornalismo, meio em que cresceu. Além de o avó materno ser o diretor do principal veículo do interior paulista, a mãe dela, também chamada Cecília, foi uma das primeiras mulheres a ter espaço como redatora de jornais na cidade, tendo criado o *Correio Feminino*, suplemento voltado às mulheres que circulou entre 1965 e 1987 (ORMANEZE, 2016).

Em 1992, Cecília, próximo a se aposentar como professora, decidiu direcionar sua carreira para uma atividade que, desde que iniciara no magistério, sempre ocupou espaço em sua prática pedagógica: o uso do jornal em sala de aula. Daquele momento até sua morte, em 18 de novembro de 2017, seriam 25 anos de atuação à frente do *Correio Escola*, depois transformado em *Correio Escola Multimídia*. Nesse período, o projeto realizou cursos, concursos e atividades de desenvolvimento social para diferentes públicos, que incluíram professores e estudantes de todos os níveis, além de grupos como mulheres de terceira idade, doentes e pessoas com deficiência visual.

A Educação e o Jornalismo eram duas paixões que Cecília conseguiu aliar a partir do *Correio Escola.* Ela, inclusive, reconheceu em entrevista de 2012, que desejou ser jornalista, o que não foi possível já que, à época do vestibular, em 1968, ainda não havia curso da área em Campinas, tampouco era comum mulheres saírem para estudar fora (RODRIGUES, CRUZ, 2012).

Jornal, educação e projeto de formação continuada de professores

Para desenvolver o projeto *Correio Escola*, Cecília se baseou na teoria do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1996) que, com a escassez de materiais didáticos no período entre guerras, incentivava o uso de materiais diversos, como jornais, estimulando, inclusive, que alunos e professores desenvolvessem seus periódicos como parte das atividades didáticas.

[6] O *Correio Popular* foi fundado em 1927 por Álvaro Ribeiro. Em 1938, o veículo foi vendido a Sylvino de Godoy.

Além do pensamento freinetiano, Cecília considerou a iniciativa do jornal *Correio Braziliense*, na Capital Federal, que, nos anos 1970, sob a coordenação do jornalista Alberto Dines (1932-2018), criou um projeto que tinha como objetivo estimular a leitura de jornais nas escolas. Em 1983, os jornais *Zero Hora* (Porto Alegre, RS) e *O Globo* (Rio de Janeiro, RJ) também lançaram projetos semelhantes, hoje desativados.

> Essas iniciativas, no entanto, geraram poucos fundamentos para o que vai ocorrer no Brasil (...) a partir da década de 1990, quando começaram a surgir os programas de jornal e educação, mantidos por empresas jornalísticas e que, a partir de 1992, vão dar origem, na Associação Nacional de Jornais (ANJ)[7], a um departamento responsável por essa linha de projetos. (PAVANI; ORMANEZE, 2013, p. 105-106).

O *Correio Escola* tornou-se, assim, o primeiro projeto de estímulo à leitura de jornais na escola criado e mantido por um veículo de comunicação no Estado de São Paulo e um dos primeiros no País. Até 2015, quando a ANJ desativou o departamento de Jornal e Educação, o *Correio Escola* foi também o projeto com mais tempo de atividade ininterrupta, uma vez que vários veículos, como os precursores nacionais, *O Globo* e *Correio Braziliense*, desativaram seus projetos no início da primeira década do século 21.

Breve histórico de conquistas e transformações

Em 1992, com o início do projeto, o *Correio Popular* começou a disponibilizar jornais para professores interessados em se reunir periodicamente com Cecília para discutir propostas sobre como os periódicos podiam ser usados na promoção da interdisciplinaridade, a atualização de conteúdos, a complementação do livro didático e do desenvolvimento do prazer da leitura. "Em 1993, o número de interessados no projeto aumentou, passando de 14 escolas no primeiro ano para 17" (PAVANI; ORMANEZE, 2013, p. 107).

A partir de 1995, o projeto passou a oferecer um curso de extensão voltado a professores, com a participação de jornalistas que abordavam o processo de construção do jornal e as rotinas de redação, além de fazerem visitas a escolas para palestras. No mesmo ano, Cecília defendeu sua dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, na PUC-Campinas. O tema do trabalho foi um estudo quanti-qualitativo sobre os resultados do uso do jornal na sala de aula (PAVANI, 1995).

O levantamento quantitativo feito para a dissertação mostrou, por exemplo, que 96,9% dos 129 entrevistados em escolas públicas liam jornais com regularidade, a partir das ações promovidas pelo *Correio Escola*. Os estudantes relatavam como principais razões para a leitura de jornais a "busca por conhecimento" (38,8%) e o "divertimento" (18,6%). Os bons resultados do projeto fizeram com que o *Correio Popular* criasse o Departamento de Educação, coordenado por Cecília, que passou a gerir não só o *Correio Escola*, como outras atividades de cunho social, como campanhas de arrecadação de agasalhos e brinquedos.

Nesses primeiros anos, o foco do curso foi demover duas atitudes restritivas em relação ao uso do jornal: a primeira era de que ele só podia ser usado em aulas de Língua Portuguesa, para análise gramatical ou interpretação de textos. A segunda era de que o jornal poderia ser um estímulo à leitura e não apenas um complemento do livro didático. Uma descrição mais detalhada desse período e das dificuldades de implantação do projeto está em Pavani e Ormaneze (2013).

[7] A ANJ é uma organização formada por empresas produtoras de jornais impressos no Brasil. Foi fundada em 1979. Em agosto de 2018, tinha 103 associados.

O curso de extensão oferecido aos professores ocorreu, ininterruptamente, entre 1995 e 2010. A cada ano, cerca de 100 professores participaram. Isso fez com que cerca de 2 mil professores, com representantes de 90% das escolas de Campinas, fossem contemplados, o que indica ainda que, anualmente, cerca de 5 mil alunos participavam do projeto. Nesse período, o *Correio Popular* também enviava às escolas, sem custo, exemplares de jornais para os professores inscritos no curso. Em 1996, o *Correio Popular* comprou o jornal *Diário do Povo* e foi formada a *Rede Anhanguera de Comunicação (*RAC). O projeto foi mantido e as edições do veículo incorporado pelo grupo foram inseridas no projeto, sobretudo para dar subsídios a atividades de jornalismo comparado. Com o tempo, textos de outros veículos de abrangência nacional, impressos ou audiovisuais, também passaram a ser usados nas atividades propostas.

Outros grupos passaram a ser beneficiados pelo projeto. Durante alguns anos, Cecília desenvolveu atividades de leitura de jornal em ambientes como hospitais públicos e em grupos de terceira idade, entre os quais o mantido pela Paróquia São Pedro. Esse grupo, inclusive, passou não apenas a desenvolver atividades de leitura, quanto tornou-se produtor de um veículo impresso de expressão comunitária, o jornal mensal "Encontros e Conversas". A prática de produção de jornais pelos participantes do *Correio Escola*, seja no ensino regular ou não, foi uma constante durante a existência do projeto. Muitos exemplos desses materiais eram vistos nas exposições que o projeto realizou em teatros da cidade.

Em 1997, o Departamento de Educação do *Correio Popular* passou a publicar o *Diário Braille*, direcionado a pessoas com deficiência visual. Antes disso, Cecília desenvolveu atividades de leitura com esse público nas dependências da Biblioteca Municipal de Campinas. Parcerias com outras entidades, como escolas de dança e cursos profissionalizantes, passaram a possibilitar outras oportunidades de formação complementar para os estudantes das escolas que tinham professores inscritos no projeto.

O *Correio Escola* comemorou 10 e 15 anos, com lançamentos de livros que relatavam a experiência e apresentavam propostas para professores. Em 2002, foi lançado "Jornal: (in)formação e ação", organizado por Cecília, com a participação de dez monitoras que atuavam no projeto, assessorando os professores. Em 2007, foi a vez de "Jornal: uma abertura para a educação", publicado por Cecília, com coautoria de Ângela Junquer e Elizena Cortez. Outros três livros foram lançados posteriormente, acompanhando a evolução das atividades.

Cecília tinha como um dos pilares de sustentação a atualização frequente do projeto e o estabelecimento de parcerias que expandiam as atividades e permitiam um constante diálogo com pesquisadores e profissionais de diversas áreas. A partir dessas parcerias, surgiram outros cursos, grupos e eventos científicos. Parte desse diálogo ficou registrado no livro "Novas competências na sociedade do conhecimento" (2012).

> Nos encontros do curso de extensão, paulatinamente, foram sendo inseridas discussões sobre as novas tecnologias e os seus impactos no jornalismo, na comunicação social e na educação. Em 2011, diante da demanda crescente por informações sobre essa temática, o curso focalizou os suportes digitais como um de seus objetivos principais, incentivando professores a levarem para a sala de aula a comparação entre jornal impresso e jornal digital, apontando aos alunos as diferenças e o caráter complementar que eles podem exercer. (PAVANI; ORMANEZE, 2013, p. 110).

Entre 2011 e 2013, o curso de extensão para professores ganhou, então, outra dinâmica, não só incorporando a discussão sobre as novas tecnologias como também sendo oferecido de modo semipresencial. Com isso, passou a ser nomeado de *Correio Escola Multimídia*. Em 2014, por meio de duas parcerias, foram lançados um curso de especialização *lato sensu* e um

curso de extensão, ambos derivados do projeto. O primeiro foi realizado em parceria com o Centro Universitário Salesiano (Unisal) e se configurou como um curso de especialização em Educomunicação e Midialogia. O segundo, o curso de extensão "Mídia, Educação e Leitura", que vigorou até 2016, com turmas anuais, foi oferecido em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp. No corrente ano (2018), estão sendo feitas gestões para a renovação do convênio entre a RAC e Unicamp para que o curso seja anualmente oferecido na categoria de extensão (72 h/a).

Além da formação continuada de professores e das causas sociais abraçadas pelo Departamento de Educação, o *Correio Escola Multimídia* possibilitou o lançamento de outras atividades. É o caso do Seminário Nacional "O Professor e a Leitura de Jornal", realizado em sete edições, bienais, entre 2002 e 2014, em parceria com a Associação de Leitura do Brasil (ALB). O *Correio Escola* também foi parceiro na organização de várias edições do Congresso de Leitura do Brasil (Cole), além de a equipe do projeto ter participado, com apresentações de trabalhos e em mesas-redondas, de vários eventos no Brasil.

Da realização dos seminários "O Professor e a Leitura do Jornal", nasceram dois livros, reunindo textos a partir das conferências e comunicações: "Educomunicação, redes sociais e interatividade" (2013) e "Comunicação, Educação e Liberdade na Sociedade do Espetáculo (2015). Além dessas publicações, artigos sobre o projeto foram registrados em revistas e em anais de eventos. Entre esses materiais, destaca-se uma edição especial da revista *Linha Mestra*, da ALB, com textos de comunicações apresentadas no 7° seminário aqui referido.

Entre 2012 e 2016, *o Correio Escola Multimídia* realizou cinco edições do Prêmio Experiência 10, que tinha como objetivo premiar professores que desenvolvessem práticas criativas de ensino. Para esse prêmio, podiam se inscrever docentes de ensinos Fundamental e Médio, não necessariamente com projetos que envolvessem leitura de textos midiáticos. As melhores iniciativas tornavam-se reportagens semanais, de página inteira, no *Correio Popular* e, ao final do ano, um grupo de pesquisadores da área de Educação escolhia as cinco melhores propostas, cujos professores eram premiados com cursos e viagens.

Um pouco do que ficou

Em 25 anos de trabalho, Cecília não só conseguiu dar origem a um projeto que está na memória dos professores de Campinas, como possibilitou um diálogo profícuo entre teoria e prática e uma revisão de conceitos e propostas docentes. Nesse período, a área da Educação passou a dedicar mais atenção ao campo de estudo das relações com a mídia, do qual a emergência da área de Educomunicação, com propostas de cursos de graduação e pós em várias instituições, é o principal exemplo. Nesse mesmo período, os textos midiáticos passaram a ser tratados com mais atenção pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996.

O trabalho do *Correio Escola Multimídia,* assim, acompanhou as discussões do período e contribuiu com uma abordagem prática, centrada na atuação do professor e colocando os veículos de comunicação como parte dessa discussão, a qual, em geral, sempre ficavam alheios.

Depoimentos

Marcelo Pereira, jornalista

O meu relacionamento profissional com Cecília Pavani transcorreu por mais de 20 anos nos espaços de trabalho do *Correio Popular*. Recupero e pontuo aqui, com base na memória,

elementos de sua personalidade e de sua trajetória como coordenadora dos projetos *Correio Escola* e *Correio Escola Multimídia*.

Destaco, inicialmente, o seu rigor e zelo pela informação de qualidade, pela busca de um jornalismo que fizesse sentido para as pessoas, enfatizando sempre a visão comunitária. Nestes termos, Cecília manteve uma relação cordial e respeitosa com a redação do *Correio Popular*, acatando a visão profissional dos jornalistas, mas, ao mesmo tempo, colocava de forma assertiva o seu ponto de vista a respeito dos assuntos. Esse diálogo maduro fez com que ela conquistasse muitos amigos na redação, mantendo laços com várias gerações que trabalharam no jornal.

Cecília era defensora do *Correio Popular* como instituição e como veículo de comunicação – essa projetava essa postura durante os contatos com autoridades do ensino, políticos, homens de mídia e outros representantes da sociedade civil. E dessa postura resultaram parcerias e trabalhos conjuntos em benefício de diferentes segmentos da sociedade, principalmente professores e estudantes de diferentes níveis do ensino.

Devo reiterar a sua preocupação com o zelo na fase de produção da notícia. Ela cobrava rigor na gramática e na objetividade das informações e sempre acendia o sinal de alerta para que o comando das editorias avaliasse melhor determinada notícia ou cobertura, solicitando profundidade e análise crítica das fontes. Isto porque, no meu ponto de vista, Cecília sabia que o jornal despertava, sobretudo junto aos mais jovens, o sentido de responsabilidade da informação numa época em que não se falava em *fake news*; além disso, creio eu, ela entendia que a leitura do jornal não atendia somente a objetivos pedagógicos, mas também de preparação para o futuro e para a ascensão social.

Ainda na vertente da leitura, Cecília acreditava que o entendimento dos fatos relacionados aos movimentos do contexto sociopolítico passava necessariamente leitura dos textos veiculados pelo jornal e por outros organismos da mídia. Daí o imenso carinho e cuidado que demonstrava ao acompanhar de perto a distribuição dos exemplares do jornal nas escolas, ao solicitar aos professores e estudantes avaliações constantes das matérias publicadas, ao rever minuciosamente os planos dos eventos e assim por diante.

Cecília externava regularmente sua preocupação com a necessidade de aperfeiçoamento do professor, observando que um projeto pedagógico como o *Correio Escola/Correio Escola Multimídia* contribuía para que o docente fugisse do lugar comum na sala de aula e abrisse suas fronteiras de conhecimento e de troca de notícias com seus alunos. Nessa mesma seara, exaltava junto a professores, pais e estudantes o valor essencial do jornalismo, aquele voltado para os interesses da cidadania e de seu cotidiano. Não era jornalista, mas como educadora tinha uma visão extremamente coerente sobre os pilares do jornalismo e dos seus múltiplos benefícios para a conquista de uma educação e um ensino de qualidade.

Finalmente, sob a liderança de Cecília, o projeto *Correio Escola* fez a transição do papel para o digital, mesma época em que o jornalismo passou por essa transformação; quer dizer, ela contribuiu – e muito - para que os jornalistas e os participantes do projeto ficassem atentos às mudanças e às novas exigências da comunicação em sociedade. Dessa forma, o digital passou a ser uma necessidade conjuntural de custo para a empresa, sobretudo era inevitável a migração das plataformas.

Ezequiel Theodoro da Silva, professor

Conheci pessoalmente Cecília Pavani quando exerci o cargo de Secretário Municipal de Educação de Campinas nos idos de 1980. Ela se apresentou como Coordenadora do Projeto *Correio Escola*, discorreu sobre os detalhes da ação e solicitou a parceria da Secretaria para no intuito de promover a leitura de jornais nas escolas municipais.

A partir desse diálogo inicial, solicitei um levantamento das escolas campineiras que recebiam o jornal *Correio Popular* e qual foi a minha surpresa ao verificar que eram poucas as unidades que recebiam jornais. As que recebiam o faziam de forma descontínua, com apenas um exemplar para cada escola – exemplar esse que ficava na sala do diretor e raramente na biblioteca para acesso dos professores e estudantes. A situação era drástica e precisava de uma ação corretiva urgente.

Em conversa com o então prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, expus a necessidade de aquisição de pelo menos 5 exemplares do jornal para cada escola e defendi o estabelecimento imediato de um convênio para iniciar um trabalho com o *Correio Escola*. Tão logo discutido, esse programa foi aprovado de imediato, beneficiando assim as escolas de ensino fundamental. Diga-se que aos exemplares adquiridos somavam-se os exemplares que seriam doados pelo *Correio Popular* para o encaminhamento de atividades de leitura do jornal em sala de aula.

A parceria entre o Projeto *Correio Escola* e Secretaria de Educação de Campinas perdurou até o final da minha gestão na pasta. Nesse ínterim, pude não apenas comprovar a seriedade do trabalho, como também admirar ainda mais intensamente o profissionalismo e a forma de trabalhar da professora Cecília Pavani. De fato, ela acompanhava minuciosamente todas as atividades e abria perspectivas para ações diferenciadas na esfera da promoção da leitura. Isto resultou na abertura de salas e cantinhos de leitura nas escolas de educação infantil, onde textos de jornal também abasteciam os acervos.

Findo o meu trabalho na Secretaria de Educação, mantive, na qualidade de professor da Faculdade de Educação da Unicamp, uma excelente relação profissional com Cecília. Em verdade, ela quase sempre me convidava para conversar a respeito de possibilidades de ação junto ao magistério no horizonte do jornal e demais mídias. Por vezes, confessava o seu desencanto com a falta de condições do professorado para participar de cursos e atividades organizadas pelo *Correio Escola* ou *Correio Escola Multimídia*; por vezes, criticava aberta e incisivamente o desinteresse e falta de compromisso dos professores frente àquilo que lhe era oferecido.

Um fato que jamais vou me esquecer está relacionado com a imensa gana de Cecília Pavani em continuar a sua batalha em favor de uma educação de qualidade, uma educação que fizesse uso bem fundamentado de todas as mídias por professores e estudantes de todos os níveis. À medida que sua saúde esmorecia, crescia dentro dela um desejo de fazer mais coisas e manter viva a chama no âmbito de suas competências dentro do *Correio Popular* e no espaço educacional da região de Campinas. Tanto foi assim que – isto me será sempre inesquecível – uma semana antes do seu falecimento, estávamos a Professora Elizena Cortez e eu, na sede do *Correio Popular*, discutindo com essa grande batalhadora formas de produzir clips sobre a leitura das mídias para inserção no site do jornal. Cá entre nós, Cecília Pavani era como uma viga-mestra a sustentar atividades educativas de longo alcance, transformadoras.

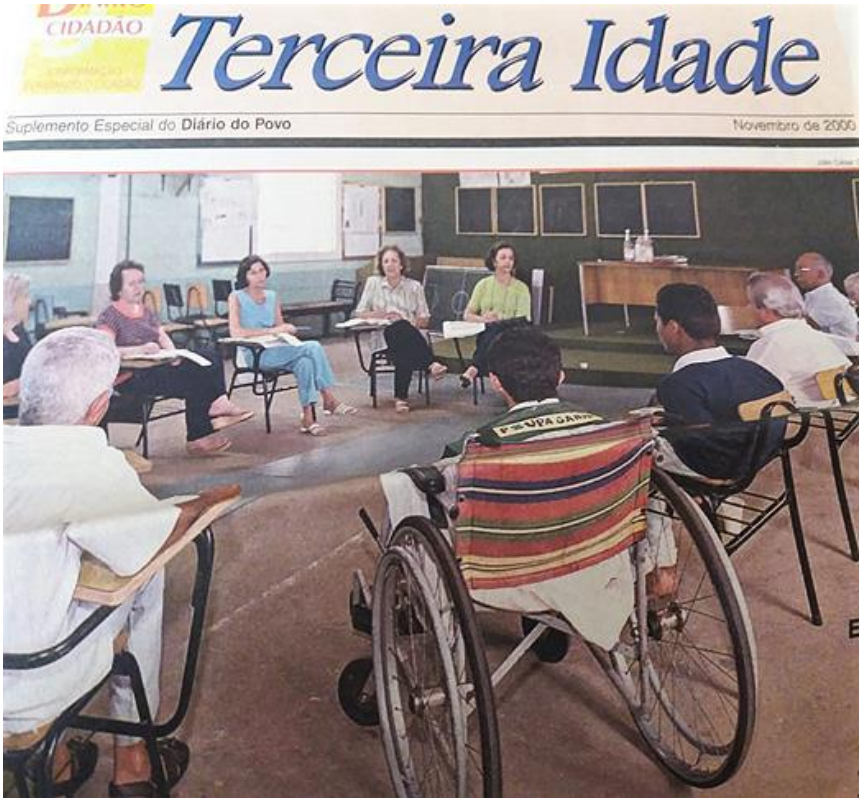
Iconografia
(Fonte das imagens: arquivo pessoal dos autores e Centro de Documentação – Cedoc/RAC)



Foto 1 – Cecília Pavani



Foto 2 – Leitura do jornal em consultórios médicos


CIDADÃO

Terceira Idade

Suplemento Especial do Diário do Povo

Novembro de 2000

Foto 3 – Leitura de jornais junto à terceira idade



Foto 4 – Campanha do agasalho


nites da RMC e é usado como parâmetro para trabalhos semelh

Gina Mardones/Divulgação

ado, para ex-
a do uso do
ula e desta-
essor nessa
jornal em
ador. Se o
om leitor,
a curiosi-
timulá-lo
e ao seu
te dela",

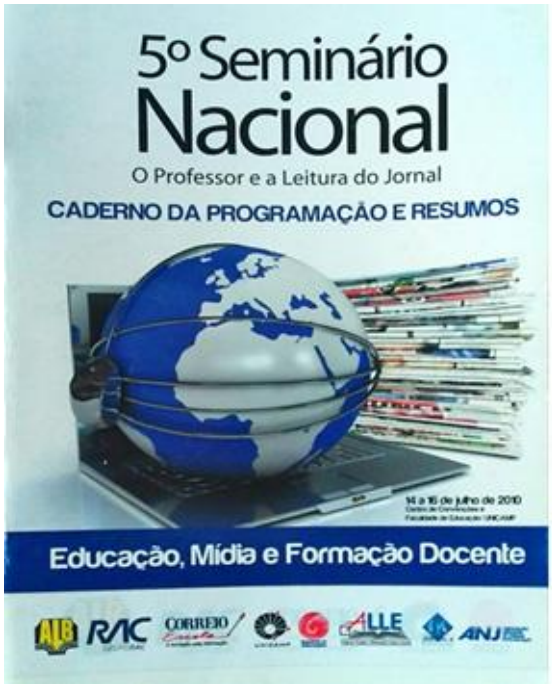
da o ca-
a utili-
de au-
exem-
lo em
por-
nen-
erce-
nder
ma-

até

acesso ao jornal"

Seminário naci
Essa não foi a
que o Correio
vidado para
experiência
tos em prat
as regiões.
te intercâr
mento de
po RAC,
manuten
tensão c
sores da
nas par
nal, alé
las p
exem
reio
dois
cion
ra
cor
cã

Foto 5 – Cecília Pavani atuando em um curso de formação de professores







Fotos 6, 7, 8 – Seminários "O professor e a leitura do jornal"



Foto 9 – Ângela Junquer (esquerda), Cecília Pavani (centro), Elizena Cortez (direita)

Referências

GUIMARÃES, Letícia. Campinas perde a educadora Cecília Pavani. *Correio Conectado.* 18 nov. 2017. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2017/11/campinas_e_rmc/500201-apaixonada-pela-educa-o.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

JUNQUER, Ângela et al. *Novas competências na sociedade do conhecimento.* Campinas: Leitura Crítica, 2012.

ORMANEZE, Fabiano. Mulheres na imprensa de Campinas: dos pseudônimos às grandes reportagens. In: ROLDÃO, Carlos Gilberto; CARMO-ROLDÃO, Ivete Cardoso; ORMANEZE, Fabiano. *A imprensa em Campinas:* retratos da história. Holambra: setembro, 2016, p. 307-333.

ORMANEZE, Fabiano; PAVANI, Cecília; BORGES, Ana Gabriela Simões (Org.). *Comunicação, educação e liberdade na sociedade do espetáculo.* Campinas: Pontes, 2014.

PAVANI, Cecília. *O jornal como meio auxiliar de ensino-aprendizagem em classes de 1° grau*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – PUC-Campinas, 1995.

_____. (Org.). *Jornal:* (in)formação e ação. Campinas: Papirus, 2002.

_____; JUNQUER, Ângela; CORTEZ, Elizena. *Jornal:* uma abertura para a educação. Campinas: Papirus 2007.

_____; PARENTE, Cristiane; ORMANEZE, Fabiano. *Educomunicação, redes sociais e interatividade.* Campinas: Leitura Crítica, 2013.

_____; ORMANEZE, Fabiano. Do papel ao digital: o projeto Correio Escola Multimídia e as transformações entre jornal e educação. In: _____; PARENTE, Cristiane; ORMANEZE, Fabiano. *Educomunicação, redes sociais e interatividade.* Campinas: Leitura Crítica, 2013, p. 105-115.

RODRIGUES, Gabriela; CRUZ, Larissa Martins. *Pioneiras da imprensa campineira:* dos pseudônimos às grandes reportagens. Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo – PUC-Campinas, 2012.

A LEITURA POSTA EM CRISE: DISCURSOS QUE MOBILIZAM O CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Geniana dos Santos[1]

Resumo: Este trabalho delineia a história do COLE, seu impacto para as Políticas Curriculares e de Leitura. Para tal, foram levantados dados acerca do evento a partir de quatro fontes: site da ALB; Quinaglia (2006); Magnani (2009) e Oliveira (2015). O estudo evidenciou que esse espaço potente de negociação atuou em alguns momentos de sua história como uma intervenção direta nas políticas governamentais, mas atua, sobretudo, e de forma contínua, no processo de formação de formadores de leitores em todo o Brasil e nas políticas de significação que focalizam a escola.
Palavras-chave: COLE; história, políticas curriculares; leitura.

Introdução

Este texto versa sobre sentidos de crise nas políticas curriculares de leitura, destacados por meio do Congresso de Leitura do Brasil. Por meio deste recorte intentamos possibilitar uma leitura diacrônica do evento, buscando contribuir para novas frentes de pesquisa sobre políticas de formação de leitores. Para a reconstituição da história do evento foram utilizadas quatro fontes principais: *site* da ALB, bem como do seu blog, Quinaglia (2006), Magnani (2009) e Oliveira (2015). A busca por diferentes meios para a interpretação do contexto do COLE se deve ao fato de existirem poucos trabalhos acadêmicos sobre o evento. O trabalho apresenta demandas e processos articulatórios das primeiras edições do evento (1º até 8º), salientando seus pontos fortes e os processos de disputa por projetos de formação de leitores e transformação social.

Demandas constituidoras de articulação

O COLE é um evento acadêmico sediado na Unicamp, promovido pela Associação de Leitura do Brasil - fundada na terceira edição do COLE (1981), a partir de Assembleia de Professores de Instituições de Ensino Superior do Brasil (OLIVEIRA, 2015). Conforme Magnani (2009), o primeiro COLE foi realizado em 1978 como iniciativa de professores do departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp, resultado da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a Unicamp e os profissionais bibliotecários. Junto ao COLE, foram realizados o primeiro Congresso de Bibliotecários (COBI) e a primeira Feira do Livro de Campinas.

Tendo como pano de fundo a escolarização/alfabetização no contexto nacional, várias associações podem ser enfatizadas nessa constituição histórica. Um ideal maior, pedagógico e democrático, passou a ser característico do evento.

Sobre a natureza do evento, Quinaglia (2006) frisa que uma das diferenças entre os eventos em suas várias edições diz respeito ao âmbito social em que está inserido. Em seu início, a luta pela palavra e o enfrentamento aos contextos de repressão eram enfatizados e, posteriormente, o acesso aos bens culturais, considerando o vasto campo de disseminação de ideias, passou a ser um dos ideais do congresso.

[x'] Doutora em Educação pela UERJ, Mestre em Educação pela UFMT, Licenciada em Letras-Literatura e em Pedagogia. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura - UERJ. Docente UNIVAG/MT e Assessora Técnica Pedagógica - SAPE/SUEB/CEF/SEDUC-MT.

Para Silva e Martin (1979 *apud* Oliveira 2015, p. 3-4, grifos dos autores),

> Um congresso de Leitura deveria se transformar, então, num Congresso de LEITURA POPULAR, que defendesse os direitos dos leitores postergados e esquecidos pelos sistemas e pela discriminação. Um Congresso de Leitura deveria lutar para a conquista de uma CULTURA DEMOCRÁTICA. Um Congresso de Leitura deveria, enfim, lutar não só pelo direito de dizer coisas, mas pelo direito de dizê-las *PARA TODOS*!

Oliveira (2015) assinala que no intento de formalizar uma linha de publicação especializada em leitura, a Revista Teoria e Prática foi criada. Nesse contexto, a caracterização da crise e a demanda por formação leitora fornece ao 2º COLE elementos que viabilizam a estruturação de um movimento articulatório com vistas à hegemonização de uma proposta pedagógica para o ensino da leitura. Essa edição do evento foi denominada "Pedagogia da Leitura".

Nesse momento, outros sujeitos foram conclamados a lutar pela leitura, ameaçada pela sua ausência no contexto familiar. Sobre essa questão, destacamos equivalências em uma mesma cadeia discursiva. Na primeira, *o antagonismo à leitura é encarnado pela censura*; posteriormente, *pela ausência pedagógica*; e, enfim, *pela televisão* que, *toma o lugar da leitura no contexto familiar*.

Segundo Silva (*apud* OLIVEIRA, 2015), o COLE assinalava uma mudança no campo acadêmico, uma vez que a existência do evento fomentou maior interesse em se desenvolver pesquisas sobre a temática. Ainda pensando no impacto das produções do 3º COLE, é preciso considerar que a presença de Paulo Freire intensificou a discussão acerca de uma necessária transformação de paradigma para a leitura e seu ensino. O texto "A importância do ato de ler", recolocou a leitura no âmbito educacional como uma atividade estratégica aos projetos educacionais.

O 4º COLE – "Leitura na Sociedade Democrática: do discurso à ação" – ressalta a metáfora da semeadura. O campo metafórico mobilizado permite compreender que iniciativa, tempo e cuidado são elementos relevantes para a formação de leitores.

Em sua 5ª versão, o Congresso já se encontrava mais estruturado. Segundo registros, houve associação mais acentuada entre bibliotecários e professores. Regina Zilberman, discutia sobre as políticas de acesso ao livro e as responsabilidades governamentais nas políticas de formação leitora (OLIVEIRA, 2015).

É possível compreender que até o sexto COLE, os sentidos negociados acenam para questões sociais que barram ou que promovem a leitura, dentre elas, a censura, a falta de orientação para a leitura, a família-televisão, o cuidado-acompanhamento, o interesse pessoal pela leitura e a relação professor e estudante. Tais sentidos, contudo, vão perdendo centralidade a partir da sétima edição do evento.

No 7º COLE, significações mais plurais de leitura se evidenciam a partir de uma ressignificação do conceito de texto, bem como de gramática, algo que surge como uma tendência nas perspectivas Linguísticas. "Nas malhas da leitura: puxando outros fios", parece querer indicar uma maior proximidade do evento com as discussões do campo disciplinar da linguagem, que muito se relacionava à necessidade de superar o ensino gramatical fora de uma unidade de sentido, fora do texto.

> Na "Fala de abertura" do 7º. COLE, em 1989, o então presidente da ALB, João Wanderley Geraldi, assim justifica a necessidade de se "puxarem outros fios", nas "malhas da leitura", em consonância com as especificidades do contexto histórico: Este nosso 7º. Congresso, realizado no contexto de um tempo difícil, coincide também com um tempo de enfrentamento de desafios:

> de concretizar sonhos, de decidir políticas, de praticar mudanças. E vivemos em misérias públicas do analfabetismo, de pobreza, de fome, queremos viver também o direito, para a grande maioria de nós pela vez primeira, de escolha e de decisão entre caminhos alternativos a seguir na construção da sociedade brasileira. Um direito da cidadania conquistada a duras penas. E a ele, outros direitos, muitos, a conquistar e, mesmo, a descobrir. "NAS MALHAS DA LEITURA, PUXANDO OTUROS FIOS" há de enfrentar a distância entre a realidade de um país [...] e o sonho da leitura como uma prática social possível a todos os brasileiros. No intervalo entre sonho e realidade, a ação possível vem tornando possível o impossível [...] Este é o porquê deste congresso tentar trazer para dentro da pesquisa acadêmica ou para dentro da prática pedagógica a visão daqueles que fazem da produção do que se lê o seu cotidiano, produção que não se limita ao texto verbal, mas que coloca, a cada dia, diferentes objetos de leitura (MAGNANI 2009 citando GERALDI, 1991, p. 10).

No que se refere ao conteúdo do congresso, nesse período, João Wanderley Geraldi era presidente da ALB, sendo o professor Ezequiel Theodoro da Silva o presidente de honra. As discussões de Geraldi tematizavam o texto na sala de aula, o que possivelmente direcionou essa edição do congresso. Outros temas, como representação de leitores e relação entre escritor e leitores, foram evidenciados. Nomes como Lajolo, Furnari e Zilberman problematizavam a cumplicidade entre leituras e leitores (ANAIS 7º COLE[2]).

No que tange o crescimento do COLE, bem como o momento discursivo em questão, Silva (1989) enfatizava, com a expressão "o COLE colou", a contribuição que o evento já tinha dado à educação brasileira. Contudo, assinalava, como intento para a próxima década, a "recuperação da dignidade do magistério", a "reconstrução da escola pública" com vistas ao "combate ao analfabetismo". Nesse tocante, a associação mais forte com o campo da linguagem, mais especificamente com as noções da Linguística nuança o campo pedagógico de ensino da leitura, antes pensado por uma pedagogia geral, nesse momento, parece ser pensada a partir de uma pedagogia específica e disciplinar.

A ideia de crise de leitura deixava de ser focalizada, entretanto, em seu lugar, a expressão "triste quadro" assinalava uma flutuação e abertura de sentido, para um contexto que demandava por constante luta. Ainda no discurso de abertura, proferido pelo professor Eduardo R. J. Guimarães, na época diretor do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, os significantes *luta e acesso* são expressos, assim como a significação da leitura como um ato de construção dos sentidos sociais (ANAIS, 7º COLE). Isso pode significar que um contexto articulatório tenha se formado para o enfrentamento da problemática de leitura.

As políticas públicas de promoção da leitura eram problematizadas, nessa época, por Zilberman, que destacava a condição brasileira no que dizia respeito à relação entre leitor e livro, assinalando, igualmente, a formação da nação e da identidade brasileira. Valda de Andrade Antunes, similarmente, abordava as políticas públicas de incentivo à leitura, enfatizando a necessidade da estruturação de bibliotecas, significada como "alma da escola", demandando assim pela presença da literatura e do livro, de projetos de leitura nas salas de leitura (ANAIS 7º COLE).

Na edição "Leitura: autonomia, trabalho e cidadania" (8º COLE[3]), ocorrida em 1991, a ALB era presidida por Ezequiel Theodoro da Silva. Maria do Rosário Mortati Magnani e José Carlos

[2] ANAIS, 7º Congresso de Leitura do Brasil: 8 a 10 de setembro de 1989. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/7___cole_-_anais>. Acesso em: 06/01/2017.
[3] Fonte: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/8___cole_-_anais_baixaresolucao>. Acesso em: 10/01/2017.

Libâneo, Affonso Romano de Sant'Anna, Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamente Smolka são alguns nomes de destaque nas apresentações de mesas redondas. Nas conferências que discutiam especificamente a relação entre literatura e educação, Moacir Scliar, médico e escritor, falecido em 2011 estava presente, assim como Affonso Romano de Sant'Anna, que discutiu a necessidade da presença da literatura na vida dos educadores (ANAIS, 8º COLE, 1991).

Considerações finais

Neste trabalho destacamos como o COLE foi se constituindo enquanto âmbito de Políticas de leitura e de formação de leitores. O processo de disputa acerca dos sentidos para o enfrentamento de uma crise de leitura e de formação de leitores nuança de forma democrática a articulação entre equivalências e projetos de formação de leitores escolares, o que possibilita que a produção de sentido esteja sempre aberta a novas possibilidades de reflexão e subjetivação.

Nesse entender, enquanto nos primeiros anos de COLE as produções foram de cunho transformador, crítico, expressando um posicionamento pedagógico reativo ao sistema político e educacional, nos últimos eventos, a problematização da experiência estética, a partir de determinados posicionamentos no campo disciplinar da literatura é assumida como central.

Ainda que se constitua como algo próximo às redes epistêmicas, em seu interior, comunidades disciplinares parecem atuar em contínuo revezamento de suas projeções de leitores, ancorando e objetivando sentidos sempre parciais e postos ao processo de negociação, o que evidencia o próprio COLE como um espaço político potente de produção de sentido e, portanto, de política curricular.

Referências

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Unicamp, Campinas. *Anais Congresso de leitura do Brasil*. Disponível em: <http://alb.org.br/anais-cole/>. Acesso em: dezembro de 2015.

_____. *Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/3___cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. *Resumos 6º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/6___cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. *Resumos 7º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/7___cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. *Resumos 8º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/8___cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. *Tempo de COLE*. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/catalogotempocole_2014>. Acesso em: janeiro de 2017.

MAGNANI, M. R. *Armadilhas discursivas da leitura:* contra a ditadura da idiotia. Conferência proferida em 11/07/2007, durante o 16º Congresso de Leitura do Brasil, realizado de 10 a 13/07/2007, nas dependências da Universidade Estadual de Campinas – São Paulo – Brasil.

_____. *De leis duras & noivas voadoras* – 30 anos de COLE: temáticas e moções, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Maria_Rosario.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

QUINAGLIA, Ivana A. L. *A leitura da leitura:* o que traz a revista Leitura: teoria & prática sobre teorias e práticas de leitura. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

LINHAS, GRAFISMO E LEITURAS DISSIDENTES: DA RELAÇÃO NATUREZA/CULTURA ÀS MARCAS NA HISTÓRIA

Sheila Daniela M. Santos[1]
Letícia Medeiros dos Santos[2]

Resumo: Este trabalho versa sobre o minicurso realizado durante o 21º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), o qual elegeu o grafismo, com foco nas linhas que o compõem, como atividade teórico-prática a ser desenvolvida, e o contexto educacional, como cenário para problematizar e desvelar as leituras imagéticas que emergem de uma obra de arte. A Psicologia Histórico-Cultural foi o referencial que fundamentou a elaboração da proposta do minicurso e as reflexões empreendidas durante a sua realização. Ao final do minicurso, priorizou-se a compreensão de que o ser humano, quando (re)cria com linhas, cores, palavras, sons e gestos, ao mesmo tempo em que sintetiza e chancela processos de representação simbólica e de *leituras dissidentes*, também abre possibilidades que ampliam o conhecimento que o outro tem de seu modo de ser, de pensar e de constituir a história, a memória, a imaginação e a linguagem.
Palavras-chave: *crítica de leitor*; grafismo; linhas.

Introdução

A presente produção escrita foi elaborada a partir de uma proposta de minicurso concretizada durante o 21º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado no período de 10 a 13 de julho de 2018 na Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

De acordo com as normas estabelecidas para a participação como responsável de minicurso, as propostas submetidas deveriam estabelecer conexões com a temática do evento "Leituras Dissonantes" e/ou com a leitura na sua relação com o campo da Educação e com as Artes, assim como deveriam considerar o tempo de duração de 2h30min para a sua realização.

Ao considerar estes aspectos norteadores, elaborou-se uma proposta de minicurso intitulado *Linhas, grafismo e leituras dissidentes: da relação natureza/cultura às marcas na história.*

O referido minicurso elegeu o grafismo, com foco nas linhas que o compõem, como atividade teórico-prática a ser desenvolvida, e o contexto educacional, como cenário para problematizar e desvelar as leituras imagéticas que emergem de uma obra de arte e que transgridem paradigmas e lapsos de decifração, forjando o intraduzível.

A Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal representante é Vygotsky (1998), foi o referencial que guiou as reflexões e sublinhou a relevância em considerar a dialeticidade da relação natureza/cultura e das categorias trabalho e história, as quais se instauraram no processo das produções gráficas.

A partir destas considerações, este trabalho foi organizado da seguinte forma:

Primeiro, procura apresentar os conteúdo teóricos que forneceram as bases de sustentação argumentativa para problematizar a temática abordada no minicurso. Na sequência, descreve a proposta do minicurso, discorrendo sobre os aspectos estruturais que o compõem. Por último, tece breves considerações finais, explicitando a relevância do trabalho e avaliando se o minicurso contribuiu de modo inteligível, propositivo e coerente para a apropriação do conhecimento pelos indivíduos participantes.

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. *E-mail:* sheiladaniela@yahoo.com.br.
[2] Graduanda em Engenharia Agronômica. Universidade de São Paulo, Piracicaba, SP, Brasil. *E-mail:* leticia.medsantos@gmail.com.

Na trajetória de Vigotski: peculiaridades da leitura

Vigotski (1999), em *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, ao preconizar o caráter diletante da concepção de *crítica de leitor* e ao pactuar nexos instigantes entre leitura e análise estética (inter)subjetiva, assevera que inexiste uma interpretação únivoca em uma obra de arte.

No livro mencionado, Vigotski (1999) salienta que a obra *Hamlet*, de William Shakespeare, ao longo da história constituiu objeto de análise de diversos estudos que a analisaram sob diferentes perspectivas.

Entretanto, Vigotski (1999) desenvolve de forma inovadora um estudo sobre a referida obra com foco em uma crítica subjetiva, forjando a expressão *crítica de leitor*, a qual é propiciada pelo impacto da leitura da obra sobre o ser humano que a lê.

Neste sentido, com base na multiplicidade de leituras possíveis, lidas e imaginadas em diferentes contextos e momentos históricos, Vigotski (1999) expõe a maneira como concebe este termo, o qual implica em uma análise estética caracterizada por peculiaridades que distinguem a obra *Hamlet* da tradição crítica realizada até então.

Uma destas peculiaridades mencionadas por Vigotski (1999, p. XIX) refere-se à *crítica de leitor*, ou seja, à relação direta e singular que o leitor estabelece com uma obra. Nesta relação consubstanciada, o estatuto da autoria possui relevância ínfima, pois a obra, uma vez criada, aparta-se de seu criador cedendo lugar à imprescindibilidade do leitor.

Neste sentido, a obra adquire autonomia e concretiza-se somente na participação do leitor, que lhe atribui sentido e que a lê de uma maneira singular, pois cada leitor tem sua própria história e seu ato de significação. As outras peculiaridades mencionadas por Vigotski (1999) advém da multiplicidade de leituras de uma obra e da qualidade da *crítica de leitor* em relação a determinada obra.

É importante destacar que a diversidade de leituras que emergem de uma mesma obra de arte ocorre, segundo Vigotski (2001), em razão de sua estrutura simbólica ou icônica, assertiva que está alinhada à perspectiva de símbolo estabelecida pelo poeta, tradutor e crítico literário russo chamado Vyacheslav Ivánov (1866-1949), para quem a imagem simbólica capturada na/pela cultura "é inesgotável e infinita na sua significação, é multifacética, polissêmica e obscura em sua profundidade (BEZERRA *apud* VIGOTSKI, 1999, p. X).

Nesta direção, conforme Eco (2013) observou, apesar de o autor de uma obra de arte, ao forjá-la, ansiar para que ela seja lida de modo análogo a que foi produzida, ocorre uma multiplicidade de leituras em razão de uma obra ser aberta e passível de distintas interpretações advindas de seus leitores ou *fruidores*.

Portanto, uma obra de arte pode ser concebida como concluída em sua forma, ao mesmo tempo em que pode ser considerada aberta a infinitas leituras, afinal, segundo Barthes (2015), a leitura como um modo de proposição existencial é (des)construção, (des)continuidade, polissemia… Isso porque a leitura de uma obra deixa escapar entre os sentidos rastros que transgridem os significados impostos pela lógica absoluta (BARTHES, 2004).

Em relação a este aspecto, Barthes (2002) questiona o ato de ler uma obra de arte em um sentido unívoco, verdadeiro e propõe uma leitura em construção constante que tece em ato performático uma pluralidade de sentidos.

É interessante notar que Vigotski (1999) compactua com esta proposição de Barthes (2002), por um lado, antevendo o debate teórico sobre a recepção com base no ponto de vista único do autor, ou seja, com base naquilo que o autor quis dizer; e, por outro lado, preconizando a recepção da obra pelo leitor, a(s) leitura(s) que ele faz, como ele a recebe e como a compõe.

Neste ínterim, enquanto na tradição secular uma obra de arte sempre foi tomada como um produto acabado, tecido por um véu que mantinha o sentido oculto, agora Vigotski (1999) acentua a premissa de que uma obra se faz e desfaz através de um entrelaçamento perpétuo.

Em outros termos, este autor não se preocupa com a essência única da obra, uma vez que esta não reside meramente naquilo que o autor quis expressar, mas encontra-se no modo como ela se realiza no leitor como processo (VIGOTSKI, 1999).

Com efeito, Vigotski (1999) afirma que o olhar do autor sobre a própria obra produzida é apenas um olhar dentre os diversos olhares possíveis e não é o único ponto de vista existente a ser considerado pelo leitor.

Acrescenta-se a este aspecto, o fato paradoxal de que o autor, no sentido estrito do termo, não é o leitor mais indicado para fazer a leitura de sua própria obra, uma vez que leitores diversos podem apresentar inúmeras revelações sobre a obra, revelações que muitas vezes o próprio autor nem sequer imaginou (VIGOTSKI, 1999, p. XIX).

De acordo com Vigotski (1999), a crítica que se interessa somente por aquilo que o autor quis expressar em sua obra deixa de avançar e acaba por andar em círculos, se distanciando da relação profusa e criativa existente na relação leitor-texto.

Nesta linha de argumentação, uma obra de arte supostamente finalizada em sua forma permite eclodir infinitas leituras que coexistem de modo legítimo e lhe conferem abertura e movimento (ECO, 2013). Neste ínterim, uma obra de arte torna-se autônoma e realiza-se enquanto processo na participação do leitor.

O minicurso: linhas, composições, improvisações e impressões

Ao ter como base as proposições teóricas mencionadas realizou-se, em um primeiro momento, a apresentação das proponentes e o modo como o minicurso seria viabilizado, com destaque para a contextualização e a relevância da proposta, assim como para a exposição dos objetivos, do referencial teórico, da metodologia e dos resultados os quais pretendia-se alcançar.

Na sequência, após disponibilizar diversos livros de arte para consulta e anotação das referências bibliográficas, como os livros de: Diego Velázquez (WOLF, 2006), Fernando Botero (HAINSTEIN, 2005), René Magritte (PAQUET, 2006), Leonardo da Vinci (ZÖLLNER, 2006), Rembrandt (BOCKEMÜHL, 2005), Miguel Ângelo (NÉRET, 2005), Edgard Degas (GROWE, 2006), Salvador Dalí (DESCHARNS; NÉRET, 2006) e Piero della Francesca (LASKOWSKI, 2000), empreendeu-se uma exposição teórica dialogada utilizando o Projetor Multimídia para a apresentação, em *slides*, da síntese do conteúdo a ser abordado.

Após explicitar o aporte teórico que orientaria o minicurso, e elencar algumas sugestões de atividades a serem trabalhadas como recurso metodológico para exercitar a *crítica de leitor* de uma obra produzida (VIGOTSKI, 1999), selecionou-se como atividade teórico-prática a ser desenvolvida o grafismo, com foco nas linhas que o compõem, como forma de expressar a arte presente na relação natureza/cultura e na cotidianidade.

Neste momento, discorreu-se brevemente sobre *a linha* como elemento básico de todo grafismo e como fator essencial em uma composição visual. Além disso, evidenciou-se alguns aspectos primordiais que caracterizavam *a linha*, como o fato de ela poder ser obtida através do rastro de um ponto, de dar ideia de algo estático ou a sensação de movimento, e de poder criar separação de espaços no grafismo, possibilitando que sua repetição originasse planos e texturas.

Neste momento, no intuito de fomentar as discussões, disponibilizou-se para consulta e indicação bilbiográfica o livro *A Linha*, de Keri Smith (2017), o qual procura conduzir o leitor de modo criativo e sem obviedades, a participar ativamente do processo de autoria, explorando os espaços ao traçar a sua própria linha e uma trajetória inusitada nas páginas em branco.

Na intenção de dar prosseguimento ao minicurso, buscou-se mencionar que *a linha* era um elemento que continha grande expressividade gráfica e que em suas mais diversas nuances poderia ser: fina, tracejada, cheia, pontilhada, reta, curva, ondulada, obtusa, espiralada, concêntrica, assimétrica, tortuosa, oblíqua, ardilosa, enviesada, convergente, divergente, paralela, perpendicular, vertical, horizontal, inclinada, entre outras possibilidades.

Neste sentido, destacou-se que *a linha*, como signo, constituía um elemento simbólico, da cultura, um componente mediador que sintetizava a ação do homem no mundo, pois representava um objeto de criação e transformação do real.

Para dar continuidade às características da *linha*, porém, desta vez com um viés mais poético, salientou-se que as linhas poderiam delimitar e limitar, marcar as expressões do rosto e serem indicativas do tempo e, ainda, revelarem movimento e demarcarem trajetórias e confinamentos.

Por fim, ao evidenciar que as linhas faziam parte das imagens existentes no mundo da natureza e no mundo da cultura, procurou-se conduzir os participantes a considerarem as linhas presentes em sua cotidianidade, refletindo sobre as linhas que lhes passavam despercebidas no movimento frenético do dia a dia. Com isso, procurou-se exibir aos participantes algumas imagens reais capturadas pelas lentes fotográficas de uma das proponents do minicurso.

Convém mencionar que, em razão das limitações de espaço deste artigo selecionou-se, dentre as vinte e sete imagens fotográficas projetadas nos *slide*s aos cursistas, apenas seis delas, as quais são reproduzidas a seguir:



1. Linhas: A flor e os galhos



2. Linhas: O tronco e as pedras



3. Linhas: A teia e a aranha



4. Linhas: O cogumelo e as folhas



5. Linhas: A água e as ondas



6. Linhas: A lua e o infinito

Após a exibição destas imagens disponibilizou-se aos participantes do minicurso a síntese do texto *O homem e a concha*, de Paulo Valéry (1999), o qual aborda notadamente questões estéticas, domínios inexplorados de sensibilidade e inevitáveis imperfeições da produção humana.

No referido texto, Valéry (1999) afirma que existem no mundo formações naturais excepcionais, como um cristal, uma flor ou uma concha, que se destacam do conjunto de elementos sublimes por serem simultaneamente inteligíveis ao olhar e enigmáticos à reflexão.

Para este autor, não basta a existência de um cristal, de uma flor ou de uma concha diante dos olhos do homem se estas esculturas naturais passarem despercebidas. É preciso que o olhar humano faça-se presente, não meramente o olhar que conforma e que incita impressões vagas, mas o olhar que questiona, ousa e concentra esforços nos mais ínfimos detalhes para rasgar os véus que encobrem os mistérios e os segredos da vida.

Em seu ensaio Valéry (1999) observa uma concha, sob o pretexto de traduzi-la. Segundo o autor, existem diferentes espécies de conchas na natureza: algumas apresentam uma composição mais discreta, um cone achatado que dilata-se; outras estão inscritas em uma forma geométrica extravagante pelo fato de enrolarem-se em espirais logarítmicas que se divergem ou se entrelaçam. Há casos, segundo Valéry (1999), em que a camada de prisma calcário revela opacidade e o revestimento externo coberto de saliências distintas e irregulares, às vezes pontiagudas, brilha.

Conforme Valéry (1999), a concha, enquanto órgão rígido e inequilateral, pode também apresentar tubos ondulados e estriados, traçados de curvas, reentrâncias que se sobrepõem alternadas e, ainda, as mais variadas cores e matizes.

Para Valéry (1999), observar uma concha pode levar o homem a desconcertar-se, pois se por um lado não é possível encontrar nesse búzio mineral a intenção de uma ação que o teria moldado tal como faz o homem ao transformar a matéria bruta, por outro lado é preciso admitir a evidência de procedimentos que são impenetráveis e desconhecidos na formação dessa obra-prima natural.

Como diz Valéry (1999), é possível até exprimir por meio de uma fórmula matemática as características de simetria de uma concha, ou representar e produzir, por meio de uma construção geométrica, uma réplica perfeita. Sem contar que ao modelar e perfilar o objeto imaginado, é possível fazer uso do bronze, da pedra ou da argila, percorrendo caminhos diferentes que vão da ideia pensada à efígie materializada. No entanto, como o homem apenas imita a *formação* de uma concha e não a concebe de fato, qualquer tentativa de explicação adquire contornos nebulosos.

Portanto, a justificativa para a escolha do texto de Valéry (1999) e das imagens de elementos da natureza/cultura que continham linhas, para fazerem parte do conteúdo do minicurso, deu-se em face da intenção em trabalhar uma atividade gráfica que dinamizasse e

potencializasse as discussões sobre a representação, a história e a memória, de tal modo que os participantes tivessem a oportunidade de (re)criarem esquemas figurativos e ampliarem o seu repertório de imagens, problematizando a concepção de *crítica de leitor*, cunhada por Vigotski (1999). Em razão disto, a atividade teórico-prática proposta transcorreu da seguinte forma:

- ✓ *Organização do espaço físico*: As mesas de trabalho no interior da sala foram ordenadas em formato de U, no intuito de promoverem a integração e a socialização entre os participantes. As mesas de trabalho foram forradas com folhas de jornal para a realização da atividade de pintura. Dispôs-se uma mesa no centro da sala onde foram disponibilizadas tintas artesanais, as quais deveriam ser compartilhadas entre os participantes.
- ✓ *Projeção em slides*: Algumas imagens e um breve conteúdo explicativo sobre o *grafismo* foram apresentados aos participantes antes de iniciarem as suas produções gráficas.
- ✓ *Distribuição dos materiais*: Para o desenvolvimento da atividade, cada participante recebeu uma caneta esferográfica, um pincel, um disco de isopor de 20cm e um retalho de tecido em algodão cru nas dimensões 24cm x 24cm, um recipiente plástico com água e algumas folhas de papel toalha.
- ✓ *Desenvolvimento da atividade*: Os participantes utilizaram a caneta esferográfica e o disco de isopor para criarem um desenho com motivos gráficos que expressasse a leitura que faziam da arte presente na relação natureza/cultura. Para isso, as proponentes do minicurso solicitaram aos participantes que rememorassem/imaginassem, em cada traço materializado, uma vivência ou um sentimento, recorrente ou peculiar, inscrito nesta relação e buscassem formas de simbolizá-los graficamente, de tal maneira que o desenho consubstanciado representasse/sintetizasse algo experienciado em suas vidas. As proponentes distribuíram folhas de papel A4, caso os participantes quisessem rascunhar o desenho a ser elaborado. Os participantes deveriam fazer uso de certa preensão ao traçarem as linhas do desenho, a fim de que a superfície do isopor apresentasse ranhuras. Na sequência, os participantes escolheram uma ou mais cores de tinta para pintar o suporte de isopor e fazer a impressão do desenho no retalho de tecido. As tintas disponibilizadas foram produzidas a partir da mistura de cola branca e pigmentos de produtos naturais, como: beterraba (para a produção da cor rosa), espinafre (para a produção da cor verde), café torrado e moído (para a produção da cor marrom), urucum em pó (para a produção da cor laranja) e açafrão em pó (para a produção da cor amarela). No decorrer da atividade as proponentes circularam pela sala no intuito de esclarecerem as dúvidas, dar sugestões, orientar os participantes e observar o processo da atividade realizada.
- ✓ *Socialização dos trabalhos produzidos e Análise*: Os participantes foram convidados a socializarem as suas produções gráficas, discorrerem sobre a experiência vivenciada e explicitarem a representação de suas figurações. Convém mencionar que, em consonância com o referencial que orientou a proposta do minicurso, considera-se que a verbalização é ferramenta imprescindível para a compreensão do contexto histórico-cultural em que o indivíduo vive e dos sentidos atribuídos por ele à realidade (SMOLKA, 2004).

Para finalizar, organizou-se uma breve *Roda de Conversa* em que os participantes discorreram sobre os aspectos nucleares abordados no minicurso e sobre os possíveis avanços e/ou limites da aplicabilidade das questões teórico-metodológicas trabalhadas em contextos educacionais distintos e em outras áreas de atuação.

Considerações finais

Este trabalho buscou discorrer sobre a proposta de um minicurso realizado durante o 21º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), o qual optou pelo grafismo, com destaque nas linhas que o constituem, como atividade teórico-prática a ser desenvolvida e o qual teve como fundamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998).

Ao seguir as preleções de Vigotski (1999), especificamente sobre a *crítica de leitor* e a multiplicidade de leituras de uma obra, o minicurso procurou enfatizar que não há uma única leitura ou leituras corretas de uma obra, pois diferentes interpretações podem coexistir de forma igualmente legítima. Além disso, o minicurso salientou que a significação atribuída à uma obra em razão de sua dinâmica interna é indeterminada e somente pode ser sentenciada na/pela leitura, que a torna inteligível.

Neste contexto, um leitor crítico não pode traduzir e/ou impor o sentido de uma obra, mas apenas forjar e recriar essa intraduzibilidade tecendo comentários através do uso da palavra.

Após transitar sobre o referencial teórico que fundamentou o desenvolvimento e a problematização da atividade teórica-prática com ênfase no grafismo, o minicurso assinalou, a partir das produções realizadas pelos cursistas, a relevância em exprimir, nas marcas impressas em tecidos com tintas artesanais, as linhas da cotidianidade que desvelavam a relação natureza/cultura e a consciência concreta do homem – consciência esta, por sua vez, que situa-se no limiar entre estes dois mundos.

Ao socializar as produções realizadas pelos cursistas, ressaltou-se a relevância em considerar a peculiaridade do termo *crítica de leitor* concebido por Vigotski (1999), o qual enfatiza por um lado, a independência da obra em relação ao autor, e por outro, a ligação imprescindível da obra em relação ao leitor.

Deste modo, no que diz respeito às produções gráficas impressas nos tecidos e elaboradas pelos cursistas, foi possível notar que as linhas que as compunham possuíam múltiplos sentidos, perceptíveis e obscuros, recorrentes e peculiares, modestos e complexos, inusitados e viscerais, dispersos e fracionados.

Estes aspectos chancelam os postulados de Vigotski (1999) ao declarar que uma "obra de arte não tem uma ideia única", portanto, "todas as ideias nela inseridas são igualmente válidas" (VIGOTSKI, 1999, p. XXI).

A *crítica de leitor* em Vigotski institui um movimento de leitura precedente, que não exclui leituras subsequentes, de natureza histórica e cultural, mas indubitavelmente as potencializa, alterando uma suposta ordem e asseverando que estas devem emergir a partir de uma leitura "primeira" da obra (VIGOTSKI, 1999), para posteriormente se sobressair na polissemia de conteúdos.

Ao final do minicurso, priorizou-se a compreensão de que o ser humano, quando (re)cria com linhas, cores, palavras, sons e gestos, ao mesmo tempo em que sintetiza e chancela processos de representação simbólica e de *leituras dissidentes*, também abre possibilidades que ampliam o conhecimento que o outro tem de seu modo de ser, de pensar e de constituir a história, a memória, a imaginação e a linguagem.

Referências

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEZERRA, P. Um crítico muito original. In: VIGOTSKI, L. S. *A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. X.

BOCKEMÜHL, M. *Rembrandt*. Tradução: Liliana Pontón. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2005.

DESCHARNS, R.; NÉRET, G. *Salvador Dalí*. Tradução: Casa das Línguas Ltda. São Paulo: Taschen, 2006.

ECO, H. *Obra aberta:* forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GROWE, B. *Edgard Degas*. Tradução: Alice Milheiro. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2006.

HANSTEIN, M. *Fernando Botero*. Tradução: Philos, Ltda. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2005.

LASKOWSKI, B. *Piero della Francesca.* Traducción: Marta Castané. Colonia: Könemann, 2000.

NÉRET, G. *Miguel Ângelo*. Tradução: Fernando Tomás. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2005.

PAQUET, M. *Réne Magritte*. Tradução: Lucília Filipe. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2006.

SMITH, K. *A linha*. Tradução Flora Pinheiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA A. P. S; CARVALHO, A. M. A. (Org.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

VALERY, P. O homem e a concha. In: VALERY, P. *Variedades*. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 95-108.

VIGOTSKI, L. S. *A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Translation Norris Minick. New York: Plenum Press, 1998.

WOLF, N. *Diego Velázquez*. Tradução: Maria Eugênia Ribeiro da Fonseca. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2006.

ZÖLLNER, F. *Leonardo da Vinci.* Tradução: Rita Costa. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2006.

CINEMA E EDUCAÇÃO VISUAL: UM ESTUDO SOBRE O SERTÃO MINEIRO

Giovana Scareli[1]
Valeria Cristina da Silva Paiva[2]

Resumo: Nesse trabalho, iremos apresentar alguns resultados da última pesquisa sobre os fi+lmes que mostram o "sertão", principalmente, de Minas Gerais, examinando as imagens que chamamos de clichês e aquelas que escolhemos como não clichês, por encontrar nelas outras possibilidades de pensamento, sentidos e significações. O uso de imagens semelhantes, pode ocasionar uma educação visual que limita a imaginação de outras formas de pensar o sertão, com outras imagens, diferentes paisagens e sentimentos. Foi assim que, a partir desses resultados preliminares, propusemos um novo projeto, que está no início, no qual propomos algumas vivências com fotografias e escritas com o intuito de "inventar", procurar "o sertão que está dentro da gente". A primeira vivência "Ser-tão (m)eu, ser-tão mundo", ocorreu durante o 21º COLE. As cartas escritas exprimem imagens, sentimentos, emoções que os sertões despertam. As fotografias também mostraram uma diversidade de cores e texturas que nos fazem compreender que o sertão é sempre mais.
Palavras-chaves: Sertão; educação visual; cinema.

Breve contexto

Há alguns anos temos dedicado nossos estudos a cartografar e compreender o sertão mineiro. A cartografia de filmes que apresentam o sertão mineiro (no título, cenário, local de produção ou adaptações de obras literárias), foi tema para dois projetos de iniciação científica. Os estudos mostraram que muitos desses filmes são adaptações das obras de João Guimarães Rosa, que muitos filmes apresentam imagens muito semelhantes, o que nos permitiu pensar que, em muitos deles, estereótipos e clichês presentes em nossa sociedade sobre o que é "típico" de algum lugar são reforçados e alguns rompem com essa ideia, ampliando os sentidos, propondo outra estética.

No primeiro estudo "Ser-tão Minas: uma cartografia cinematográfica do sertão mineiro", foi estudado o filme *Acidente* (2006), de Cao Guimarães e Pablo Lobato, escolhido por trazer uma outra estética ao filmar cidades do interior de Minas Gerais[3]. No segundo projeto, "Cinema e Educação Visual: um estudo sobre os filmes que apresentam o sertão mineiro", após analisar vários filmes que apresentavam imagens que denominamos clichês, foram escolhidos dois filmes para análise pormenorizada, um que, ao nosso ver, escapa ao clichê, do conjunto de filmes mapeados,

[1] Professora da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI). Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: cinema, imagem, arte e literatura. *E-mail:* gscareli@yahoo.com.br.
[2] Estudante da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Foi bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/FAPEMIG de 01/03/2017 à 28/02/2018. *E-mail:* cris.paiva.11@gmail.com.
[3] O artigo "Cinema e Educação: algumas travessias, de autoria de Diodo José Bezerra dos Santos e Giovana Scareli, publicado pela revista Linha Mestra em 2017, apresenta alguns resultados dessa pesquisa. Disponível em: https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/07_diogo_jose_bezerra_dos_santos_giovana_scareli.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

pela plasticidade das imagens e outro porque, traz um discurso interessante ao problematizar um local que poderia ser chamado de "sertão". Os documentários são, respectivamente, *Aboio* (2007), de Marília Rocha e *Ibitipoca, droba pra lá* (2012), de Felipe Scaldini[4].

Nesse artigo, iremos mostrar um pouco da última pesquisa, trazendo as imagens que chamamos de clichês e aquelas que escolhemos como não clichês, por encontrar nelas outras possibilidades de pensamento, sentidos e significações.

Imagens "clichês"

Em artes gráficas, clichê, é uma placa de metal, usada para imprimir imagens ou textos em uma prensa tipográfica[5]. A palavra veio do francês "cliché" e é o particípio do verbo "clicher", que tenta imitar o ruído de uma tipografia em funcionamento. Seu significado, atualmente, está relacionado a coisa trivial, banal, o que já se repetiu muitas vezes e perdeu a originalidade, ideia "batida", estereótipo, chavão. As imagens clichês seriam aquelas excessivamente repetidas, estereotipadas, que agencia uma ideia "batida" sobre alguma coisa, nesse caso, o sertão.

Dentre os filmes levantados durante a pesquisa do projeto "Cinema e Educação Visual: um estudo sobre os filmes que apresentam o sertão mineiro", é possível perceber a significativa participação das obras literárias de João Guimarães Rosa, que permitem recriar a fala e a linguagem dos homens que vivem no "sertão". As obras desse autor são marcadas por uma linguagem particular, inspirada na tradição oral e na língua concreta do sertanejo. Através de sua imaginação e criatividade, apresenta uma trama e visão de mundo, que transforma o sertão em um mundo novo, carregado de possibilidades e multiplicidades de sentidos, de olhares, de paisagens. Segundo o autor Benedito Nunes, ao analisar a viagem na obra de Guimarães Rosa, diz que o sertão é "o espaço que se abre em viagem, e que a viagem se converte em mundo. Sem limites fixos, lugar que abrange todos os lugares, o Sertão congrega o perto e o longe, o que a vista alcança e o que só a imaginação pode ver" (NUNES, 1969, p. 174). É possível perceber isso na fala de Riobaldo, personagem do filme *Grande Sertão Veredas* (1965), adaptação da obra literária de Guimarães Rosa:

> Sertão é isto, o senhor empurra para trás, mas ele de repente volta a rodear o senhor pelos lados. Sertão, esses seus vazios, daí longe os brejos vão virando rios, buritizal vem com eles [...] Esses Gerais enorme [...] não se tem onde acostumar os olhos. Toda firmeza se dissolve [...] Sertão, é sozinho, é dentro da gente. É onde o pensamento se forma mais forte do que o lugar. (transcrição da fala de Riobaldo, do filme Grande Sertão Veredas).

Nas adaptações de suas obras[6], cada cineasta escolheu seu próprio caminho, privilegiando um ou outro aspecto de tantos possíveis – a trama, o texto, a fala, os personagens, os cenários.

---

[4] Esses trabalhos iniciais, foram as bases para a proposição do projeto de pós-doutorado "Cartografando sertões: educação e imagens e literatura e..." e todos eles são derivados do projeto guarda-chuva "Cartografando sertões: educação e literatura e cinema e artes e?".

[5] Conferir Dicionário Houaiss.

[6] Tanto o longa-metragem ***Outras estórias*** (1999), quanto ***A terceira margem do rio*** (1994), partem dos contos publicados em *Primeiras estórias;* ***Mutum*** (2007) se inspira na história de *Miguilim*, da novela *Campo Geral;* ***A hora e a vez de Augusto Matraga*** *(1965),* é baseado no clássico conto homônimo; **Sagarana, o duelo** (1974), baseado no conto *O Duelo*, ambos do livro *Sagarana*; ***Grande Sertão veredas*** (1965), adaptação da obra *O Grande Sertão: Veredas*; ***Meus dois amores*** (2015), baseado no conto *Corpo Fechado*, da obra *Sagarana*; ***Noites do sertão*** (1984), adaptação de *Buriti*, última novela da obra *Corpo de Baile*; ***Cabaret Mineiro*** (1980), livremente inspirado no universo de João Guimarães Rosa, com uma referência mais direta ao conto *Sorôco, sua mãe e sua filha*, do

Nestes filmes, o cenário predominante são as paisagens de matas, rios, montanhas, o luar, o entardecer alaranjado e o pôr do sol. Os animais domésticos que mais aparecem são o cavalo, a mula, o gado, o porco, o cachorro, a galinha e o papagaio. Vemos também os animais da mata, do cerrado ou da caatinga, como aranhas, tatu e alguns pássaros. Alguns animais são citados nos filmes, como por exemplo, garça rosada, socó e coruja e, em algumas cenas ouvimos o canto desses pássaros, sem a sua imagem.

Os filmes também mostram cidades pequenas, arraiais ou vilas com poucas casas e uma igreja. Junto a ela, geralmente, tem um Cruzeiro. As casas são construções simples cobertas com telhas de cerâmica, com janelas e portas de madeira. Este tipo de construção é denominado no filme *A terceira margem do rio* como "uma casa típica do interior de Minas". Além deste tipo de casa, que é a mais recorrente, também aparecem casas com varanda e casas de pau a pique. Na zona rural, compondo o cenário ao redor da casa, vemos o curral, o pasto, a cerca de taquara ou de arame e, pendurada em algum mourão de cerca, ou no portão de entrada, aparece uma cabeça de boi, como uma espécie de amuleto, para afastar "coisas ruins". Já no interior da casa, o mais recorrente é o fogão a lenha, o bule esmaltado, a panela de ferro, a luz de lampião ou lamparina.

Nos filmes analisados, esta construção de cenário e de personagem, é a mais recorrente, estando presente para além das adaptações das obras de João Guimarães Rosa. Quando se trata do meio rural ou de cidades pequenas, o foco dos filmes são estas composições, que acabam mostrando elementos presentes no senso comum do que seria o sertão mineiro, reforçando o que estamos denominando de clichês.

Outros filmes...

Observamos também, durante a pesquisa, que muitos filmes foram gravados em cidades históricas e turísticas como Ouro Preto, Diamantina, Tiradentes, São João del-Rei, Congonhas, Mariana, entre outras; e outras gravações foram realizadas em regiões metropolitanas, como Belo Horizonte, Uberlândia e Ipatinga.

Os filmes gravados em cidades históricas e turísticas trazem muito do patrimônio histórico e cultural de Minas Gerais, com as igrejas e seus interiores, ricos em obras de arte, ouro e pedra-sabão e suas ruas pequenas de casario colonial e calçamento de pedra. No entanto, não iremos nos demorar mais sobre esses filmes que tematizam mais a história e personagens históricos de algumas cidades mineiras. Vamos mostrar, brevemente, alguns filmes que trazem Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais como cenário e que fazem menção ao "sertão" ou ainda, que apresentam um contraponto entre zona urbana/rural x cidade/sertão.

Na maioria dos filmes que apresentam Belo Horizonte, são abordados temas diversos como favela, *crack*, violência, prisão, futebol, cinema, dança, arte popular, teatro etc. No filme *Amor perfeito* (2005) a referência explícita que temos sobre sertão é encontrada na fala de um dos personagens: "E por ali, naquele vasto mundo do sem fim, começa o grande sertão de Guimarães Rosa", diz o personagem apontando para o horizonte, formado por montanhas.

Já no filme *Confronto final* (2005) é possível perceber a diferença significativa entre os cenários urbano e rural. Quando o personagem está na cidade, podemos visualizar uma cidade com trânsito intenso de veículos e muitos prédios. A casa é moderna e sofisticada, possui uma bela fachada, onde podemos perceber um carro na garagem. No interior da casa, objetos de decoração e

livro *Primeiras estórias* e ***Sujeito Oculto: na Rota do Grande Sertão*** (2013), documentário que refaz a trajetória que Guimarães Rosa para escrever o romance ***Grande Sertão: Veredas***, por onde, em 1952, seguiu a célebre boiada de 300 cabeças de gado, capitaneada por Manuelzão, a fim de conhecer o cerrado, a mata, sua fauna e flora, atentando para o linguajar dos vaqueiros e anotando tudo que achava interessante.

móveis que reafirmam a sofisticação do ambiente. Enquanto que, ao viajar para a chácara de um amigo, o cenário é composto por uma casa com varanda, rede para descanso, muitas árvores, onde se ouve o canto dos pássaros e, nos arredores, um chiqueiro. O interior da casa possui um fogão de lenha, panela de pedra, bule e chaleira esmaltados, colheres e tachos de cobre, o café é servido em caneca esmaltada, há também espingardas e peneiras de bambu penduradas na parede.

Estas cenas estão atravessadas pela construção social, histórica e cultural de cidade e de zona rural, do que é ser um morador da cidade ou do campo, de "como" são suas casas, os objetos e seu modo de falar. São modelos convencionados e estereotipados, que são reforçados e difundidos de forma homogênea em produtos da indústria cinematográfica. Segundo Scareli, Carvalho e Azevedo (2010, p. 5) é importante compreender como as imagens são produzidas, como chegam até nossos olhos. "É a partir de análises das cenas, de suas composições, enquadramentos, tomadas dentre outros elementos da linguagem cinematográfica que podemos interpretar o significado de cada componente da cena."

Isso porque, segundo as autoras, "o conjunto de signos que formam o filme, muitas vezes, cria uma identificação com o público espectador e, aos poucos, desenvolvem nesse grupo, uma educação visual estereotipada sobre aquilo que é típico de um determinado lugar ou de um determinado povo." (SCARELI, CARVALHO, AZEVEDO, 2010, p. 6). Pudemos perceber isso na análise dos filmes destacados nessa pesquisa, cenários, paisagens, modos de vida, animais, modo de falar etc. muito semelhante, como se a zona rural, que também estamos chamando de sertão, fosse sempre igual. Dessa forma, não queremos negar que esses elementos não fazem parte do nosso contexto social, que não há essas imagens no "sertão", mas questionamos, problematizamos a forma genérica, estereotipada, homogênea que essas produções carregam sem considerar as multiplicidades, heterogeneidades, diferenças, misturas que os lugares possuem.

Outras imagens

Um dos filmes escolhidos para uma análise mais detalhada foi Aboio (2007), de Marília Rocha. O filme foi exibido no Festival do Rio e premiado no Festival Internacional de Documentário *É Tudo Verdade*, ganhando prêmios no País e no exterior. Nasceu de uma pesquisa de Marília Rocha que, ao ler Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa e a Missão de Pesquisas Folclóricas, de Mário de Andrade, encontrou repetidas referências ao aboio, canto que os vaqueiros utilizam para chamar o gado. Atraída pela ideia, a cineasta percorreu o norte de Minas Gerais, entrou pela Bahia e chegou a Pernambuco, sempre em busca de aboiadores. Atualmente, a prática do aboio não sobrevive como trabalho, mas restam velhos aboiadores que ainda soltam a voz. O documentário imaginado pela diretora foi mudando de forma e de tom, transformando-se em uma viagem a um mundo de lembranças. No filme aparecem oito vaqueiros, cantando seus aboios, e ainda entrevistas feitas com músicos como Naná Vasconcelos, Elomar e Lira Paes, do grupo pernambucano *Cordel do Fogo Encantado*[7].

O aboio, segundo os entrevistados, é um canto, uma cantoria, um carinho, uma oração, uma "loita", um aboio de chamar o gado e compreendido por ele. Usado para apaziguar os rebanhos, levá-los para as pastagens, guiá-los em longas viagens. Segundo eles, aboiar não se aprende, é da natureza.

Além do tema, o filme *Aboio*, também faz experimentação de imagem e som. No intuito de realizar um estudo dos elementos da linguagem cinematográfica, presente neste documentário, fizemos a decupagem parcial e nos inspiramos nos princípios do método documentário proposto por Ralf Bohnsack (2011), para a análise das imagens selecionadas.

[7] Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,aboio-resgata-o-canto-esquecido-dos-vaqueiros,51424. Acesso em: 18 de Janeiro de 2018.

Esse método de interpretação de imagens propõe que devemos "interpretar os elementos não mais de forma isolada, mas enquanto conjunto e em correlação aos demais elementos da composição" (2011, p. 124). Entendemos que a composição de um filme é feita a partir de diversos recursos. Segundo Pereira (1981, p. 37),

> [...] compor é relacionar linhas, luzes, sombras, cores e massas, nas três dimensões (altura, largura e profundidade) [...] A composição [...] além de ser um artifício através do qual se dá alguma informação é, mais ainda, um instrumental expressivo. Não apenas mostra coisas, mas sim coisas carregadas de intenções, significados.

A depender da composição, o espectador tenderá a olhar para um ou outro ponto do espaço imaginal, uma vez que há uma relatividade do espaço, a composição determina a atenção do espectador. Assim, buscamos refletir como as cenas do documentário foram construídas, exercitando o pensamento sobre as sensações e significações que podem aparecer nessa relação com a imagem.

Em alguns momentos ao longo do documentário, a câmera segue o vaqueiro por entre os galhos e a vegetação seca. Em um segundo movimento percorre rapidamente a vegetação em um emaranhado de folhas e galhos secos. Isso se repete várias vezes ao longo do documentário. Um dos vaqueiros fala sobre os momentos em que chega do mato cortado, derramando seu sangue. As imagens nos dão a ver um sertão seco e de espinhos e podemos compreender, por meio das imagens e das falas dos aboiadores, os enfrentamentos e dificuldades a que estão sujeitos ao viver no sertão. Podemos ver também o traje tradicional do vaqueiro, com chapéu e gibão de couro, que serve de proteção para o vaqueiro, pois a vegetação da caatinga é cheia de espinhos e galhos secos e, além disso, também protege do sol intenso. As imagens dos vaqueiros, aproximam o espectador do vaqueiro, contextualiza o ambiente e suas dificuldades.

No entanto, é comum mostrar esse espaço geográfico e esses personagens – "vaqueiro" e "aboiador" – nos filmes, cujo tema é "sertão". Então, o que nos chamou a atenção nesse documentário foi o trabalho de câmera, com enquadramentos muito próximos, em *close* ou primeiríssimo plano, em que a câmera focaliza os pormenores dos rostos dos aboiadores, a garganta, a boca, os olhos, a barba, e fixa por alguns segundos nesta posição, assim como também faz com os animais. Texturas, plasticidades que mais se aproximam da arte, tal qual é aboiar.

Em uma das cenas, é focalizada a garganta de um dos aboiadores, a proximidade possibilita perceber detalhes, como as veias e cicatrizes em sua pele, e também o movimento realizado ao aboiar. Em outro momento, mostra o aboiador enquanto canta e, em segundo plano, vemos um cavalo que quase se mistura a figura humana. Ao fundo vemos a vegetação seca. Essa proximidade com o animal, é marcada ao longo do documentário. Numa outra cena, a câmera focaliza a boca de outro aboiador, a imagem apresenta pouca luminosidade, percebemos somente alguns pontos de luz em partes do seu rosto, como nariz, boca e bigode. Num outro momento, a câmera focaliza várias partes de um dos personagens. Nelas, vemos os olhos marejados, a emoção do aboio, um misto de alegria e tristeza pelo aboio não fazer parte de sua vida cotidianamente. Em seguida sua barba, de difícil identificação num primeiro momento, pois a câmera revela-nos aos poucos a imagem, causando certa apreensão e suspense. Percebemos sua pele marcada pelo tempo, coberta pelos cabelos brancos. Em outro momento, sua boca, lábios e dentes ficam em primeiríssimo plano.

Neste conjunto de imagens descritas acima, o foco está sobre as diferentes partes do corpo dos vaqueiros usadas para aboiar, e que são mostradas de modo a reafirmar o quanto o aboio é importante para os personagens, que sofrem por não poderem realizar este trabalho como antes,

em consequência das modificações ocorridas no sertão, ao longo do tempo. É um modo de filmar as lembranças, que estão vivas, no corpo dos aboiadores.

Uma composição de imagens semelhante, também ocorre nas cenas com o gado. A câmera mostra o olho do boi piscando e seus pelos, chifres e por fim, a boca de um bezerro procurando se alimentar na teta da vaca. Através das falas dos entrevistados se confirma a proximidade que existe entre o vaqueiro e o boi, "quem lida com o gado dá nome a eles, é que nem gente", diz o entrevistado. O espectador é sempre convidado a aproximar-se.

Ser-tão (m)eu, ser-tão mundo

Essas foram algumas das experiências que nos levaram a pensar o projeto "Cartografando sertões: educação e imagens e literatura e...", que apresentaremos de forma breve, visto que ainda está em andamento.

Algumas questões nos ajudam a iniciar o caminho: O que pensamos quando a palavra sertão é proferida? Uma paisagem, uma letra de música, uma sensação, um filme. Quantos sertões se proliferam em nós ao ser enunciado? Muitas obras nos trazem palavras-imagens do sertão, algumas delas, inclusive, já citamos aqui e poderíamos citar muitas outras.

Cada um desses textos literários estão desdobrados em outras produções com diferentes linguagens. Enquanto os textos vão sugerindo uma profusão de ideias, pela polissemia das palavras, os produtos que derivaram dos textos nos deram a ver imagens, por meio do cinema, quadrinhos, fotografias e fizeram "esses lugares re-existirem a partir/com/nas imagens e sons (...) que se constituem de construções, pessoas, gestos, ruídos, localizações singulares nos mapas e sentidos culturais que se dobram sobre eles (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 197)."

Para entrar nesse caminho, que já segue, que pegamos pelo meio, somos acompanhados por algumas questões: que paisagens, que pessoas, nos dão a ver cada produto cultural? Como são os sertões criados por diferentes pessoas? Como esse conjunto de imagens/textos poderiam nos ajudar a pensar a educação?

Milton José de Almeida, com quem tenho pensado a "educação visual" há alguns anos, me ajuda a questionar: as imagens que nos cercam no nosso dia a dia nos educam? Se educam, o fazem de que forma? Seguimos caminhando e pensando nos sertões e suas expressões, proliferações, multiplicidades.

No cinema brasileiro, há um grande número de produções que apresentam o Estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do Brasil, como vimos no início desse texto. Entretanto, apesar de consumirmos esses bens culturais, nem sempre investigamos que tipo de saberes é possível constituir a partir dessa linguagem que expressa, encena, documenta, caracteriza, apresenta elementos do real, sempre numa construção sistematizada, pensada, selecionada e editada para estar na tela.

Segundo Duarte (2002), muito da nossa percepção sobre a história da humanidade, por exemplo, pode estar definida por contatos com as imagens cinematográficas, que nos ajudam a entender uma história que nos é apresentada, contribuindo, além disso, para aspectos mais subjetivos de nossas experiências.

> Por mais que estejamos intelectualmente informados a respeito de como se passaram os chamados "fatos históricos", John Wayne enfrentando índios nas planícies do oeste americano, Mel Gibson lutando contra os ingleses pela independência da Escócia [...] e tantas outras cenas "históricas" teimam em ocupar nosso imaginário despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos (DUARTE, 2002, p. 18).

Assim, o cinema participa da formação das mentalidades das sociedades, transformando a maneira como nós percebemos a realidade, sendo impactadas e influenciadas pelas concepções construídas a partir de significações resultantes da relação entre espectadores e filmes.

> Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2002, p. 19).

De acordo com a autora, deve-se considerar o cinema como um possível recurso educacional e pedagógico, não devendo ser visto como apenas um complemento das atividades pedagógicas, e sim ser considerado como conhecimento. Para isso, há uma necessidade de "nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história." (DUARTE, 2002, p. 21). Na mesma perspectiva, Almeida (1994) diz que é preciso ir contra a separação entre cultura e educação, uma vez que a forma de compreensão de mundo está sendo formada a partir das produções do cinema e da televisão. Suas imagens e sons possuem um forte grau de "realidade", ou seja, não aparece de forma geral, abstrata. Diante da tela podemos ver as pessoas e o ambiente em sua forma, cor, movimento e som. São construídas visões de mundo, informações e ideias, próprias de uma cultura e de uma sociedade.

É isso que vimos nos filmes apresentados acima, nos educando a ver o "sertão" de uma determinada maneira, com um tipo de personagem, com objetos que, aos poucos, iremos chamar de "típicos" do sertão, pois aprendemos com as imagens veiculadas por essas produções da cultura a identificar o que é sertanejo e o que é sertão de uma determinada forma.

Segundo Almeida (1994), o espectador busca seu prazer e diversão, de modo ingênuo e desarmado, em meio a um mercado repleto de intencionalidades. As produções possuem um discurso envolvente, persuasivo que o espectador recebe como verdade, mesmo que provisória. Sendo assim, o contato com um filme se torna um:

> Momento estético em que um objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como cinema, não mais como filme, longe dele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos, à história do cinema (ALMEIDA, 1994, p. 41)

Tomando essa ideia de que o contato com o filme proporciona uma experiência estética na qual o objeto artístico vai ao encontro do imaginário do espectador, é nossa intensão pensar: que imagens são essas que chegam aos espectadores? Que experiências estéticas tem promovido? Estamos ampliando nosso repertório de imagens a partir desses filmes ou sendo educados para identificar as coisas, tal qual esses produtos culturais nos mostram? Quais paisagens nos dão a ver essas obras?

Para Jesus (2013, p. 37):

> Paisagens são, por definição, gestos e recortes no real dotado de uma artificialidade, de uma forma de construção que alinha, destaca, aproxima e

> dá a ver um conjunto simbólico e visual construído com a força de enunciados. Um olhar que, maquinado pela potência da mediação, reconfigura e agita a superfície do real em outras representações.

Buscamos enfrentar as definições e os adjetivos para esvaziar o sertão e vivenciá-lo como experiência indizível, aberta, lisa. Como se quiséssemos abrir caminhos, encontrar outras paisagens, outras veredas, enveredar no esvaziamento. Encontrar fissuras, incoerências, rachaduras nas imagens culturalmente consolidadas do que "é sertão", de que "isso é sertanejo", escapar das marcas, dos enquadramentos, encontrar expressões (in)dizíveis, (in)tangíves. Inventar. Sentir o sertão que está dentro da gente.

> Em outras palavras, talvez esteja no Fora de alguma linguagem – escrita, cartográfica, fotográfica... – a possibilidade de provocar desmoronamentos nestes diversos lás fixos e paralisadores, colocando-os em movimento, em devir ao serem conectados – via linguagem – aquilo que está aqui, nos corpos contemporâneos, no espaço atual (OLIVERA JR., 2017, p. 1173).

Assumindo essa citação de Oliveira Jr. (2017) como uma provocação, de tentar encontrar outras imagens-palavras para o sertão, fragmentando os textos literários, transformando-os em palavras-imagens que são retiradas do conto, do romance, que ganham outros contornos aos serem lidas em sequência é que começamos a "inventar" outras possibilidades para os textos literários e para as imagens que daí possam surgir.

Para "inventar", procurar "o sertão que está dentro da gente", propusemos a vivência "Ser-tão (m)eu, ser-tão mundo", na qual o grupo participante, após a leitura feita pela pesquisadora de trechos e frases retirados de 3 obras de Guimarães Rosa (Campo Geral, A terceira margem do rio e Grande sertão: veredas), são convidados a fotografarem o sertão nos arredores de onde a vivência[8] está sendo oferecida e, na sequência, a escrever uma carta com aquela fotografia, endereçando-a a alguém e/ou ao sertão e/ou para si mesmo e/ou para a pesquisadora e/ou...

Na vivência realizada durante o 21º Cole[9], as cartas escritas exprimem quantas imagens, sentimentos, emoções e sensações os sertões despertam. Solidão, vazio, saudosismo, esperança são recorrentes nas palavras escritas. As fotografias feitas pelos participantes mostraram uma diversidade de cores e texturas que mostram, à primeira vista, que o sertão é vasto e ganha uma profusão de sentidos, mostrando que o sertão é sempre mais.

Para finalizar, chamo Guimarães Rosa, grande intercessor desse projeto, para as palavras finais... "Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera."

Referências

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons:* a nova cultura oral. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

[8] A primeira oficina foi em Campinas/SP, como parte da programação do 21º COLE; a segunda foi feita na disciplina eletiva "As gambiarras e suas asas", ministrada pelo professor Leandro Belinaso Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em Florianópolis/SC, na qual estou colaborando como pesquisadora de pós-doutorado e a terceira foi um convite da professora Elisa Tonon, que coordena um Clube de Escrita no IFSC, também em Florianópolis/SC.

[9] A Vivência realizada durante o 21º Cole contou com 30 participantes.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:* teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JESUS, Eduardo de. Os territórios expandidos e as imagens. In: MOTTA, Pedro; PERINI, Daniel (Org.). *I. R. A.* – Inter-residências ações. São João del Rei, MG: UFSJ; FUNARTE, 2013.

NUNES, Benedito. A viagem. In: _____. *O dorso do tigre*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1969, p. 143-180.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. A rasura dos lugares: fragmentos espaciais re-existentes em vídeo. IN GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laise B. De O. (Org.). *Conexões:* Deleuze e política e resistência e... Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Em Busca do Lá: educação, espaço e linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1161-1182, jul./set. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60859>. Acesso em: 07 março 2018.

PEREIRA, P. A. *Imagens do movimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão:* veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SCARELI, G.; CARVALHO, I. F.; AZEVEDO, R. C. C. Um olhar sobre o filme Luzia homem de Fábio Barreto. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 2010, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: UFS, 2010. v. 1. p. 1-15.

Filmografia

Aboio. Direção de Marília Rocha. Brasil. Distribuição TEIA, 2007, 73 min, colorido.

Amor Perfeito. Direção de Geraldo Magalhães. Brasil. 2005, 87 min, colorido.

Confronto Final. Direção Alonso Gonçalves. Brasil. 2005, 87 min, colorido.

Grande Sertão: Veredas. Direção de Geraldo S. Pereira e Rento S. Pereira. Brasil. 1965, 95 min, preto e branco.

Ibitipoca, Droba pra Lá. Direção de Felipe Scaldini. Brasil. 2012, 70 min, colorido.

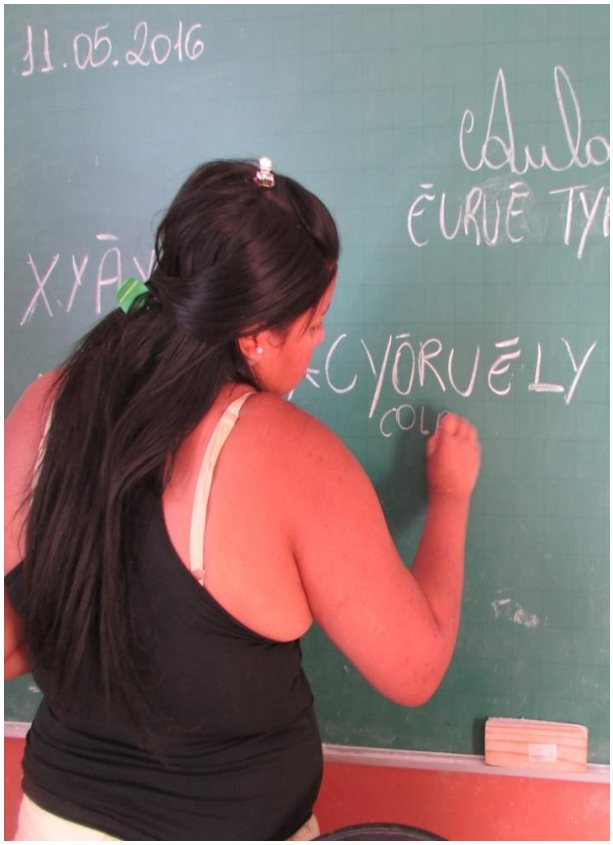
Meus dois Amores. Direção de Luiz Henrique Rios. Brasil. Distribuição DOWNTOWN FILMES, 2015, 86 min, colorido.

Mutum. Direção Sandra Kogut. Brasil. Distribuição Videofilmes, 2007, 95 min, colorido.

RODA DE CONVERSA: IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS INDÍGENAS: CURRÍCULOS, LEITURAS E ESCRITAS

Beatriz Sales da Silva[1]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo dar visibilidade ao Vídeo denominado Imagens Pensantes: Obra aberta, que integra a pesquisa de doutorado pela Faculdade de Educação, UNICAMP, realizada no período de 2013 a 2017, no contexto da E. E. Indígena Xucuru kariri; Caldas, MG. Cujo título é: Currículos e identidades: tiroteio narrado ao som do maracá. O vídeo foi apresentado na Roda de Conversa no dia 12 de julho de 2018, tendo as imagens narrativas desse grupo de professores e lideranças indígenas como disparador de múltiplas possibilidades de conhecer suas histórias de vida, experiências. Trazendo para o 21º COLE as suas línguas dissonantes que contribuem para repensar o "índio genérico", estereótipos que povoam nosso imaginário. Nos permite escutar os indígenas que afirmam sua diferença a partir de imagens que lhes dão visibilidade, falam por eles mesmos. Cabe a nós a escuta.
Palavras-chave: Currículos; narrativas; identidades; imagens; Educação Escolar Indígena.



Professora de Cultura Iracanã Sátiro dos Santos Nascimento. Acervo da autora 2016

[1] Beatriz Sales da Silva – Faculdade de Educação Unicamp – Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2001, Doutora em Educação na área de Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP 2017), Mestre em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2010), Pós graduada em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006 e Pós Graduada em Adolescência e Relações de Gênero com ênfase em educação afetivo sexual pela Faculdade Newton Paiva, 2008.

(...) algumas palavras que eles falavam, que a gente segurou, é essas palavras que a gente está fazendo nascer que é o tronco de antigamente.
Cacique José Sátiro do Nascimento (2010)

Algumas provocações

(...) não há mais registros documentais sobre esses índios, apenas depoimentos que se referem a essa época como a do mata-mata, dos rituais secretos, da identidade escondida, da língua silenciada... as paredes têm oios e a mata tem ouvidos...
Carrara, Douglas, 2004.

Trago para este texto algumas ideias, inquietações sobre as "Línguas, Imagens" do Povo Xucuru Kariri, Caldas, MG, ao mesmo tempo em que aceito as provocações do 21º COLE, de "pensar as línguas dissonantes, línguas dos povos indígenas que fazem as palavras ressoarem na diferença". São formas marcantes para a proposição da Roda de Conversa: Identidades e resistências indígenas: currículos, leituras e escritas, realizada no dia 12 de julho de 2018. Vi minha impossibilidade de fazer "a roda girar" sem recorrer ao Vídeo Imagens Pensantes: Obra aberta, ao que ele me diz ao que me leva a pensar, como uma flecha que ao ser arremessado dispara imagens, outras línguas que suscitam o pensar.

Pensamentos que me levam, século passado, mais precisamente ao dia 27 de setembro de 1976. É meu aniversário, naquele dia conversava com a avó de uma colega de classe, quarto ano primário do Grupo. Ela me cumprimenta e faz a intrigante pergunta: "Quantas primaveras? " Senti uma espécie de burrice não sabia o que aquilo queria dizer. Não entendia a metáfora não entendia aquela língua. Demorou muito até que aos poucos aquela pergunta foi sendo incorporada. Isso mesmo, meu corpo não reconhecia aquela língua. Aos dez anos não sabia responder à pergunta: "Quantas primaveras? ". Muitos anos depois outras primaveras vieram, outras línguas que não faziam parte do meu "universo". "Uni" verso que desconhece os versos outras línguas, " (...) a língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras. (...), mas é língua matinal (...) A língua dos Guaranis é gárrula: para eles é muito mais importante o rumor das palavras do que o sentido que elas tenham. Usam trinados até na dor. (BARROS, 2007).

O que essa passagem pode nos ajudar a pensar nas línguas dissonantes, línguas dos povos indígenas? Ao propor a Roda de Conversa para o 21º COLE a despeito de não haver a participação, (por motivos particulares) dos indígenas Xucuru Kariri, Caldas, MG permaneceu em mim a ideia de trazer as suas imagens e narrativas para que pudesse (re) pensar a imagem do "índio genérico". Quando se toma a alteridade como ponto de partida entendemos que cabe aos próprios indígenas ocuparem o espaço da Universidade para fazer ressoar suas línguas dissonantes, como as "primaveras" que causam estranheza, expressam problemas e dificuldades individuais de serem entendidas. O que eles ensinam quando entoam seus cantos, nos fazem pensar ao dizer: "Subi lá no alto do tempo só para ver a fundura do mar (...)" Na impossibilidade de estarem presentes fisicamente, vieram marcaram presença virtualmente como sujeitos encarnados insistindo no esforço da difusão dos seus cantos, suas múltiplas línguas, identidades.

A presença deles, mesmo que virtualmente nos faz pensar sobre quem estamos falando, traz de volta ao debate essa dimensão tão esquecida de que os povos indígenas não estão presos a uma categoria genérica presos num passado morto. Como argumenta Bartolomeu Meliá (1999):

> Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz "visto um índio, vistos todos". Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio. A pedagogia, parafraseando o músico Yehudi Menuhi, quando recebia o prêmio Príncipe de Astúrias, é educar para a liberdade e ela se dá "quando concedemos aos outros a liberdade de serem eles mesmos, de dar e ajudar". El País. Madri, 27/10/1997. p. 2.

Meu interesse em apresentar o referido vídeo remete a estudos anteriores, 2010, visando conhecer qual era o entendimento que os indígenas Xucuru Kariri, Caldas, MG tinham a respeito da "escola diferenciada" entre outras indagações, nos levou a diferentes rumos tomados durante a pesquisa, dentre eles a língua.

> Desde que o Povo Xucuru Kariri chegou a Caldas, MG em 2001, sabe -se que não são mais falantes da Língua Indígena. O que causa muita estranheza nos menos "(des) avisados", que acreditam no índio imaginário, abstrato, genérico, falante de uma língua ancestral. O Português é a língua materna falada por todos na aldeia. Durantes os rituais e as danças eles falam um linguajar que, segundo a antropóloga Juracilda Veiga, podemos chamar de língua ritual. (SILVAa 2010: p. 102)

Ainda que meu propósito seja dar visibilidade ao vídeo produzido no desenvolvimento da tese de doutorado denominada: Currículos e identidades: Tiroteio narrado ao som do maracá, realizada no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, entre 2013 a 2017, as relações que se estabelecem com os estudos anteriores podem provocar o desdobramento do chamamento do 21º COLE, quando traz uma aposta na escuta das línguas dissonantes.

Meu argumento é que a despeito do Povo Xucuru kariri, Caldas, MG ter como "língua materna o Português", estarem num intenso processo de revitalização da língua ritual, considero assim que, o Português e a língua ritual falada por eles, são línguas dissonantes rompendo fronteiras. Considerando o ponto de vista de Maria Angélica Deangeli[2] e Derrida (1996) seu interlocutor:

> Confusão de nomes (língua, idioma, dialeto) como em Babel, pois aqui também se confundem as fronteiras: mistura-se, embaralha-se, torna-se ofusco o que por si só, de "dentro" de si já, não permite mais uma distinção rigorosa, porque a própria distinção está suspensa. O próprio conceito de língua mostra-se dificilmente apreensível na perspectiva da desconstrução, porque a língua, como já explicitado, não é uma entidade acabada, finita, fechada em si mesma; ela sempre está por vir, como afirma Derrida: uma língua não existe. Presentemente. Nem a língua. Nem o idioma nem o dialeto. Esta é a razão pela qual nunca se poderão contar essas coisas e a razão pela qual se, num sentido

[2] DEANGELI, Maria Angélica. Le mono linguisme de l'autre, de Jacques Derrida: uma escritura idiomática da língua. p. 181. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/22755/20774 Acesso julho de 2018.

> que explicitarei logo, nunca se tem senão uma língua, esse monolingüismo não faz um consigo mesmo (DERRIDA, 1996, p. 123)**.**

Existem processos de reinvenção da língua originária apesar da predominância da Língua Portuguesa. A Língua falada por eles evidencia que, no contexto dos rituais, no contexto da escola, no contexto da aldeia é também uma prática importante, criadora, identitária, fruto de uma mobilização das lideranças que não perdem de vista que a língua é poder, é identidade, como afirma o saudoso Cacique José Sátiro do Nascimento:

> *Os meus antepassados a língua, de tronco foi meu bisavô e minha bisavó e da minha avó passou para meu pai e minha mãe e da minha mãe passou para mim. Como eu tenho quatorze irmãos e desses irmãos eu fui o escolhido no nosso ritual, no nosso Ouricuri como cacique, e hoje estou com sessenta e três anos, gosto e amo as palavras dos meus antepassados que eram os donos do ritual, da tradição, do linguajar do povo Xucuru Kariri. Eu tenho como honra e tenho como honra mesmo meus antepassados porque eles falavam e só uma coisa não achei que eles não fizeram certo. Era ter transmitido de modo geral o linguajar Xucuru. Algumas palavras que eles falavam, que a gente segurou, é essas palavras que a gente está fazendo nascer que é o tronco de antigamente. São eles os conhecedores do ritual, do linguajar e hoje, através deles, eu também zelo e conheço de perto o ponto de ritual de tradição do linguajar e estou passando para um filho, que é hoje professor de cultura e ele vai passar para todas as crianças e adultos dentro da aldeia, aqui no sul de Minas Gerais.*
> (SILVAa, 2010, p 62).

É importante considerar que esta narrativa foi tecida em 2010, e como foi destacado pela liderança indígena que o linguajar Xucuru Kariri não foi transmitido integralmente pelos seus ancestrais. Neste sentido o esforço que os indígenas fazem para revitalizar, recriar o linguajar implica também trazer para a roda as considerações de Albuquerque (2003):

> Dessa perspectiva, Albuquerque (2003), afirma que o perigo de reduzir o conceito de diferença à questão de costumes cultura e língua, parte de outro conceito, o de identidade, baseado no ter/saber coisas específicas de uma etnia. Essa postura vem de discursos e gestos que promovem esse conceito de identidade e cultura fixa e automatizada. Entre as muitas ideias errôneas que circulam sobre os índios está a ideia de que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos do seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos", e não podem mais reivindicar terras ou direitos relativos à condição de índios. Ao contrário, entendendo a cultura como sendo dinâmica e se transformando continuadamente, podemos pensar que é assim também com as línguas: há povos que perderam as línguas no contato com os brancos e nem por isso deixam de ser índios. Para Albuquerque (2003), a identidade se constrói, é algo em movimento. A ideia de que se deve "resgatar/ revitalizar" as línguas e culturas indígenas não está só no discurso oficial (Constituição, MEC, LDB...), mas ainda no discurso de missionários, antropólogos, educadores, e na escola. (ALBUQUERQUE, 2003 *apud* SILVA a, 2010)

A temática das línguas dissonantes nos ajuda a chamar a atenção para o lado perverso da nossa dominação cultural como salienta os estudos de Guimarães (2001) Dessa forma a autora considera que:

> Essas pessoas não se dão conta de que isso pode ser um aspecto da nossa dominação cultural, no sentido de que se aceita a identidade étnica se houver uma língua indígena; é uma renovação da dominação. Há uma angústia ligada à busca de recuperar essas línguas, e ninguém se preocupa em fornecer instrumental para o entendimento político dessa busca: que processo histórico aconteceu para que os povos indígenas deixem de falar sua língua. Parece que os povos optaram por deixar de falar suas línguas. Houve processos violentíssimos e os professores não estão tendo instrumental que os faça entender como se deu esse processo. (GUIMARÃES, 2001 *apud* SILVAa, 2010, p. 93)

Movida por essas provocações é que trago as imagens narrativas do referido vídeo como um convite a abandonar essas crenças limitantes, violentas, que exigem dos múltiplos povos indígenas falarem uma língua universal, o que caracteriza o profundo desconhecimento que temos em relação a essas populações[3].

Desta forma a intencionalidade da apresentação do vídeo Imagens Pensantes: Obra aberta, é um ato político. Dar visibilidade, escuta as histórias de vida narradas no "Linguajar" Xucuru Kariri, na Língua Portuguesa, nas línguas dissonantes não é qualquer coisa. Elas são múltiplas, destoam dos clichês, causam vertigem, nos tiram da zona de conforto. Afinal quem está falando? Quem é esse "índio" que ao falar rompe com minhas certezas cristalizadas, folclorizantes. Confunde as ideias, destoa do "índio" padrão. Vestido, falando português, entoando seus cantos, quem é ele que ressurge do "passado", ocupa o espaço acadêmico. Nunca mais será aquilo que acreditávamos ser. Será que ele é? A identidade fixa é armadilha, alçapão, mas não dá conta da diferença, das suas multiplicidades que sempre escapam, como a fumaça do cealha que eles fumam.

As imagens, os cantos, as línguas, conferem a possibilidade de adentrar no cotidiano da referida escola indígena? Implica em formular questões sobre o espaço e tempo onde os professores atuam? Em que medida elas nos fazem pensar? Quais os sentidos que se movem?

Tantas perguntas, afinal às imagens "pensam e nos olham". Não basta abrir-se a elas. Como sugere Samain:

> Não é possível pensar a imagem se não a situarmos no sistema no qual ela está conectada: nosso cérebro, o contexto, a própria imagem, aquele que a fez, aquele que a contempla, num tempo e num espaço histórico e a-histórico. _ A imagem toda imagem, participa, com efeito, de um tempo que não se pode confundir com o tempo da nossa história. Além de se dissolver, misteriosa, num passado anacrônico, ela se movimenta e reaparece transfigurada, na elipse de uma história humana. Quanto ao seu destino? Verdadeiramente, jamais o saberemos. (SAMAIN, 2012, p. 34)

[3] Segundo Mori (2001), calcula-se que à chegada dos portugueses eram faladas no atual território brasileiro 1.175 línguas, mas, nos 500 anos de contato das culturas indígenas com a sociedade nacional, 85% dessas línguas, ou seja, 1000 línguas desapareceram. No caso específico do Brasil, a língua portuguesa foi inicialmente imposta como oficial pelos portugueses. Quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, essa imposição foi mantida pelo grupo de brasileiros que detinham o poder sócio-político. Para o autor, de fato, na era da globalização, é impossível pensar que o português não seja introduzido nas sociedades indígenas. O processo de contato do Português com as línguas indígenas iniciou-se com a chegada dos europeus, contato que vem se intensificando nos últimos anos, de tal modo que as crianças possuem o Português como língua materna. Reconhecer essa realidade não implica que se tenha que deixar de lado as línguas indígenas; pelo contrário, elas devem ser mantidas procurando sua codificação escrita e seu desenvolvimento intelectivo mediante publicação de livros, gramáticas, dicionários, literatura indígena.

Com esse texto não tivemos a pretensão de aprofundar nem esgotar o assunto, mas dar uma pequena mostra de como a metodologia foi se constituindo através da pesquisa engendrando um método artesanal entre imagens e narrativas. Talvez o mais importante seja salientar o lugar ocupado pelas imagens nesta pesquisa, ainda mais quando acredito que elas ajudam a compreender as questões que me propus a pesquisar: currículos, identidades e narrativas no contexto da Escola Indígena Xucuru Kariri, Caldas, MG. ALVES, (2002) reitera que, por isso mesmo, as imagens podem ser entrelaçadas por histórias, narrativas que estão sempre presentes em nossos tantos cotidianos, em especial no momento em que uma imagem é mostrada e vista. Essas narrativas permitem entender melhor esses cotidianos.

Neste sentido, convidamos o leitor a assistir o vídeo, conhecer a referida tese ampliando as possibilidades de leitura do capítulo III AMARRAÇÕES, que constitui um espaço de validação das narrativas dos professores e lideranças Xucuru Kariri que alimentam o debate sobre os currículos e identidades em uma fecunda relação à teoria de Walter Benjamin, Ivor Goodson, entre outros. Que promovem às potencialidades da narrativa e à estética de escrita como mônadas, como nos orienta Petrucci Rosa (2014).

Deixo o texto aberto, trago a mônada tecida pela professora indígena Iracanã como passagem para o "Uni" verso das línguas dissonantes do Povo Xucuru Kariri.

"Primaveras" desconhecidas inaugurando um tempo de escuta. Ela expressa uma língua nascente diante do risco social de serem silenciadas. É interessante retomar as provocações do 21º COLE:

(...) fazemos o convite a um modo de resistir às pulsões homogeneizadoras e autoritárias do mundo com a afirmação das forças germinais ainda sem forma, da vontade de nascer, em nós e no mundo.

Foi ele que me concluiu!

Eu tenho dezoito anos, estudei até o nono ano pretendo estudar até o final concluir tudo. Meu pai me ensinou a língua indígena, por isto sou professora, não querendo discriminar, mas na nossa cultura não tem série, não tem que ter série para ser formada. A nossa linguagem não importa ter o terceiro ano lá, foi o meu pai quem me ensinou. Foi ele que me concluiu desde pequenininha. A formação veio de Deus. (...)
Iracanã Sátiro dos Santos Nascimento. (SILVA, 2017 p. 249)

Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. "O sentido da diferença na pedagogia indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença". In: VEIGA, Juracilda e D'Angelis, Wilmar Rocha (Org.). *Escola Indígena Étnica e Autonomia*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP, 2003.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Versão apresentada na 25 Reunião da ANPED, realizada em Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002, como trabalho encomendado do GT Currículo. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curriculo>. Acesso em: julho de 2018.

BARROS, Manoel de. *Compêndio para uso dos pássaros* (Poesia reunida 1937-2004). Quasi Edições, 2007. Disponível em: <http://ruadaspretas.blogspot.com/2010/05/manoel-de-barros-linguas.html>. Acesso em: jul. 2018.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARRARA, Douglas. *Terra indígena Xukuru – Kariri*. Relatório Preliminar Circunstanciado de Identificação e Delimitação. Terra Indígena Xukuru –Kariri/ AL. Rio de Janeiro, Maricá, 2004, p. 7. Disponível em: <http://www.bchicomendes.com/cesamep /relatorio.htm>. Acesso em: maio de 2017.

DEANGELI, Maria Angélica. *Le mono linguisme de l'autre, de Jacques Derrida:* uma escritura idiomática da língua. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/22755/20774>. Acesso em: jul. 2018.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05_v1235.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A formação do professor indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Org.). *Questões de educação escolar indígena:* da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC Campinas: ALB, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, a. XIX, n. 49, dez. 99. p. 12. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: julho de 2018.

MORI, Angel Corbera. "A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?" In VEIGA, SALANOVA (Org.). *Questões de educação escolar indígena:* da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001.

PETRUCCI ROSA, Maria Inês. Mônadas benjaminianas como possibilidade metodológica. In: VI CONGRESSO DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA DA UERJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/.../materia/vi-congresso-internacional-de-pesquisa-autobiográfica-vi-cip>

SAMAIN, Etienne. (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SILVAa, Beatriz Sales da. *Currículos e identidades:* tiroteio narrado ao som do maracá. Campinas, SP: [s.n.], 2017. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330678>. Acesso em: jul. 2018.

SILVAb, Beatriz Sales da. *Educação escolar indígena:* Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas, MG). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251341>. Acesso em: jul. 2018.

ESPAÇOS QUE GRITAM: CRIAÇÃO COLETIVAS DE OUTRAS FORMAS DE LIVROS E DE LEITURAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS QUE NÃO LÊEM LETRAS

Gabriela G. de C. Tebet[1]
Lilia Marilena Morette de Andrade[2]
Conceição de Araujo Marques[2]
Cícera Martins Palmeira[2]
Maria Claudia Bullio Fragelli[3]

Resumo: Este artigo tem o objetivo de publicizar a experiência e as reflexões realizadas no Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 2018, durante a vivência dissonante oferecida pela profa. Gabriela Tebet com o mesmo título deste texto. A proposta partiu de experiências prévias da mediadora[4] e previu a criação de outras formas de livros e leituras para bebês e crianças que não lêem, considerando o espaço como um potencial "contador de histórias capaz de fazer ecoar histórias ricas e potentes, muitas vezes negadas aos bebês e crianças pequenas. Em especial, histórias de grupos marginalizados, e frequentemente apagados nos espaços institucionais de educação. Histórias que permitam acesso de todas as crianças a elementos da história e cultura de povos e grupos considerados minoritários (ainda que numericamente possam ser maioria, como por exemplo). Este artigo apresenta, assim, registros das experiências vividas com bebês e crianças pequenas em contexto de educação infantil, nos anos de 2007 a 2013 e apresenta um pouco do que foi a vivência dissonante realizada no COLE 2018.

Introdução

Pode um espaço gritar? Que histórias são narradas pelo espaço? Que narrativas se fazem presentes no espaço escolar? Que povos e que culturas são representados no contexto escolar? É possível pensar em formas de leitura para e por bebês e crianças que ainda não lêem letras? E se elas não lêem letras, podemos considera-las leitoras? Essas são algumas questões que orientam o debate que aqui partilhamos.

Diversos estudos apontam os benefícios da inserção precoce das crianças no universo letrado. O contato com a leitura já começa na primeira infância e não se confunde com a alfabetização. Desde cedo observamos o mundo, nos familiarizamos com ele e tentamos compreendê-lo. A partir desta concepção, acredita-se que a Educação Infantil deve se preocupar em oferecer, para todas as faixas etárias, atividades que propiciem o contato com a leitura respeitando o interesse, as necessidades de exploração, a criatividade, auto-estima, e potencialidade de cada sujeito envolvido.

Há que se destacar, contudo que essa proposta não se alinha ao projeto PNAIC/Educação Infantil. Entendemos que a alfabetização é uma responsabilidade do ensino fundamental e não da educação infantil. Na educação infantil as crianças devem ter contato com leituras de materiais diversos, devem ter oportunidade de explorar, descobrir e criar incontáveis formas de

[1] Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ex- Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos. *E-mail:* gabigt@g.unicamp.br.
[2] Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos.
[3] Professora da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Ex- Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos.
[4] A vivência foi proposta e conduzida por Gabriela Tebet a partir de trabalhos desenvolvidos em parceria com as demais autoras deste artigo.

leitura, sem nenhum tipo de pressão em relação à escrita. Esta por vezes surgirá nas brincadeiras e explorações das crianças, que a partir da relação com o mundo começam a criar suas próprias hipóteses sobre a escrita. Contudo há que se compreender a diferença entre a curiosidade e as experimentações de algumas crianças e a obrigação de todas as crianças aprenderem ainda na educação infantil a ler e escrever. Esta é a responsabilidade do ensino fundamental e não da educação infantil!!!!!

Contudo cabe à educação infantil apresentar histórias da nossa sociedade (de forma oral e também por meio da leitura). Compete-nos oferecer desde a mais tenra idade possibilidades de interação com a literatura com os saberes dos povos que habitam o brasil. Nesse processo, o encontro do bebê e das crianças pequenas com a literatura pode se apresentar de diferentes formas. Bruno Munari (1981), por exemplo, em seu livro intitulado Das coisas nascem coisas, desenvolveu os conceitos "Livro ilegível" e "pré-livros". Formas criativas de permitir que bebês e crianças bem pequenas se envolvam com a leitura, a partir de um conceito de livro que não se prende nem ao papel e nem às palavras.

Abramowicz e Wajskop (1999), ao discutirem a leitura e a escrita na educação infantil e em especial nas creches, destacam que no meio urbano há várias marcas escritas e que a palavra escrita está presente por toda parte. Da mesma forma, afirmam que a leitura e a escrita também estão presentes na vida das crianças. Segundo elas, "as crianças aprendem por si nas diversas interações em que estão imersas, com os livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias, etc" (obra citada, p. 65)

Projetos de estímulo à leitura em hipótese alguma devem ser confundidos com projetos de alfabetização. Ao estimular práticas de letramento, visa-se oferecer para a turma possibilidades de interagir com livros, cultivar e exercer práticas sociais de leitura, o que não se confunde com a alfabetização, tal como define Soares (2003). Segundo a autora, para que haja condições para o letramento é preciso que haja material de leitura disponível.

A partir da compreensão de que as práticas de letramento atravessam nossas vidas desde o nascimento (Magda Soares, Abramowicz e Wajskop, Faria e Mello), e inspiradas nas ideias de Munari, em contextos distintos, as autoras deste texto tem desenvolvido distintas propostas de pensar os livros em outros formatos e re-significar o papel de professores, bebês e crianças na relação com a literatura. Nesta perspectiva, para além de leitores, adultos, crianças e mesmo bebês podem ser compreendidos também como autores e/ou ilustradores.

"Projeto Livros: Contribuindo para o desenvolvimento da fala, da competência artística e para a formação de leitores"[5].

Este projeto consistiu na confecção de livros diversos com a participação das crianças, que decoravam as páginas de base com lápis de cor, ajudavam a espalhar cola e grudavam as figuras selecionadas por elas e por nós, bem como a apreciação e leitura dos mesmos.

[5] Projeto desenvolvido com a colaboração das profas. Lilia Marilena Morette de Andrade e Conceição de Araújo Marques, no Berçário II da CEMEI José Marrara, São Carlos/SP (com Bebês e crianças de 1 a 2 anos de idade). Publicado em: https://www.academia.edu/1183000/PROJETO_LlVROS.



* Imagens do acervo pessoal de Gabriela Tebet. Divulgação autorizada.

Alguns livros foram feitos em papelão, outros em papel cartão colorido. Eles foram ilustrados com recortes de revistas ou com desenhos coloridos com a ajuda das próprias crianças. Alguns receberam texto depois de prontos. Ao longo do projeto confeccionamos livros sobre meios de transporte, animais, lugares e paisagens, arte e um Livro da Diversidade, no qual colamos figuras de várias pessoas, retratando a diversidade racial, cultural, de idade, gênero e necessidades especiais existentes em nosso país.

Além dos livros em formato mais tradicional, e entendendo que na educação infantil o espaço possui um importante papel educativo, decidimos experimentar levar as histórias dos livros para as paredes, permitindo que as crianças interagissem com elas com maior autonomia em outros momentos da rotina.

Além da confecção de livros com as crianças, usando desenho livre e/ou colagem, também confeccionávamos grandes cartazes com o cenário de histórias lidas e os personagens da história eram transformados em "bonecos de papel[6]". Todo o material era plastificado com fita adesiva larga transparente e começavam a ocupar um lugar importante no nosso espaço e nas nossas brincadeiras. Assim, as histórias lidas com as crianças começaram a ganhar um lugar em nosso cotidiano que extrapolava as páginas dos livros. E as paredes começaram a também

[6] Cartolina e papel cartão permitem a confecção de materiais mais resistentes para serem manuseados pelas crianças pequenas.

contar histórias em nossa sala. Bem como cada uma das crianças da turma teve a chance de recriar contar a história ao seu modo. A canoa podia estar no rio, mas também ir parar em cima da árvore, assim como o sol podia estar no céu, ou no rio.











Fonte: Acervo particular de Gabriela Tebet

Foucambert, em seu artigo sobre o que é aprender a ler, afirma que "a criança aprende a falar porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem: desprezando boa parte dos elementos expressos, ela atribui sentido aos que considera mais significativos. Com base neles, elabora, então, hipóteses sobre outros elementos, até ali desconhecidos. O mesmo processo ocorre quando a criança explora a escrita para atribuir-lhe sentido" (FOUCAMBERT, 1994, p. 6). Aprender a falar, assim como aprender a ler envolve, portanto, "primeiro adivinhar e, depois, cada vez mais acertar" (idem, p. 6).

Quando alguém observa num livro uma figura qualquer e a nomeia, mesmo que não seja capaz de ler o texto que a acompanha (quando ele existe), está começando a compreender o sistema de símbolos presente nos livros, no qual se baseia a cultura escrita, quando lê as figuras, mesmo sem ler a palavra, de alguma forma já lê; afinal, "Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor, que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor" (CHARTIER, 1999, p. 77).

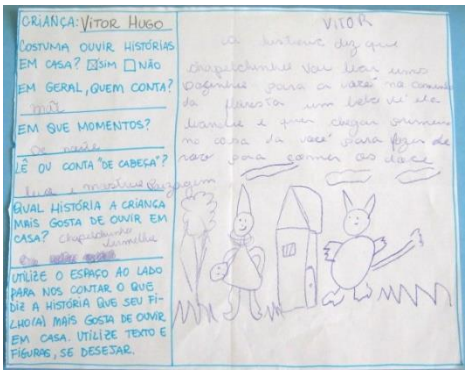
Essas ideias continuaram a nos inspirar e a inspirar outros projetos como o que apresentamos a seguir.

Me descobrindo, descubro também a leitura[7]

Este projeto partiu de uma busca por conhecer melhor as experiências de leitura de nossos bebês e crianças pequenas em suas casas, e oferecer experiências variadas na creche. Teve como ponto alto a confecção de livros com histórias ligadas tradição popular das regiões de origem das famílias.

[7] Projeto desenvolvido por Tebet e Martins em 2008. Para conhecer mais este trabalho, acesse o catálogo do Prêmio VivaLeitura 2009, (páginas 30 – 31). Disponível em: <http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaleitura2009.pdf>.

Na primeira etapa do projeto cada criança levou um caderno para casa, no qual sua família teve a oportunidade de nos relatar se a criança costuma ouvir histórias em casa, em que momentos, quem conta, se lê ou conta "de cabeça" e qual a história preferida de cada um. Na segunda etapa, como parte de um projeto da creche, incentivamos a leitura em casa, enviando periodicamente para as famílias um livro que poderia permanecer com eles o tempo necessário para a realização da leitura. Nesta etapa, o/a responsável pela criança era convidado/a a nos enviar um relato da experiência e descrever as reações da criança. E por fim, a partir da análise das referências literária que as crianças já possuíam, confeccionamos livros na creche com a ajuda das crianças. Estes livros traziam contos de diversas culturas e no final do ano houve a realização de uma exposição.



Na primeira etapa do projeto, as 11 crianças que integram a turma do Berçário II levaram para suas casas o caderno do projeto. Dessas 11, 10 trouxeram de volta o caderno preenchido, sendo 5 meninas e 5 meninos de 1 ano e meio a 2 anos e meio. As respostas e relatos apresentados pelas famílias das crianças apontam que todas elas costumam ouvir histórias em casa. Quem lhes conta histórias são as mães (presentes em 70% das respostas), os pais (30%), toda a família (10%) e outros parentes[8] (20%) e a TV (10%).

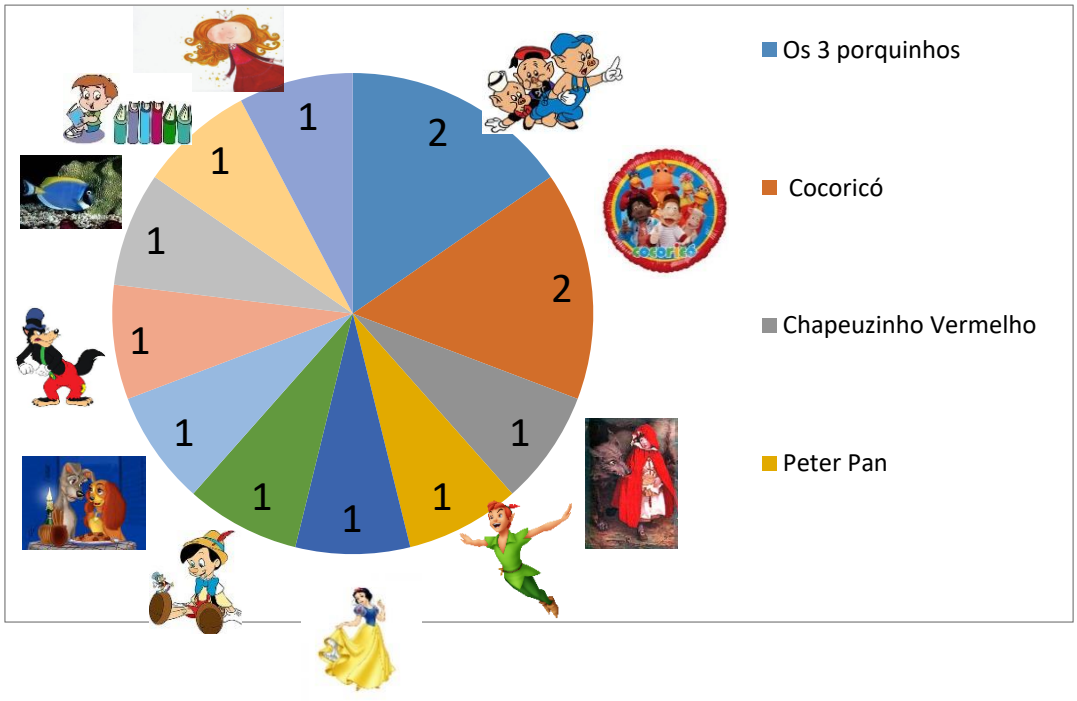
As crianças costumam ouvir histórias, em casa, à noite/ na hora de dormir (60%), Quando chega da creche (10%), quando chora (10%), após o jantar (10%) e nos finais de semana (10%). No que se refere à forma de contar histórias, 50% das famílias costumam ler, 10% indicam que costuma contar "de cabeça", 10% costumam "inventar" histórias, 20% às vezes lêem, às vezes contam "de cabeça", e 10% (1 família) não costumava contar histórias para sua filha, que apenas assistia DVDs.

Quando questionadas sobre as histórias que seus filhos mais gostavam de ouvir em casa, as respostas foram[9]:

Os 3 porquinhos (20%), Cocoricó (20%), Chapeuzinho Vermelho (10%), Peter Pan (10%), A Branca de Neve (10%), Pinóquio (10%), A Dama e o Vagabundo (10%), Histórias do Lobo Mau (10%), Histórias de Peixes (10%), Qualquer história e poema (10%), Uma história inventada pela mãe que fala de uma princesa que é a própria criança (10%).

[8] Nesta categoria as pessoas que aparecem como tendo lido o livro para as crianças são, invariavelmente mulheres (irmãs, tias ou primas).

[9] Em alguns casos foram indicadas mais e uma história como a preferida da criança.



Alguns comentários que merecem destaque na primeira fase:

- A mãe da criança E, diz que ele adora histórias que falam de peixes e de cachorros. Diz que ele fica todo empolgado, querendo ler também.

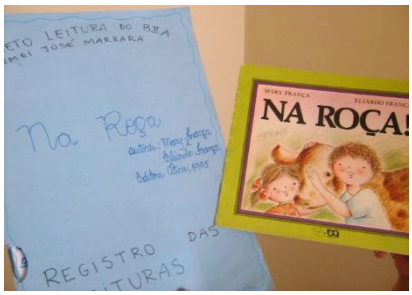
- A mãe da criança W e da criança AA indicaram que elas tem o hábito de pedir histórias antes de dormir.

- A mãe da criança AC relata que "quando a AC vai dormir, parece que está faltando algo. Então começamos a contar a história da Branca de neve". Diz também que isso deixa a AC feliz e que parece que ela entende bem a história!

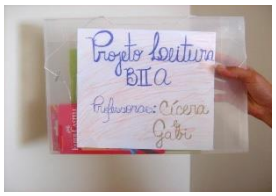
- A mãe da criança I diz que não tem o hábito de ler em casa para a filha, que em geral vê histórias apenas na TV, ou no DVD. A mãe escreveu: "Sei que o hábito da leitura é muito importante, mas na correria do dia-a-dia acabamos não fazendo muitas coisas que deveríamos fazer para nossos filhos e portanto pretendo, de hoje em diante, encontrar o melhor momento de pegar um livro, sentar com a minha filha e ler para ela. Obrigada".



Observamos, a partir das respostas das famílias, os livros aos quais as crianças mais têm acesso em suas casas são, principalmente contos clássicos e histórias de Walt Disney, além das histórias do programa de televisão intitulado Cocoricó e veiculado pela TV Cultura.



Diante deste panorama, optamos por iniciar a segunda fase do projeto, oferecendo para as crianças e suas famílias uma oportunidade de leitura diferenciada. Para isto escolhemos livros de premiados autores brasileiros que nos trazem poesia e magia com linguagem simples e ilustrações encantadoras, própria para o público infantil. Inicialmente, propusemos a leitura, em casa dos livros "Dia e Noite" e "Na Roça" (coleção Gato e Rato, ed. ática), de Mary França e Eliardo França.



Na 2ª etapa do projeto, montamos 2 pastas que seriam enviadas para as crianças. Cada uma continha um bloco de notas montado com folhas de sulfite, uma caixa de lápis de cor e um livro ("Na roça" e "Dia e Noite", ambos de Mary e Eliardo França). No bloco preparado pelas professoras, havia uma carta agradecendo e parabenizando a todos pela participação na primeira etapa do projeto e orientando para que nesta segunda etapa, fizessem a leitura do livro enviado com seus filhos destacando a importância de que os pais permitissem que seus filhos manuseassem o livro, caso eles demonstrassem tal interesse. Nesta carta, pedimos ainda que nos fosse relatada, no referido bloco, a experiência vivida.

As respostas e relatos apresentados pelas famílias das crianças foram sistematizados em forma de tabela, de modo a facilitar a comparação das experiências vividas a partir da leitura de cada um dos livros e são apresentadas a seguir.

Momento em que a leitura foi realizada

Livro "Dia e Noite"		Livro "Na roça"	
De manhã	25%	De manhã	0%
De tarde	25%	De tarde	20%
Antes de dormir	0%	Antes de dormir	20%
De noite	50%	De noite	0%
Depois do almoço	12,5%	Depois do almoço	0%
Após a janta	12,5%	Após a janta	40%
Após o banho	0%	Após o banho	20%

* Em alguns casos, a mesma criança indicou mais de uma resposta.

A análise dessas respostas e a sua comparação com as respostas dadas pelas famílias durante a primeira etapa do projeto nos permitem observar que o projeto ora desenvolvido proporcionou uma diversificação dos momentos de leitura vividos pelas crianças em suas casas. No que no caso da criança M, os momentos de leitura deixaram de se relacionar com o choro para ocorrer em momentos variados, configurando-se como um momento de prazer e alegria, como nos relata a mãe.

Quem realizou a leitura

Livro “Dia e Noite”		Livro “Na roça”	
mãe	62,5%	mãe	80,0%
pai	25,0%	pai	20,0%
toda a família	0,0%	toda a família	0,0%
Outros parentes (irmã, tia, prima, etc.)	37,5%	Outros parentes (irmã, tia, prima, etc.)	0,0%

* Em alguns casos, a mesma criança indicou mais de uma resposta.

Nesta tabela, observamos que as mães, em todos os casos, continuam sendo indicadas como as principais leitoras de histórias para as crianças, os pais são indicados como os responsáveis por esses momentos em quantidade bem menor, mas ainda assim significativa, uma vez que sabemos que em nossa sociedade, o papel de cuidar dos filhos, esteve por muito tempo reservado exclusivamente às mulheres e apenas recentemente os homens começaram a assumir também esse papel.

Outra informação que apareceu nessa fase do projeto e que merece destaque refere-se à criança I, que antes ouvia histórias em casa apenas na TV e a partir de proposta desse projeto, passou a ter momentos de leitura com sua família. Podemos observar que a opção TV não figura mais entre as respostas dadas nesta segunda etapa.

Alguns comentários que merecem destaque na segunda fase:

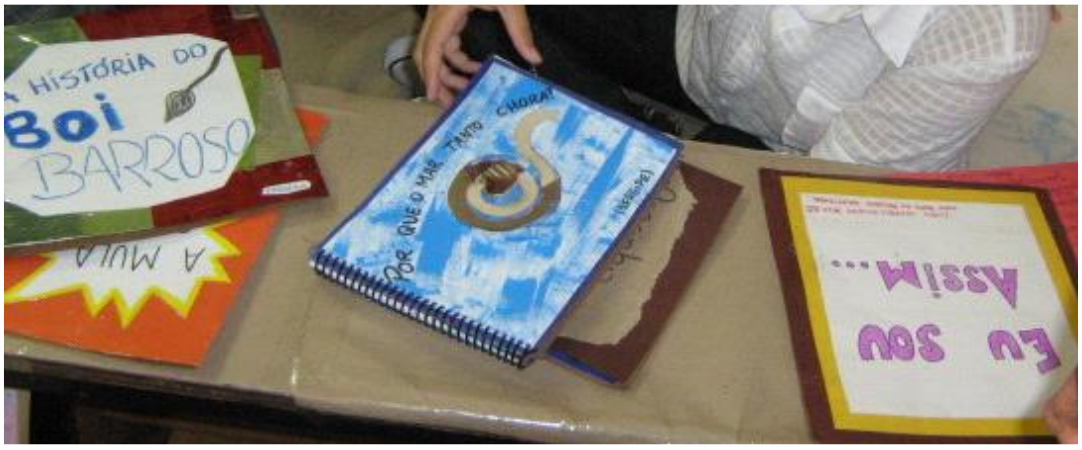
- A mãe da criança E diz, no seu relato sobre a leitura de “Na roça”, que “é muito bom ter um tempo com o meu filho. Ele adora histórias (...) e no trecho do livro que fala: 'Os meninos seguem as marcas no barro', então eu percebi o interesse dele. Ele falou os nomes de todos os animais. Fiquei tão contente que contei a história novamente para ele. (...) Obrigada pela oportunidade de ler histórias legais como essa!”
- A mãe da criança R conta que “Quando comecei a ler o livro (Dia e Noite), o R. começou a olhar atentamente, cada página ele ficava mais atento ainda, apenas comentou quando apareceu a onça e depois que li novamente ele começou a se interessar e mostar o cavalo, o balanço, o pássaro e a casa da menina e quis novamente ver as imagens com suas mãozinhas (...) Eu, mamãe, quando criança, já havia lido esse livro e acabei voltando na minha infância e foi maravilhosa a sensação de reler junto com meu anjinho.
- A mãe da criança AC, em seu relato sobre a leitura de “Na Roça” indica que “Quando terminei de ler a história, ela começou a chorar, querendo ouvir mais e mais”. Já a mãe da criança E relata que quando começou a ler, achou que ele não tinha se interessado muito, mas afirma que “ depois dei (o livro) a ele e comentou cada novo desenho que via. Por mais incrível que pareça, tudo o que eu lí ele lembrou e repetiu na página certinha (...) Adorou, e depois não queria mais largar o livro”.

- Os pais da criança I contam que “Foi muito divertido ler o livro (Dia e Noite) para a I e ela também quis ler para a gente. Contou a história do jeito dela, mandava colocar a mão na boca do 'leão', como ela chamou a onça, para ver se ela me mordia (...) Gostamos muito da experiência e gostariamos que se repetisse sempre” No relato da leitura de “ Na roça”, contam que “ Ela invocou que a ponte era uma cobra, pois é toda de pedra e olhando rapidamente parece mesmo. Deu o que tinha para convencê-la de que não era cobra. Rimos muito, foi um barato.



Na terceira etapa, oferecemos para as crianças diversos livros do acervo da unidade para que as crianças explorassem. Realizamos diversas rodas de leitura, confeccionamos livros na creche com a ajuda das crianças e disponibilizamos estes livros para leitura pelas crianças e pelos pais – durante a nossa exposição e os horários de saída.

Os livros confeccionados traziam contos de diversos estados brasileiros, conforme as origens das famílias das crianças



















As histórias voltam a ganhar as paredes...

Em 2008[10] diversas ações foram desenvolvidas de modo a utilizar as paredes da creche para que elas pudessem fazer ecoar histórias distintas. Sobretudo, a partir de uma reflexão sobre o modo como os elementos presentes nas paredes são compreendidos pelos bebês e crianças como elementos importantes da sua experiência educativa na creche (Tebet, Barros e Palmeira, 2013). Nesse momento, algumas produções foram feitas com as crianças, mas outra foram feitas "para" elas.



Entre os anos 2009 e 2013 retomamos[11] a proposta de confeccionar grandes cartazes com o cenário e elementos de histórias com personagens negros e indígenas, que ganhavam espaço nas paredes.

[10] Parceria da professora Gabriela Tebet com as professoras Conceição Marques e Cícera Martins Barros.
[11] Trabalho desenvolvido em parceria entre as professoras Gabriela Tebet e Maria Claudia Bullio Fragelli nos anos 2009 e 2013.





Os cartazes, em alguns casos eram feitos com a participação das crianças, que ajudavam a contar as histórias e a colorir os cartazes. Ao ser afixado nas paredes da creche, esse modelo de livro requeria dos bebês e das crianças que se movimentassem para realizar a leitura. Era quase uma "caminhada literária", em que a cada trecho percorrido, um novo pedaço da história podia ser lido. Contos indígenas, em 2009, ganharam as paredes do corredor que levava da sala ao refeitório. E nesse caminho, todos eram leitores e contadores de história.



Fonte: Acervo pessoal das autoras. Material produzido por Maria Claudia Bullio Fragelli.

Desse modo, as histórias saíam dos livros e ganhavam lugar por todo o espaço. Os espaços começam a gritar. Gritam histórias indígenas, histórias de personagens negros, histórias de meninas valentes...

Essa proposta também reconfigura o lugar de adultos, bebês e crianças, uma vez que a criação dos novos formatos atribuídos às histórias é feita colaborativamente. Além dos livros que conhecemos, novas histórias podem ser criadas e ganhar também o espaço das paredes. Eles podem também ser afixados no chão no caso das salas dos berçários para serem explorados pelos bebês enquanto engatinham. Bebês, crianças e adultos, podem ocupar nesse processo tanto o lugar de ouvintes de histórias, como o lugar de contadores, autores, ilustradores e editores.

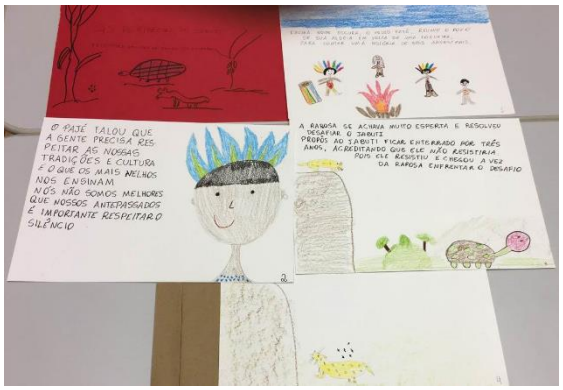
Vivência Dissoante[12]: "Espaços que gritam: criação coletivas de outras formas de livros e de leituras para bebês e crianças que não lêem letras"

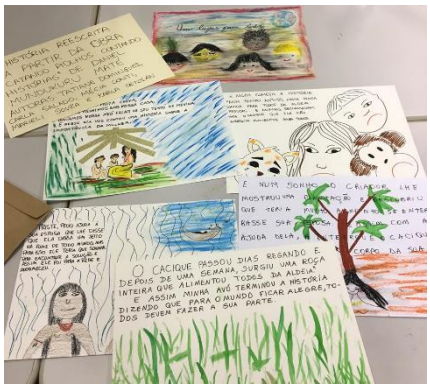
Partimos da compreensão de que desde o nascimento somos todos parte deste mundo e temos nossas formas singulares de interagir com o mundo e com suas histórias. Entendemos que - de modo geral - adultos têm dedicado pouca atenção à essa parcela da sociedade composta de bebês e crianças pequenas (e que aqui estamos considerando como uma comunidade minoritária) e oferecido poucos elementos para a exploração e a criação de vivências dissonantes de leitura e temos olhado pouco para as experimentações cotidianas que fazem e leituras de mundo tantas. Assim, nossa proposta foi pensar o "lugar" da leitura e das histórias na produção de subjetividades e produzir coletivamente materiais literários com formatos dissonantes dos padrões correntes no universo da literatura infantil. Ao final da nossa vivência serão endereçados para bebês e crianças pequenas de contextos diversos. A vivência não exigiu experiência artística ou literária prévia, mas foi indispensável ter disposição para a criação e a experimentação.

A vivência contou ainda com a presença do autor infantil indígena Daniel Munduruku, que compartilhou conosco sua experiência como escritor e a quem agradecemos imensamente a possibilidade de diálogo. Seus livros serviram como base para a vivência proposta, que ofereceu a seus participantes a possibilidade de criar suas próprias versões literárias. As produções dos participantes vão agora para ganhar o espaço em creches parceiras e gritar suas histórias para muitas outras pessoas. Agradecemos a cada um(a) que participou da Vivência e esperamos que nossa proposta ganha muitas pareces de creches e EMEIS.



[12] Atividade conduzida pela profa. Gabriela Tebet durante o Congresso de Leitura – COLE 2018.





Referências

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Leitura e escrita. In: _____. *Educação infantil:* Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

CHARTIER, Roger. *As revoluções da leitura no Ocidente*. Leitura, história e história da leitura, v. 2, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. *Dia e Noite*. 19. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. *Na Roça*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

MUNARI, Bruno; VASCONCELOS, José Manuel de. *Das coisas nascem coisas*. 1981.

TEBET, Gabriela. *Projeto Livros*. 2008. Mimeo

TEBET, Gabriela; PALMEIRA, Cícera. *Me descobrindo, descubro também o mundo e a leitura*. Prêmio VivaLeitura, 2009. Disponível em: <http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaleitura2009.pdf>.

TEBET, G; BARROS, F; PALMEIRA, C. Educação Infantil e currículo: reflexões a partir de diálogos com crianças. In: SANTOS NETO, J. (Org.). *Um horizonte chamado educação:* perspectivas e caminhos. São Carlos: Pedro & João editores, 2013. p. 275-288.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*, 1981

MUNDURUKU, Daniel. *As serpentes que roubaram a noite:* e outros mitos. Editora Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel et al. *Histórias de índio*. Companhia das Letrinhas, 1997.

MUNDURUKU, Daniel; BORGES, Rogério. *Contos indígenas brasileiros*. Global Editora, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento* – um tema em três gêneros. Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

A POESIA NA AÇÃO POÉTICA DE ESCRITA DE CARTAS

Tina Zani[1]

Resumo: A correspondência pessoal manuscrita é a materialização metafórica de sentimentos. Sua significância extrapola as palavras no papel para acessar o abstrato, os lugares *extra*-ordinários, não traduzíveis, não triviais. A epístola sobrevive graciosa e poeticamente ao tempo e ao advento das mensagens instantâneas e mídias sociais. Nos dias de hoje, receber uma carta não comercial é receber um carinho; o destinatário, inesperadamente, se surpreende ao ter em mãos a concretização de um pensamento. A ação poética em questão neste artigo envolveu a escrita de cartas para desconhecidos, a partir de um encontro com a poesia dentro de si mesmo. As cartas foram, *a posteriori*, entregues e lidas para moradores de uma casa de repouso da cidade de Campinas/SP.
Palavras-chave: poesia; carta; literatura.

Jean-Pierre Néraudau, em sua introdução às *Heróides* de Ovídio, realça o papel da carta no preenchimento da solidão e da saudade.

> A linguagem da paixão trai a paixão da linguagem e substitui o corpo ausente por um corpo de palavras [...] e esse novo corpo, que se exprime com uma prolixidade liberada dos constrangimentos morais e sociais, embriaga-se com sua liberdade de falar e com o amor do amor.[2]

Embora Néraudau se referisse especificamente às cartas de amor, são qualidades dessa natureza que continuam mantendo viva a troca de correspondência pessoal e abarcando uma legião de apaixonados pela epístola.

Tal como aconteceu ao livro impresso apesar da chegada dos *ebooks*, ou ao *LP* com o advento dos *CD*s, a carta sobrevive no tempo da comunicação digital de forma ainda mais graciosa e exclusiva.

Oficialmente, uma carta é um manuscrito, ou impresso, destinado a estabelecer uma comunicação interpessoal. No Brasil, os serviços postais a definem segundo a Lei 6538, de 1978, como um

> objeto de correspondência, com ou sem envoltório, sob a forma de comunicação escrita, de natureza administrativa, social, comercial, ou qualquer outra, que contenha informação de interesse específico do destinatário.

É uma descrição bastante fria, considerando a sua importância na cultura e na vida das pessoas, ao menos até pouco tempo atrás.

A carta foi a principal forma de correspondência à distância desde a invenção da escrita até o final do século XX, quando se popularizaram a telefonia e o *e-mail*. Curiosamente, já que no passado o selo não existia, aquele que pagava a postagem era o destinatário. No entanto, quem tinha em mãos uma carta pessoal certamente não se queixava desse pagamento considerando o que recebia em troca, ou seja, o contato com alguém distante.

[1] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. *E-mail*: mtina.zani@gamil.com.
[2] Ovídio, p. 40.

Mas tal correspondência não precisa ser trocada apenas na distância e pode tornar-se ainda mais encantadora quando remetente e destinatário se encontram próximos um do outro. Quantas vezes não escrevemos as coisas que não queremos ou não conseguimos falar?

Como gênero textual, a carta tende a seguir uma estrutura fixa, normalmente compondo-se de local, data, destinatário, saudação, corpo, despedida e assinatura.

Uma vez vista como um gênero literário, passa a ser uma forma de escrita que independe de um receptor e, nesse formato, lembra um diálogo imaginário: não é enviada nem respondida por terceiros, mas sim, e quando sim, pelo próprio autor. Escritores – desde Ovídio, na Roma antiga, à Ana Cristina Cesar, no Brasil contemporâneo – escreveram correspondências fictícias que foram reunidas em livros. Ovídio, em suas *Heróides*, escreveu cartas de amor de personagens famosos na literatura universal para seus pares – em versos –, como também fizeram Catulo e Propércio.

Com o avanço da tecnologia, a carta perdeu espaço para o *e-mail* e as mensagens instantâneas. No entanto, essas formas de comunicação não têm o mesmo charme. Cabe pensar por quê.

A correspondência pessoal manuscrita, especialmente utilizada na comunicação com amigos, namorados, parentes ou cônjuges, menos formal que a oficial e comercial, não segue modelos prontos. Utiliza-se da linguagem coloquial e pode vir incrementada com aditivos de criatividade do remetente. Escrever cartas é escrever-se. Muito além de simplesmente encurtar distâncias físicas, pode ser a formulação de pensamentos ou a expressão de sentimentos e emoções que não puderam ser verbalizados por motivos diversos, como o profundo desejo de ver materializado o abstrato.

Diferentemente da comunicação digital, a carta em papel é um objeto que pode ser apalpado, cheirado, beijado e carregado no bolso. Há dois anos, havia na caixa de correios de casa um envelope endereçado a mim, enviado por uma pessoa que eu não conhecia. Dentro do envelope, uma foto na qual eu estava junto a meu filho e que tinha sido enviada por uma amiga dele. Ela também não me conhecia, mas se deu ao trabalho de pensar em mim e materializar seu pensamento; não era exatamente uma carta, mas trouxe consigo a presença abstrata de alguém e a intenção de estabelecer uma aproximação – além de inestimável valor imaterial. Tornar-se um objeto que suscitará lembranças no futuro é uma qualidade intrínseca da carta manuscrita, já que foi redigida pelas mãos que tocaram fisicamente o papel e seguraram a caneta. Ela carrega resíduos do corpo do outro, como se o hálito e o calor do remetente tivessem sido dobrados, envelopados, selados e enviados junto com o papel.

A experiência de trazer a escrita de cartas para o COLE nasceu do que colhi com o Ponto Poema[3], projeto que, entre outras manifestações artísticas, trabalhou com a epístula.

A vivência *A carta - uma faísca de vida dobrada e envelopada* se desenvolveu a partir da leitura do texto *Uma carta*[4], e de estímulos e provocações literárias. Motivados por essa introdução, os participantes mergulharam em um instante, em uma brecha no tempo, em um momento suspenso no ar para escrever *palivrinhos*, botar bolhinhas no papel, inventar poesias, desenhar pensamentos, soletrar sorrisos, guardar no envelope e enfeitar o dia de alguém que, intencionalmente, eles não conheciam – a proposta da ação era a troca de correspondência entre desconhecidos.

Conforme cada um finalizava seu texto, pendurávamos as produções em um varal de barbante, de maneira que todos pudessem ler o que o outro escreveu. Foram muitos os testemunhos emocionados dos escritores enquanto registravam suas palavras na folha em branco e, mais tarde, nas mídias sociais – ao verem as imagens e os depoimentos do dia em que

[3] Projeto viabilizado pelo Programa Aluno-Artista 2017 do SAE – Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp – com participação de Nicholas Zani e Júlia Moretzsohn. Envolveu literatura e artes plásticas. Na *web*, visite https://www.facebook.com/ptopoema/.

[4] Disponível em: https://nuasobalua.net/2016/03/17/uma-carta/. Último acesso em: 20/09/2018.

os destinatários receberam as mensagens. Alguns participantes eram professores, vários de outros estados, e muitos viram na experiência bons motivos para iniciarem seus próprios projetos de troca de cartas com alunos, como um fomento à comunicação e ao desenvolvimento da elaboração e da escrita textual.

Os textos produzidos na ação poética do Cole foram, posteriormente, endereçados aos hóspedes da Reviva Senior's Residence, casa de repouso situada no bairro Taquaral, em Campinas/SP.

Cada morador da Reviva recebeu uma carta, entregue em mãos por outro grupo de pessoas – entre adultos, adolescentes e crianças –, que as leram em voz alta para seus destinatários, num momento muito especial de carinho e atenção, conforme bem descreveu Nicole[5],

> foi incrível fazer parte do projeto, ler as cartas para as pessoas e ver como seus rostos se iluminavam enquanto a gente falava o que tinham escrito para eles. Acho que todos adoramos que escrevam alguma coisa para nós. Nos sentimos especiais e felizes que alguém tenha lembrado da gente e feito isso com tanto carinho. Naquele dia, quando lemos, foi o mesmo sentimento. A alegria dos idosos contagiou a todos nós.

Assim, três grupos diferentes se envolveram na ação poética: os remetentes, que participaram da vivência no Cole e escreveram os textos; os destinatários – moradores da Reviva, que receberam as cartas; e os mensageiros, que levaram e leram as correspondências para os idosos.

Nas palavras de Sandra Murawski[6],

> foi uma experiência incrível de interação entre três grupos de pessoas desconhecidas entre si, que se ofereceram para a idealizar um projeto lindo: o escritor expôs seus sentimentos na carta feita à mão, que foi lida por uma segunda pessoa, esta desconhecida do escritor e do ouvidor e que emprestou sua voz para que o destinatário pudesse 'ouvir' a carta, a qual não necessariamente era de amor, mas que, de alguma forma, levou muito amor. Para mim foi uma troca, ofereci meu tempo e minha voz e recebi vida, carinho e amizade.

Referências

CARROLL, Lewis. *Cartas às suas amiguinhas*. Trad. e notas de Newton Paulo Teixeira dos Santos. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREIRE, Clarice. *Pó de lua*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

KLEON, Austin. *Roube como um artista:* 10 dicas sobre criatividade. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

KLEON, Austin. *Show your work:* 10 ways to share your creativity and get discovered. New York: Workman Publishing Co. Inc., 2014.

[5] Nicole Balbi A. de Camargo tem quinze anos, é de São Paulo/SP e fez parte do grupo de mensageiros.

[6] Sandra Murawski fez parte do grupo de mensageiros. Residente nos EUA e em férias no Brasil na ocasião, ela mantém a troca de cartas com D. Cida, a destinatária para quem emprestou sua voz.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OVÍDIO. *Cartas de amor:* as heróides. Trad. Dunia Marinho Silvia. São Paulo: Landy, 2003.

TROCHE, Gervásio. *Desenhos invisíveis*. São Paulo: Lote 42, 2014.

TROCHE, Gervásio. *Bagagem*. São Paulo: Lote 42, 2016.

COMUNICAÇÕES ORAIS

VIDAS SECAS: DAS PALAVRAS PARA AS IMAGENS ATRAVÉS DO OLHAR ADOLESCENTE

Suzana Abrunhosa[1]
Maria Lucia Suzigan Dragone[2]

Resumo: Este artigo é um relato de uma prática realizada, em sala da aula, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, em 2006, os quais realizaram uma adaptação da obra literária Vidas Secas, de Graciliano Ramos, em história em quadrinhos - HQ. A sequência didática dessa proposta perpassa a leitura da obra, estudos sobre produção de HQ e o despertar da criatividade dos alunos para representar em desenhos os principais fatos da obra. Os conceitos preconizados por Silva (1996; 2003) e Soares (2005) nortearam a análise dos resultados obtidos na busca do prazer pela leitura, perceptível nos alunos ao final da atividade.
Palavras-chave: Práticas de leitura; leitura de clássicos; histórias em quadrinhos.

Apresentação

Este artigo traz o relato de uma adaptação da obra literária Vidas Secas, de Graciliano Ramos, em história em quadrinhos - HQ, por alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, em 2006, sob minha orientação, ora primeira autora. A prática foi estruturada segundo os preceitos de Silva (1996; 2003) e Soares (2005), voltados para a busca pelo prazer da leitura, e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), sobre trabalhar os clássicos de maneira diversificada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, salientou a necessidade de inclusão de linguagens diferenciadas e manifestações artísticas na sala de aula. A partir de 2006, os quadrinhos foram incluídos na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), possibilitando o uso, na sala de aula, de obras clássicas literárias adaptadas para HQs (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). À vista disso, por que não fazer o inverso? Por que não proporcionar aos educandos o papel de produtores de uma história em quadrinhos a partir de uma obra clássica literária, ao invés de entregar nas mãos deles uma adaptação pronta? Por que não os fazer usar a capacidade de imaginação, de síntese, de compreensão e de interpretação ao realizar essa prática de leitura?

Apoiada nessa reflexão, decidi realizar uma experiência de leitura envolvendo a adaptação em quadrinhos de um dos livros do Modernismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, do período matutino.

O período modernista faz parte do currículo do Ensino Médio e, entre tantos autores e obras importantes, escolhi o livro Vidas Secas, de Graciliano Ramos, por sua temática abrangente e universal, linguagem concisa, com poucos diálogos, e pela forma como foram escritos seus capítulos, assemelhando-se a cenas nem sempre lineares.

[1] Docente Faculdades Integradas de Jaú – ISE, Jaú, São Paulo, Brasil. Mestranda Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail:* sabrunhosa@uol.com.br.
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação e na Graduação em Pedagogia - Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil.

O desenvolvimento da atividade

Após fazer a proposta da adaptação em quadrinhos de Vidas Secas, expus a contextualização do período em que a obra foi escrita. Percebi momentos de apreensão e de insegurança, pois alguns alunos não confiavam em suas habilidades de desenho. Entretanto, houve a minoração das dificuldades com o desenrolar da atividade, proporcionando-lhes satisfação.

Os estudantes fizeram inicialmente a leitura integral da obra, fora do ambiente escolar, deixando para a sala de aula discussões que conduzissem ao levantamento dos principais pontos de cada capítulo. Foram momentos de enriquecimento, pois os participantes expuseram com pertinência as observações feitas a partir da leitura. Após a realização dessas etapas, foi exibido o filme Vidas Secas, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. Os alunos apreciaram a apresentação, porém a maioria relatou preferir o livro, visto que trazia mais detalhes.

Para a compreensão de como realizar a adaptação, os discentes fizeram uma pesquisa sobre as principais características das HQs e, para tanto, levei para a sala de aula conceitos de Eisner (1989) e Ianonne e Ianonne (1994). A partir dessa etapa iniciou-se a divisão de tarefas para a elaboração da história em quadrinhos.

A divisão de uma obra em capítulos torna viável a análise dos momentos-chave da história (ZENI, 2015) e minha proposta foi que os treze capítulos da referida obra fossem divididos entre os 29 alunos da classe, os quais formaram grupos (duplas e trios). Com a seleção dos momentos-chave de cada capítulo, os discentes priorizaram o uso da imaginação, exercitando o pensamento para poderem produzir a narrativa gráfica. Afinal, como bem explana Eisner (1989, p. 122) “ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor.”

Depois da leitura da obra literária e de todas as reflexões envolvidas na representação da mesma para quadrinhos, os alunos procuraram, em consonância com a literatura, “[...] desenvolvê-la num todo unificado de palavras e imagens” (EISNER, 1989, p. 127).

Como responsável pela condução da realização da atividade, chamei a atenção dos alunos para que observassem o tamanho e o formato dos quadros, a importância de se usar cor ou não, o tamanho da produção final e também o número de páginas por capítulo.

As imagens e suas representações

Em acordo com os preceitos éticos de pesquisa, somente estão expostas imagens de três dos capítulos formalmente autorizados pelas duplas de autores de cada um. Neles os alunos não reproduziram integralmente o enredo, mas o mesmo foi repensado e adaptado, em acordo com Zeni (2015).

Na obra, Fabiano e sua família, que moram no sertão nordestino, fogem da seca em busca de uma vida melhor. Houve a representação do sertão nordestino através do imaginário dos adolescentes e os desenhos foram feitos em preto e branco por opção estética, visto que o cenário é árido, sem cor, sem alegria (Figura 1 e 2).

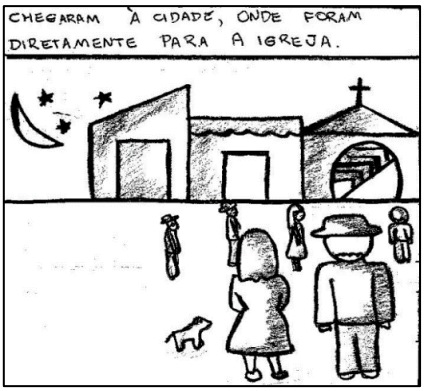


Figura 1: fonte: HQ ex-alunos, Cap. VIII A Festa (2006)

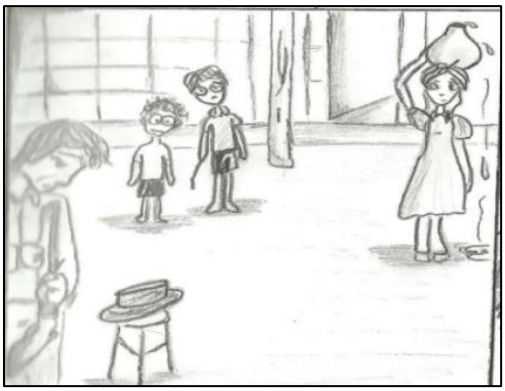


Figura 2: fonte: HQ ex-alunos, Cap. IX Baleia (2006)

Levou-se em consideração o que a adaptação poderia omitir, se a caracterização dos personagens e do ambiente estaria condizente com o texto literário, e o quanto do texto-fonte os alunos conseguiriam recuperar na releitura.

Desse modo, os personagens principais foram caracterizados: Fabiano, rude, nordestino, pobre, sem instrução nenhuma e de poucas palavras, que se compara aos bichos com os quais convive; Sinhá Vitória**,** mulher de Fabiano, inconformada com a miséria da família, possui um pouco mais de conhecimento que o marido; Filho mais velho**;** Filho mais novo; Baleia, a cachorra da família que, em muitos momentos, demonstra ter um comportamento humano.

Nessa mesma perspectiva, os desenhos foram criados a partir do imaginário e da habilidade dos próprios alunos e, como os capítulos foram divididos por duplas ou trios, houve uma variação na representação dos personagens. Isso pode ser observado nos desenhos da cachorra Baleia (Figura 3), nos quais se percebe que o olhar de cada produtor foi ímpar:

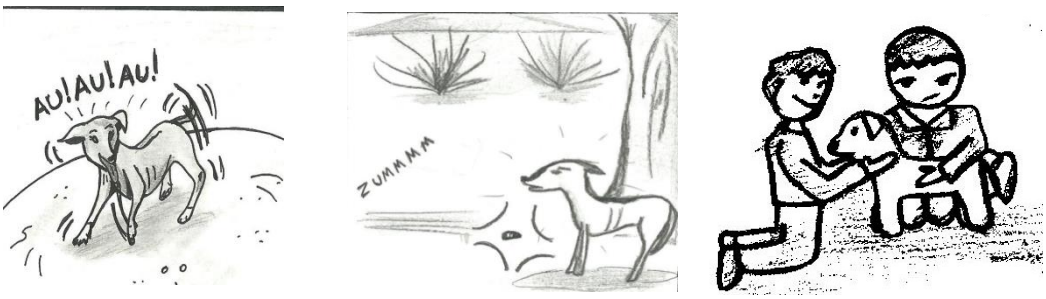


Figura 3 - fonte: HQ ex-alunos, Baleia (2006)

A criação final

Essa experiência de releitura da obra transcorreu em um bimestre, sendo reservadas algumas aulas da semana para sanar as dúvidas que surgiram ao longo da trajetória e, após a concretização de todos os capítulos em quadrinhos, os mesmos foram reunidos e encadernados.

Encontrei em minhas leituras, nos últimos anos, respaldo positivo para a prática realizada anteriormente, que valorizam as histórias em quadrinhos como "[...] úteis para exercícios de compreensão de leitura como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens" (VERGUEIRO, 2010, p. 24). Foi exatamente isso que obtivemos na prática de releitura da obra Vidas Secas!

Consta do exemplar encadernado uma pequena introdução feita por mim sobre a atividade desenvolvida, ressaltando o protagonismo dos jovens, os quais se tornaram sujeitos da própria aprendizagem. Em seguida, foi colocada uma mensagem escrita por uma das alunas, em cujo final há o seguinte convite: "Leiam nosso trabalho, apreciem o resultado de nosso esforço e, principalmente, apaixonem-se por esta maravilhosa obra".

Considerações finais

Diante das constatações obtidas, a experiência de leitura e de quadrinização de uma obra literária merece destaque entre as atividades propostas em aulas de práticas de leitura. Também é conveniente indicar que o texto literário Vidas Secas, assim como outros, possibilita outras práticas de leituras a serem realizadas por professores de diferentes disciplinas, como, por exemplo, Geografia, que permite tratar da região nordeste e um de seus principais problemas, a falta de água, e História, ao relacionar aspectos do período em que a obra foi escrita, época de grande turbulência política no Brasil e no mundo.

Com uma proposta de trabalho interdisciplinar, o conhecimento geral dos educandos é ampliado de maneira considerável, além de permitir que enxerguem a relação de uma disciplina com as outras, apresentando-lhes possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato, fazendo com que se tornem mais críticos.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 45-95.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. Luís C Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

SILVA, E. T. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2005. p. 7-14.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). 4. ed. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula***.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCNs ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação:* da rejeição à prática. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

ZENI, L. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

OS CONGRESSOS DE LEITURA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO (1978-1987): DIÁLOGOS INICIAIS

Renata Aliaga[1]

Resumo: Este projeto tem como tema a formação de professores e se propõe investigar os Congressos de Leitura do Brasil como importante espaço de formação desses profissionais. Tem como aporte teórico os referenciais da Nova História e História Cultural: Chartier (1990, 1991,1995), Darnton (1992) e outros.

O presente artigo traz algumas considerações sobre os primeiros movimentos de análise documental de minha pesquisa de doutorado, intitulada: *Os Congressos de Leitura como Espaço de Formação (1978-1987)*, orientada pela Prof.ª Lilian Lopes Martin da Silva e que integra o projeto de pesquisa ALB: Memórias, da Faculdade de Educação da Unicamp. Essa pesquisa parte do pressuposto de que os Congressos de Leitura[2] se constituíram, ao longo dos quarenta anos de sua realização, num importante espaço de formação dos profissionais do ensino, especialmente os professores. Nesse sentido, temos nos voltado aos documentos que compõem o acervo dos Congressos de Leitura do Brasil em busca de elementos que indiquem que a idealização e realização das primeiras edições dos Coles tem como ancoragem o pensamento de que a formação profissional dos professores não se restringe ao espaço escolar, mas estava, naquele momento, intrinsicamente ligada à um processo de formação política e cidadã, a partir do diálogo entre instituições científicas, artísticas, culturais, escolares, laborais, e outras.

Assim, um dos primeiros conjuntos de documento por nós selecionados com o intuito de buscar indícios que apontem para um congresso que foi pensado como espaço para formação de educadores foram os *Cadernos de Resumos e Anais dos Congressos*. De acordo com o período recortado por essa pesquisa, reunimos o conjunto de Anais e Resumos do 1° ao 6° Cole, que ocorreram entre os anos de 1978 a 1987.

Nesse conjunto encontramos informações relevantes sobre os congressos em vários de seus aspectos, que a nosso ver podem contribuir de maneira significativa para uma história da leitura no Brasil. Podemos considerar e analisar, por exemplo, as imagens trazidas por cada uma de suas capas, os discursos de abertura, os temas debatidos nas mesas-redondas, as tendências presentes nas programações, as alterações quantitativas no decorrer dos anos, etc. Trata-se de um conjunto que, tomado como fonte e objeto de pesquisa diz muito sobre os congressos permitindo inúmeros olhares e recortes.

Assim, nosso ponto de partida é que nele podemos buscar indicadores de nosso objeto de investigação - os congressos como espaço e tempo de formação - considerando a percepção da Associação de Leitura do Brasil (ALB), produtores dos impressos que tomamos para investigação.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* renata.ifspcampinas@gmail.com.

[2] O Congresso de Leitura do Brasil, também conhecido como COLE, é um evento promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De realização bianual, a ALB promoveu no ano de 2018 a 21° edição do Congresso, data em que se comemoram 40 anos de sua criação. Nesse período, o COLE ganhou reconhecimento nacional e tem se configurado como um espaço de discussão de temáticas ligadas ao livro, à literatura, à cultura e educação, mas especialmente à leitura, promovendo uma gama rica e variada de discussões e reflexões acerca desse tema.

Os *Resumos* e *Anais* em sua materialidade

> Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 1988, p. 126-127)

Considerar esses impressos em sua materialidade, que resultou de um determinado projeto gráfico e apresenta certa configuração, exige que os pensemos não apenas como fontes para nossa busca, mas como objetos complexos que podem ser lidos e interpretados por nós. Não são apenas os conteúdos neles veiculados que nos dizem dos sentidos atribuídos aos Congressos por seus organizadores, mas também sua materialidade. Nela podemos localizar indícios desses sentidos, que não estão ali depositados, mas se constroem no diálogo que o pesquisador pode estabelecer com os impressos, o momento histórico e a situação em que foram produzidos, bem como a programação dos eventos a que correspondem e as redes de relacionamento que neles estão registradas. Assim, nos perguntamos: o sentido dos congressos como espaço e tempo de formação de educadores pode ser proposto a esses projetos gráficos? Como? Quais de seus aspectos estariam sinalizando para isso?

É importante destacar também que todos esses Resumos e Anais foram publicados posteriormente à realização do evento, e em função da maneira quase artesanal com que eram elaborados (transcrição, datilografia, revisão, edição, impressão) chegavam aos congressistas até um ano depois da realização do evento. Mesmo assim, este era um impresso de grande importância naquele momento, pois representava, além do registro escrito do que fora apresentado oralmente no evento, uma possibilidade de leitura e estudo e a única maneira pela qual os participantes teriam posterior acesso aos trabalhos e pesquisas apresentados na ocasião de cada evento.

As capas dos resumos do 2º Cole, bem como dos Anais do 5º e 6º, explicitam claramente a preocupação desses congressos com a leitura como prática escolar, trazendo imagens que dialogam com os temas dos eventos e suas programações. Trazem representações que mobilizam valores e formas de pensar da grande maioria da população e que, portanto, estão bem estabilizadas em nossa cultura. Todos esses documentos enfatizam os professores como interlocutores principais, deixando claro e evidente o sentido do evento como espaço e tempo para a formação desse profissional, tanto em aspectos relacionados às práticas de sala de aula como em relação aos professores em sua vida de leitor.

Podemos compreender, assim, que, sobretudo nessas capas, o sentido dos congressos como espaço e tempo para a formação de educadores pode ser proposto por nós. Não nos parece haver outras características do objeto que sejam tão marcantes desse sentido. Arriscamos pensar que a semelhança dos *Resumos* e *Anais* com o caderno (no caso dos dois primeiros) e livro, objetos tão relacionados ao educador, em tamanho, formato, acabamento ou presença de índice, epígrafes, destaques para títulos e textos, através de tipos gráficos e sublinhados, por exemplo, sinalizam para esse desejo implícito que governou sua produção.

Quanto aos textos de apresentação, temos, no 1° e 2° Coles, características bastante parecidas e que em alguns momentos parecem dialogar entre si. Ambas, assinadas pelo então coordenador geral do Cole, Ezequiel Theodoro da Silva, são chamadas de *Palavras Iniciais* e foram datilografadas em letras que lembram um manuscrito. Algo que sugere uma carta escrita da coordenação aos participantes do congresso. De fato, o conteúdo e a linguagem usados no texto parecem representar um diálogo próximo e sincero entre eles. O texto fala das dificuldades encontradas na realização do evento, da distância que se dá entre o planejamento e sua execução,

dos imprevistos que extrapolam qualquer planejamento. Ao final, todos são conclamados *a não deixarem a peteca cair* e a se sentirem co-responsáveis pela realização dos próximos congressos.

O texto referente ao 1° Cole atribui ao evento a característica de ser uma experiência pioneira, cujos resultados foram bastante satisfatórios e afirma que ele deseja "abrir as portas" e consolidar o debate e as reflexões na área da leitura. Trata-se de uma *retomada crítica*, como dizem as Palavras Iniciais, do processo que o período da ditadura militar interrompera. Esse parece ser o sentido maior atribuído ao congresso, nesse momento, por seu organizador. Um disparador, que o texto afirma, será seguido por uma segunda edição.

A ideia de consolidação do debate sobre a leitura e a possibilidade de que essas ideias venham alcançar outros espaços através da atuação de seus participantes também estiveram presentes nas palavras iniciais do 2° Cole. Em ambos os textos a coordenação destacava que, apesar das dificuldades apontadas, sua realização havia sido satisfatória e os objetivos puderam ser alcançados. Nos dois casos, pudemos encontrar indícios de que estes objetivos envolviam a consolidação de um congresso que se caracterizasse como um espaço e um tempo para a formação, onde os debates ali produzidos se disseminassem em seus locais de atuação, fossem eles, especialmente, escolas e bibliotecas, promovendo novas práticas que pudessem favorecer a democratização da leitura

Nas demais Apresentações, temos a ideia de um congresso que vinha ampliando e consolidando os estudos e debates em torno da problemática da leitura no Brasil. De acordo com os textos, crescia o interesse pelo assunto, aumentava a quantidade de investigações, um número cada vez maior de pessoas se congregava e se mobilizava em torno dessa temática. A apresentação do Caderno de Resumos do 3° Cole fala da importância do desenvolvimento de uma "ciência da leitura" e também da investigação de aspectos relacionados à nossa "história da leitura". Assim, os textos também apresentam o congresso como elemento que ajudou a instaurar uma tradição de estudos na área da leitura e que, registrados e compartilhados através dos Anais, melhor fundamentam as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

SILVA, Lilian Lopes Martin. A Revista Leitura: Teoria & Prática e o professor – um leitor em formação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (Org.). *Leituras do Professor.* Campinas, SP: ALB; Editora Mercado de Letras, 1998. p. 141-156.

SILVA, L. L. M.; OLIVEIRA, L. M. Animar memórias e construir outras narrativas. In WUNDER, A.; NOVAIS, M.; MARQUES, D. *Nas dobras do (im)possível:* ensaios literários e imagéticos. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 151-161.

A LINGUAGEM DO 'CORPO EXPRESSIVO' NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Janaina de Sousa Aragão[1]
Laura Noemi Chaluh[2]

Resumo: Esse artigo recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, tem como foco as práticas de contação de histórias no contexto de um curso de formação do qual participam professoras iniciantes que trabalham na Educação Infantil. O curso, ministrado pela primeira autora deste trabalho, objetiva que os professores iniciantes reconheçam o seu corpo como um 'corpo expressivo' e produtor de histórias.

Introdução

O que eu sou, eu sou em par. Não cheguei aqui sozinho.
(Lenine, 2015)

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que objetiva compreender de que modo a contação de histórias contribui na constituição de professores na sua formação artística. A primeira fase da pesquisa está vinculada ao desenvolvimento de um curso de formação continuada intitulado 'Jogos Teatrais e Contação de Histórias', coordenado pela primeira autora deste trabalho, e do qual participaram vinte e quatro professores da Etapa I e Etapa II da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Claro. Pretendemos deixar em evidência de que forma as propostas desenvolvidas nesse contexto provocam, instigam e sensibilizam a transformação do corpo na hora de contar uma história, despertando a potencialidade singular de cada sujeito, reconhecendo assim o seu corpo como um corpo expressivo, quer dizer, um corpo que vive, experimenta, ousa, inova, provoca, que está presente e produzindo histórias. Nosso grupo esteve constituído por professores experientes com muitos anos de profissão, e contou com a participação de sete professores iniciantes. Como o grupo tivemos um objetivo comum: reconhecer nosso corpo como um corpo expressivo e produtor de histórias.

Trata-se de uma pesquisa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2003) que considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos. Para a construção deste trabalho tomamos como material de análise o caderno coletivo do curso no qual ficam registradas impressões singulares dos participantes, escritas por eles no início de cada encontro tematizando questões vinculadas ao encontro anterior e escritas do diário de bordo da coordenadora do curso.

Encontros

Na busca por possibilitar o reconhecimento dos próprios corpos como corpos expressivos, nos encontros realizamos práticas de jogos teatrais e de contação de histórias. A coordenadora

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro. Professora do IFSP- Câmpus Piracicaba. *E-mail:* artejana.aragao@gmail.com
[2] Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro. Coordenadora do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) vinculado ao GEPLinguagens – Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens Experiência e Formação (CNPq). *E-mail:* lchaluh@rc.unesp.br.

do curso e pesquisadora, conta histórias de forma interpretada, com acessórios cênicos, pois acredita que,

> Contar histórias não é uma escolha ingênua. É uma maneira de olhar o mundo [...] Quando eu conto uma história que eu amo, estou inteiro nela. [...] Percebe-se claramente quando uma história que a gente está contando não entra só pelos olhos do público. A gente até chega a ver algumas pessoas na platéia, fechando os olhos de emoção, para mandar aquelas palavras direto para o coração- ou para algum lugar secreto dentro delas que ficaram armazenadas por muito tempo. Acredito nos baús que todo mundo tem dentro de si (SISTO, 2001, p. 40-41).

Também acreditamos nos baús e na potencialidade dos encontros, pois estes provocam que os professores se revirem para achar suas chaves, já que estamos sempre em busca das nossas lembranças, aquelas que ficam guardadas em cada um de nós.

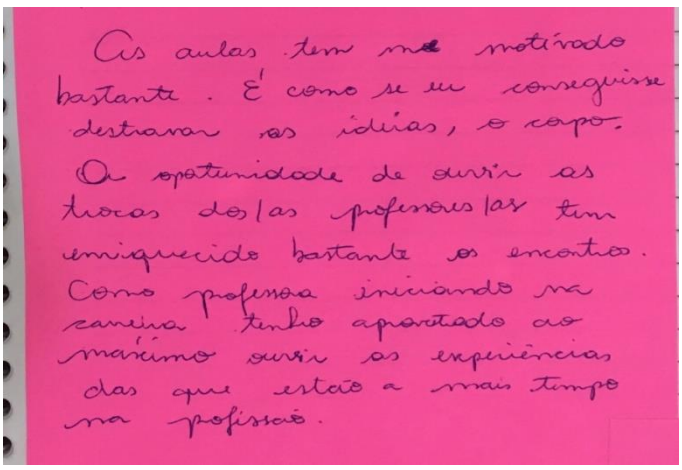
Quando escolhemos trabalhar com contação de histórias pretendemos perceber e provocar nesse acontecimento, diferentes tipos de reflexões, de relações, de transformar os nossos corpos, de discursos, de experiências, de olhares, de autoria.

Acreditamos que os espaços de criação coletiva, de troca de experiências de sala de aula, de experimentações corporais que o curso de formação continuada promove, é uma possibilidade de despertar o entusiasmo para tornar que os professores se enxerguem como sujeitos criativos, donos de um corpo expressivo, pois,

> Um corpo que se transforma é um sujeito que se ressignifica; uma descoberta nas habilidades de movimento do corpo é uma redescoberta nas dimensões e qualidades deste corpo na vida; novas possibilidades [...] Um novo ser/estar/se mover no mundo (MACIEL, 2016, p. 10).

É um novo corpo que surge a partir de experimentações, desafios, provocações e também do encontro com o outro. Nesse encontro de muitas vozes e corpos são produzidos diferentes sentidos, sentidos outros: “O corpo não é algo que se basta a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora” (BAKHTIN, 2003, p. 47-48). Porque o corpo que se permite transformar, também é passível de ser transformador. Isto porque quando se vê um colega em cena jogando ou contando história, isso pode gerar em nós motivações para criar coragem e entrar em cena, realizar um jogo, ou apenas se divertir.

Como podemos observar nas escritas de dois professores:



Fotografia 1: Impressões de um professor iniciante no caderno coletivo 10/05/2018 – (Fonte: arquivo pessoal)

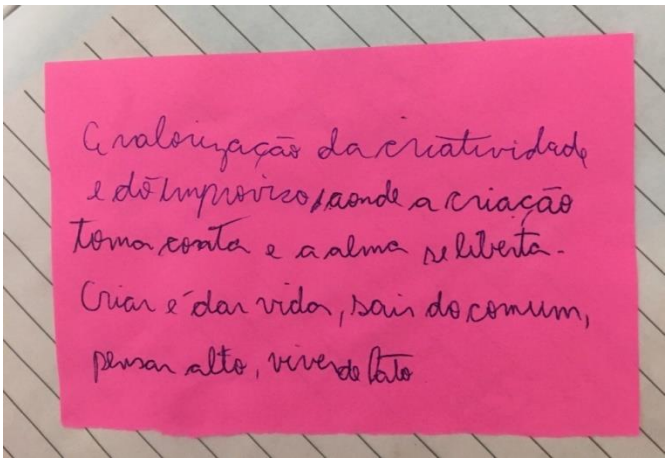
Deste fragmento, destacamos as considerações assinaladas pela professora ao dizer *"destravar as ideias, o corpo..."*. Por que estamos travados? A rotina nos engessa? Nos trava?O que a sensação de destravar potencializa em nós? Qual a potência de destravar ideias e corpos no cotidiano escolar, com os alunos? Poderíamos dizer que destravar as ideias nos liberta para criar, sem ter medo de ser ridículo, sem ter medo de ousar, de brincar.

Concordamos com as considerações de Strazzacappa (2001) quando questiona acerca de como educamos os corpos...

> O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento [...] oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse [...] de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

A autora nos inspira a pensar em possibilidades outras em relação aos espaços que oferecemos para a criação corporal.

Abaixo, outro professor legitima a importância da *"valorização da criatividade e do improviso"* como instâncias que possibilitam alargar o nosso ser, já que para ele quando a criação toma conta *"a alma se liberta":*



Fotografia 2: Impressões de um professor iniciante no caderno coletivo- 21/06/2018 – (Fonte: arquivo pessoal)

Sobre esse sentimento de destravar o corpo e se redescobrir, apresentamos escrita do diário de bordo da coordenadora:

> *Eu fiquei olhando aquele corpo dela [uma professora]se expressando daquele jeito e fiquei muito feliz e tão surpresa, pois ela estava bem tímida no início do curso. Perceber um corpo se redescobrindo criativo é muito gratificante [...] E outra surpresa foi à professora Branca de Neve*[3]*que fez a noiva, seu corpo estava muito solto, muito à vontade em cena. Sua timidez inicial não apareceu. Um novo corpo que surge.* (Diário de bordo da coordenadora, 12 de maio de 2018).

[3] Os nomes dos professores são fictícios.

A coordenadora, acompanhando o processo de transformação dos corpos, da timidez do corpo, até enxergar o corpo solto. Destravar? Libertar? Gostaríamos que todos os participantes do curso percebessem que,

> O ritmo ou movimento da sequência narrativa é uma sucessão de diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história respira. Viver a história é respirar com ela. Ao dar vida a uma história é deixar-se conduzir pelas sucessivas mudanças em sua respiração. É como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento (MACHADO, 2004, p. 55).

Para que possamos talvez viver a história e respirar com ela, para que a mesma nos leve a outras vidas, com outro coração, que pulsa e cria outros espaços expressivos e possíveis.

Algumas considerações

As dinâmicas propostas no curso objetivam que os professores ampliem seu repertório de histórias (contos infantis, fábulas, peças teatrais) e compreendam o espaço da sala de aula como possibilidade de criação coletiva, e fundamentalmente de voltar a perceber seu corpo como um corpo expressivo.

Acreditamos que o curso promove processos formativos que, na sua dimensão artística, promove que os professores sejam motivados a experimentar com seu próprio corpo, fazendo pulsar novas histórias, destravando corpos e ideias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa:* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez: 2003.

MACHADO, Regina. *Acordais:* Fundamentos técnico-poéticos da arte de contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MACIEL, Ceila Portilho. Antropoética do corpo e do movimento expressivo: Descolonizações e Derivas por uma Epistemologia Corporificada. In: SEMINÁRIO DRAMA, PERFORMANCES E SUAS ANTROPOLOGIAS, 15., 2016, Goiânia. *Anais...* Goiânia, Goiás, 2016.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, São Paulo, a. XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

IMPLICAÇÕES E BARREIRAS NA UTILIZAÇÃO DA LEITURA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Marilza Borges Arantes[1]

Resumo: Esta pesquisa compôs-se de um breve estudo sobre a leitura na formação acadêmica, suas implicações e barreiras, tomando por base a concepção de leitura como além da codificação, para uma leitura compreensiva. Para isso, discutiu-se como se processa a leitura, qual o papel dos gêneros textuais na formação leitora dos acadêmicos, quais gêneros estão mais presentes na leitura acadêmica, bem como o papel do aluno na recepção dos textos. Como suporte à leitura e consequentemente ao aprendizado do aluno, verificou-se também a ação do professor no processo de ensino e condução da leitura acadêmica. Com a pesquisa, obteve-se que a dificuldade de leitura dos acadêmicos, sobretudo, está ligada à falta da prática da leitura, à leitura fragmentadas, fatores que interferem na competência leitora necessária para a recepção dos textos científicos trabalhados nas disciplinas curriculares do primeiro período universitário.
Palavras-chave: Leitura; formação leitora; textos acadêmicos.

Introdução

As dificuldades de leitura dos acadêmicos ingressantes no curso superior é um dos principais fatores que impedem o desenvolvimento e apreensão dos conteúdos de todas as disciplinas curriculares, imprescindíveis para assimilação do conhecimento científico necessário à formação profissional. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de leitura dos acadêmicos, tendo em vista a dificuldade de compreensão dos gêneros em uso, com o propósito de sugerir estratégias para minimização esse problema.

Referencial teórico

1.1. O processamento da leitura

O desenvolvimento da capacidade de leitura está estreitamente ligado ao conhecimento do leitor. Para que a leitura ocorra, segundo Koch (1988), são necessários ao leitor, três conhecimentos: o linguístico, o de mundo e o interacional. O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e vocabular que conduzem o leitor na organização do pensamento frente às estruturas sintáticas e semânticas de um texto. O conhecimento de mundo é formado pelo conjunto de informações que o leitor acumula ao longo do tempo, adquiridas no convívio familiar e social em relação aos fatos e episódios da vida cotidiana. Kleiman (1989) denomina esse conhecimento de prévio, que "o leitor possui e utiliza na hora de compreender um texto qualquer. Isto significa que, para ler, o leitor utiliza o que já sabe, um conhecimento adquirido ao longo de sua vida" (1998, p. 77). Já o conhecimento interacional diz respeito às ações verbais dentro do texto que torna possível ao leitor identificar os objetivos do autor assim como a intenção do texto, estão assim, intrinsecamente ligados à capacidade de identificar a organização composicional do texto e o seu funcionamento.

Nessa perspectiva, a leitura processa-se no nível cognitivo, construído na superfície textual e na superfície profunda, dos conhecimentos "por trás do texto", vindos da bagagem depositada pelo leitor na sua memória de informações.

[1] Mestre em Linguística (UFU); Pós-Graduações "Lato Sensu": Especialização em Linguística Aplicada: Fundamentos e Perspectiva para o Ensino (UFU). *E-mail:* marilzaborgesarantes@yahoo.com.br.

Para Kleiman (1989), as diferentes experiências de leitura tornam o leitor competente, possibilitando-lhe, ao ler um texto, perceber os objetivos do autor, a função comunicativa do texto, o que caracteriza o seu gênero textual.. Como afirma Kleimam "o leitor experiente não decodifica ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura" (1989, p. 37).

1.2. Os gêneros textuais e a leitura na universidade

A universidade tem como uma das mais importantes funções a formação de cidadãos críticos para tratar dos mais diferentes assuntos na sociedade, sendo, para isso, fator preponderante, a formação dos acadêmicos como leitores em potencial. Essa possibilidade de atuar em diferentes assuntos leva à urgência de se ler diversos gêneros textuais uma vez que esses se formatam nas diferentes instâncias da sociedade.

Segundo Bakhtin (1997), três elementos são responsáveis pela construção de um gênero: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. O conteúdo temático diz respeito à temática tratada no ato enunciativo, ou seja, o tema, o assunto tratado para que se estabeleçam o estilo verbal, que caracteriza o padrão da linguagem empregada, as escolhas lexicais e os recursos gramaticais da língua, a organização sintática. Ligado à temática e ao estilo verbal está à construção composicional responsável pela estrutura do texto, formalmente estabelecida por critérios definidos pela intenção comunicativa.

Ao que se refere à esfera acadêmica, destacam-se alguns gêneros mais usados: a resenha, o resumo, o artigo científico, os textos didático-científicos, a monografia, cujas estruturas composicionais o acadêmico precisa dominar, possibilitando-lhe uma leitura compreensiva.

A resenha crítica tem a finalidade de analisar, descrever, comentar e enumerar aspectos relevantes do objeto de estudo que pode ser um livro, um artigo, um filme, até mesmo uma aula, devendo ser o objetivo do acadêmico, descrever o assunto tratado, evidenciando seu parecer, sua crítica em torno do conteúdo apreendido.

O artigo científico objetiva informar o acadêmico de determinado conteúdo à luz de teorias das ciências exatas, humanas, biológicas e tecnológicas de estudiosos de cada área específica.

O resumo, gênero bastante trabalhado na educação superior, leva o acadêmico a uma apreciação sucinta dos conteúdos em estudo, conduzindo-o ao exercício de análise e síntese importante para o seu desenvolvimento cognitivo nas diferentes áreas de estudo.

O texto didático-científico objetiva expor ao acadêmico, pela metalinguagem, a estruturação didática de conteúdos específicos de cada componente curricular.

O trabalho monográfico requer do aluno a capacidade leitora solidificada para que possa assimilar o conteúdo do objeto de estudo.

O domínio do discente por meio da leitura compreensiva desses gêneros básicos da esfera universitária é fundamental para o seu desenvolvimento cultural e cognitivo.

1.3. O acadêmico e a leitura

Ao chegar à universidade, a maioria dos alunos não apresenta a competência leitora necessária para a apreensão dos diferentes textos a serem estudados. Isso ocorre devido aos vícios de uma leitura mecanizada, no nível da decodificação e, sobretudo, à falta da prática da leitura, o que os leva à dificuldade de compreensão e articulação das informações, a serem capazes de fazer inferências, de sintetizar e analisar as ideias de um texto.

Witter diz que "certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na Universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influenciam na leitura do universitário". (WITTER, 1997, p. 11).

Também a relação ensino-aprendizagem necessita ser analisada no processo de leitura nas instituições de ensino superior. A prática de leituras fragmentadas de capítulos de livros, sem "adentramento" (Freire, 2006), torna-se cada vez mais presente nas propostas de ensino levando a uma assimilação também fragmentada do objeto de estudo.

Em relação às diferentes práticas, ratifica-se a fala de Tourinho (2011):

> [...] faz-se mister que os professore das instituições de Ensino Superior tenham consciência do potencial transformador de cada uma de suas disciplinas para que, através delas, se possa vislumbrar o leque de possibilidades necessário para que seus alunos sejam os principais agentes do processo de leitura, interpretação e ação social, colocando-os na condição de prolongamento das ideias do autor, numa perfeita sintonia, fazendo da leitura um fato argumentativo e sincrônico (TOURINHO, 2011, p. 343)

Assim, cabe ao professor aplicar atividades de leitura que levem o acadêmico à interação com o discurso do autor, buscando assim uma leitura compreensiva.

Estudo de aplicação: análise e discussão dos resultados

Os resultados dizem respeito à pesquisa de campo realizada por meio de questionário, com 10 (dez) questões, aplicado a 50 (cinquenta) acadêmicos de primeiros períodos de 5 (cinco) cursos da Faculdade Santa Rita de Cássia da cidade de Itumbiara-G0, e questionário com 5 (cinco) questões, aplicado a 15 (quinze) professores de 5 (cinco) cursos, os mesmos dos alunos, cujos dados foram tabulados e descritos por meio de análise interpretativista.

1.4. Análise dos coletados na pesquisa aplicada aos alunos

Em relação à idade dos informantes, verificou-se uma clientela relativamente jovem, numa proporção equilibrada entre homens (42%) e mulheres (58 %). Também o fator idade, ao apresentar índice de um público jovem, concilia-se com o fato de um número significativo (46%) ter terminado o ensino médio no ano anterior, denotando como positivo esse ingresso imediatamente no curso superior.

De encontro às ideias de Witter (1999), que afirma terem os alunos ingressantes na universidade muita dificuldade de assimilar diferentes conteúdos e não ter, assim, um bom desempenho satisfatório de compreensão dos textos, estão os números dos resultados que apontaram, como já dito anteriormente, um nível de pouca (36%) ou razoável (48%) dificuldade de leitura dos acadêmicos. Esses dados, relativamente surpreendentes, deixam implícita a ideia de que alguns acadêmicos não têm a dimensão exata das suas dificuldades de leitura e da interferência disso na sua aprendizagem.

Em se tratando dos elementos preponderantes que levam à dificuldade de recepção de um texto, destacam-se a falta da prática da leitura (36%) e o vocabulário de textos mais complexos (58%). Em relação ao vocabulário, esse está intrinsecamente subsidiado pelo número de leituras realizadas.

Quanto à frequência de leituras extraescolares, os dados mostram uma diferença significativa entre os que têm (44%) e os que não têm essa prática (56%), tornam isso um empecilho para adquirir uma experiência leitora satisfatória.

Em relação à preferência de leitura, evidenciou-se a busca do acadêmico por leituras puramente informativas (48%), factuais, recreativas (10%) e literárias (30%), desprezando assim, as leituras científicas (12%) tão necessárias e frequentes nos gêneros acadêmicos propostos pelos docentes.

Sobre a leitura de livros, o número de obras lidas no ano perfaz uma média de apenas uma a três (60%), mostra ainda um baixo nível de leitura de obras completas, levando a refletir sobre a necessidade de mudar a prática pedagógica de leituras fragmentadas de capítulos de livros para os estudos científicos com a leitura e análise de obras completas.

Ainda sobre a leitura de obras por ano, ressaltou-se o percentual expressivo (18%) de alunos que nunca leram um livro por completo, fator preponderante para a leitura compreensiva de textos, para adquirir a habilidade e competência da análise e síntese exigidas para ler e elaborar os diferentes gêneros acadêmicos.

Em relação aos instrumentos, os suportes de leitura, o computador destacou-se (78%), sobressaindo aos recursos impressos, jornais, revistas (22 %), denotando-se a necessidade de uso das TICs nas propostas de ensino.

Com igual destaque, conciliado a esses dados de uso do computador, está o acesso ao *whatsapp* (66%), delineando a escolha de leituras rápidas, para comunicação e entretenimento. Já os sites de informação, que oferecem possibilidades de leituras mais profundas, ocupam apenas dezoito por cento das escolhas.

1.5. Análise dos dados coletados na pesquisa aplicada aos professores

Os professores (80%) apontaram significativamente que os acadêmicos apresentam muita dificuldade de leitura compreensiva e isso, conforme outro dado, unanimemente apontado pelos docentes (100%), ocorre devido à falta da prática da leitura.

Em relação à estratégia usada para motivar o aluno para a leitura, a maioria (80%) dos professores disse que motiva seus alunos por meio de uma antecipação sobre o assunto a ser tratado e os respectivos autores tomados para estudo. Estratégia válida que não exime o acadêmico de realizar um leitura, na íntegra, do texto a ser estudado, possibilitando-lhe um "feedback" durante as exposições e discussões com o professor.

Como recurso metodológico para desenvolver a leitura compreensiva pelos alunos, a maioria dos docentes (66%) apontou a leitura compartilhada. Recurso também válido, mas, em se tratando de curso superior, não pode se limitar as propostas pedagógicas de leitura somente a ela.

Por último, sobre a proficiência leitora do docente, percebe-se que há uma diferença significativa em relação ao número de livros lidos por ele durante o ano, de três a cinco (46%), em relação ao número lido pelo aluno, mas não é uma marca expressiva, tendo em vista a responsabilidade do professor de ser agente motivador para que o acadêmico leia mais.

Considerações finais

Por meio desse estudo, concluiu-se que a leitura é um processo cognitivo que tem como agentes, de um lado o autor, do outro o leitor, e entre eles, o texto, sendo a compreensão deste de responsabilidade do acadêmico. Ao leitor, ao acadêmico, cabe a responsabilidade de ativar os seus conhecimentos linguístico, interacional e de mundo para realizar uma leitura compreensiva do texto, sendo fundamental, para isso, as suas experiências de leitura. Como fator preponderante para que essas experiências se tornem efetivas, está à prática da leitura, ainda não satisfatória, conforme apontado na pesquisa, assim como as práticas e estratégias de leitura de gêneros acadêmicos propostas pelos docentes.

Outro dado a ser ratificado diz respeito à necessidade de o acadêmico ampliar a leitura de obras completas, pois a leitura fragmentada, como tem sido frequentemente proposta pelos docentes para o estudo dos conteúdos curriculares, não leva à apreensão consistente do conhecimento e também não possibilita desenvolver com competência as habilidades de análise e síntese, fundamentais para uma leitura compreensiva dos gêneros acadêmicos.

Referências

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 23. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [Original publicado em 1953]

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor:* aspectos cognitivos da literatura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. H. *O que é leitura.* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores***.** Campinas-SP: Pontes, 1998.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: "deficiência" ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011. ISSN 2237-1451. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

SILVA, E. M. T. Leitura e escrita na universidade. In: WITTER, G. (Org.). *Leitura e psicologia*. Campinas-SP: Alínea, 2004.

SILVA, E. T. *O Ato de Ler:* fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WITTER, G. (Org.). *Leitura e universidade.* Campinas-SP: Alínea, 1997.

A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCOULTURAL DO EDUCANDO

Marilza Borges Arantes[1]

Resumo: Este estudo compõe-se de uma breve pesquisa acerca da estrutura dos gêneros discursivos sob bases teóricas bakhtinianas. Essa teoria é suporte para a ideia de que os gêneros discursivos são instrumentos pedagógicos que levam à conscientização, acesso e mobilidade social, considerando que são socialmente construídos, tendo em vista o contexto cultural (espaço, tempo) em função do uso em uma determinada esfera. Sendo assim, são objetos de poder, pois trazem implícitos na linguagem discursos ideológicos que requerem uma prática pedagógica crítica, de conscientização, de forma interativa, professor e aluno, na sala de aula.
Palavras-chave: Gêneros discursivos; social.

1. Introdução

Este estudo objetivou investigar a ação pedagógica do professor e os reflexos produzidos com o uso de gêneros discursivos em sala de aula. Nessa perspectiva, procuramos conhecer a natureza dos gêneros discursivos, para assim compreendermos, sobretudo, a ação dos sujeitos envolvidos: professor e aluno, atravessados pelos múltiplos discursos veiculados pelos gêneros. Analisamos, a responsabilidade do professor e da escola como veículos, via textos, de formação ideológica e, por conseguinte, as possibilidades de mudanças na consciência do educando a fim de formá-lo cidadão apto a integrar-se na estrutura social em que se encontra. O gênero é concebido não em caráter puramente linguístico, mas, sobretudo, em sua composição discursiva, excedendo a concepção saussuriana de língua como fato social, fundada na pura necessidade de comunicação, como objeto abstrato, assumindo a concepção bakhtiniana que valoriza a "fala", enunciação, de caráter social, intrinsecamente ligada às condições de comunicação, às estruturas sociais.

2. Texto – uma materialização da linguagem

De todas as linguagens que o homem, ao longo de sua história, tem construído e usado para se comunicar e interagir, o texto é a que mais se destaca por ter o poder de consolidar, através da palavra, o seu pensamento, a sua subjetividade de caráter abstrato para representar as diversas situações em que se concretiza o seu cotidiano. A palavra é o principal signo linguístico à medida que carrega relações de sentidos pré-estabelecidos por uma comunidade linguística em função de seu uso em determinadas situações. Dessa forma, por servir e representar situações, sendo parte do sistema semiótico da linguagem, a palavra constitui-se um signo ideológico por excelência. Segundo Bakhtin, "a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador das mudanças" (1988, p. 17). Compreendemos, então, que a língua não é uma superestrutura de uma comunidade linguística e sim a ideologia, a qual se faz viva através da ação dialética de seus membros, sendo a palavra o instrumento vital.

[1] Mestre em Linguística – UFU. *E-mail:* marilzaborgesarantes@yahoo.com.br.

2.1. Gêneros discursivos

Ao tomarmos como base a linha teórica bakhtiniana, inevitavelmente assumimos a postura pedagógica do autor ao dizer que cada ideia constrói-se para explicar outra, ou seja, conceitos se correlacionam para formar outros. Essa é uma abordagem dialógica de gênero como "instância de criação e acabamento do objeto estético".

O gênero, assim definido, tem como bases: acabamento e, por conseguinte, inacabamento, como princípios dessa construção estética. Por inacabamento, entendemos ser a "focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista com o objetivo de captar o momento presente do processo de construção de significados" (MACHADO, 1997, p. 145). Por essa conceituação, fica clara a visão ideológica em que os gêneros se constroem, deixando assim espaço para o cruzamento de diferentes vozes. Nessa dialética, um ponto de vista é percebido (o eu) por causa da presença do outro num determinado momento. E é nessa questão de posicionamento, de visão extraposta que Bakhtin formula a noção de acabamento, de estética geral. Acabamento implica, pois, a construção do todo através da relação entre partes (eu/outro).

Enquanto é possível caracterizar texto como manifestação espacial formal, o gênero é entendido, conforme sua composição, em uma dimensão temporal, em seu uso. "O conceito de gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, onde os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, decorrente, sobretudo, dos vários usos que se faz da língua" (MACHADO, 1997, p. 152).

Para Bakhtin (1997), os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos usados na língua, nas diferentes esferas sociais, sendo eles os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários pertencem aos discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sócio-político); enquanto os secundários, fazem parte da literatura, da ciência, da filosofia, da política e, embora elaborados pelo padrão cultural mais complexo, principalmente pela escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários.

Embora as bases de construção do gênero discursivo estabelecidas por Bakhtin (1997) são principalmente de natureza social, há em seus estudos a ideia de que "o próprio enunciado possui seu estilo individual, no sentido de que, sendo forçosamente individual enquanto ato, pode caracterizar-se tanto como tal quanto como reflexo "de quem fala ou (escreve)". Isso quer dizer que quando o enunciador (produtor) materializa um *tipo*, ele está utilizando traços característicos de outros enunciados formulados anteriormente ou paralelamente numa mesma esfera de uso da linguagem, enquanto que, ao acrescentar a isso estratos próprios da sua relação com a língua, estará assim criando um estilo.

2.2. Gêneros discursivos em sala de aula – instrumentos de conscientização e poder

Pennycook (2001) pontua a necessidade de trazermos os gêneros discursivos para a sala de aula como ferramentas pedagógicas capazes de levar, por meio da análise crítica do discurso que veiculam, a conscientização dos educandos sobre o meio social em que se encontram. Esse autor evidencia-nos a necessidade de proporcionar ao educando a leitura crítica de textos além da tradicional codificação de informações padronizadas pelo sistema escolar, muitas vezes limitada à visão de um grupo, deixando de considerar minorias como, por exemplo, a raça negra.

No entanto, Pennycook (2001) alerta para às visões rousseaunianas, idealistas de que estudantes são encorajados a expressar por si mesmos, um processo que os conduzirá ao desenvolvimento social. Ele chama a atenção para essa total liberdade de busca do conhecimento autônomo levar a uma aproximação inadequada para questões de poder e linguagem. Sobre isso,

criticamente, Delpit argumenta "para a importância de ensinar explicitamente o poder da linguagem para negros e outras minorias de crianças", segundo ela "minorias de crianças precisam ter instrução explícita na cultura do poder" (DELPIT, 1995, p. 25).

Pennycook, em contrapartida, diz que "a pedagogia explícita de inclusão e acesso não é, entretanto, um argumento para ensinar um modelo de linguagem, mas uma cuidadosa e calculada versão de ensinar gêneros particulares de linguagem." (PENNYCOOK, 2001, p. 97)

Assim compeendido, o uso de diferentes gêneros discursivos é uma prática pedagógica capaz de levar à conscientização e dessa forma provocar mudanças sociais, mas com sérias e inexploradas tensões, entre uma ênfase no acesso e uma ênfase no engajamento crítico. Assim, ao explorarmos metalinguagem, pedagogia extra, engajamento crítico e/ou práticas situadas, é necessário termos estruturada nossa ação pedagógica, ou seja, que saibamos qual forma de metalinguagem ou engajamento crítico, onde e para quem estamos trabalhando, pois isso envolve artifícios incomensuráveis.

Embora saibamos das reais possibilidades de acesso e conscientização através da prática pedagógica em sala de aula com o uso dos gêneros literários, ainda há uma latente preocupação baseada na pedagogia crítica sobre "as vozes dos estudantes marginalizados, argumentando que currículos dominantes e práticas de ensino vigentes nas escolas silenciam as ideias, a cultura, e vozes dos estudantes para outras vivências" (PENNYCOOK, 2001, p. 100).

De encontro a essa realidade, a proposta de educação posta por Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1987) centra-se na noção de "voz", na abertura sobre o espaço para o marginalizado "falar", "escrever" ou "ler" e das possibilidades dessa voz transformar suas vidas e o sistema social que os exclui. Tem-se assim, uma postura contra o agenciamento de supostas estruturas de celebração humanística liberal de livre arbítrio, possibilitando ao estudante uma capacitação para o poder de expressar por si mesmo, quando sua linguagem for discriminada, ignorada por essas formas vigentes de cultura e conhecimento. Essa proposta de um desenvolvimento de letramento crítico, de uma educação gerada na construção de uma literatura alicerçada nas condições locais e preocupações das pessoas em sua comunidade social é o caminho para uma educação libertadora.

3. Mostra de gêneros trabalhados em sala de aula

Nesta breve exposição de práticas pedagógicas temos como propósito fundamentar a nossa concepção de linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas com a ideologia. Assim, ilustramos as concepções de gêneros discursivos que tomamos como referência para nossas práticas pedagógicas por meio de dois textos trabalhados em sala de aula.

O texto 1, uma tradução da carta enviada ao Presidente dos EUA por Robert Browman, tenente-coronel e combatente no Vietnã, atualmente Bispo da Igreja Católica na Flórida, é um gênero discursivo sociopolítico (gênero primário, segundo Bakhtin) que se concretiza no gênero literário (uma carta, formalmente elaborada na escrita) e assim também caracterizada como gênero discursivo secundário. O texto é composto por um conjunto de argumentos para construir o perfil mascarado da maior potência mundial, os EUA. É um complexo informativo de questões sócio-histórico-políticas de diferentes países. Sua base de construção, portanto, são os contextos culturais, sociais e políticos desses lugares, uma vez que o sujeito locutor, via palavras, expõe o objeto enunciado – as verdades sobre as ações dos EUA em todo o mundo. Como instrumento para levar os alunos à conscientização política acerca dos EUA, também situa questões de poder, de opressor e oprimido (tomando o povo, a coletividade), estando nele implícitas múltiplas vozes.

O texto 2, "O pagodão do Pagodinho", é um gênero discursivo da oralidade, uma entrevista (gênero primário) que se consolida na escrita, principalmente por ser publicado em uma revista, veículo de informação e, sobretudo, um registro de autoridade entre as demais que circulam no país. O conteúdo semântico e pragmático desse gênero discursivo formula-se em torno de um acontecimento pessoal (uma infração, a quebra de um contrato econômico), no qual circunda todo um contexto social que o locutor (o entrevistado, Zeca Pagodinho) assume para fazer suas enunciações de caráter filosófico, como em "Pra mim, o que existe é a ética do Xerém. Lá o que eu falo vale mais do que qualquer papel escrito". Por essa passagem linguística, podemos perceber que a voz própria do locutor apresenta todo um conjunto harmônico, com caracteres estilísticos enquanto enunciador, representando as generalidades dessa forma discursiva em torno de uma situação real, a qual envolve elementos culturais e sociais de uma comunidade "Daqui a pouco eu vou *tomar uma Brahma*. Eu queria dizer que ia tomar uma cerveja. Porque, *em Xerém*, Brahma é sinônimo de cerveja". Em consequência desse real, toda essa "aparência formal do gênero, admite uma variedade de vozes sociais e suas diferenças e correlações" (FAÏTA, 1997, p. 166). O locutor é visto como um fenômeno socioideológico.

Nesta breve mostra de gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, vimos diferentes formas de construção composicional dos textos e os diferentes contextos enunciativos nos quais se sustentaram fatos reais, tomados como verdades pelos seus locutores em seu projeto discursivo. Quanto à forma de produção dos discursos, as escolhas lexicais, conferem estilo, intenções, mas, sobretudo, a forma de levar ao questionamento, às investigações e a um desarranjo, por assim dizer, provoca no consciente dos interlocutores, os alunos, uma análise crítica do conteúdo dos textos.

4. Conclusão

Sob a ótica dos linguistas e de outros estudiosos da linguagem tomados e por meio da linearidade do estudo feito (construção do gênero – poder e linguagem do gênero – gêneros em sala de aula), confirmamos que os gêneros discursivos são construtos estabelecidos entre um objeto abstrato, a língua, mas sob o preponderante fator – o contexto social. Eles têm, nessa proposta, a função de comunicar, não como informação, mas sim como processo interativo, a posição e o contexto social que o locutor, enquanto enunciador, ocupa na sociedade. A palavra é, indiscutivelmente, instrumento ideológico "As pessoas falam para serem 'ouvidas', às vezes (sempre – grifo nosso) para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam atos linguísticos" (BORDIEU, 1977 apud GNERRE, 1985, p. 3).

A compreensão das bases discursivas na formação dos gêneros e a relação dos locutores enquanto enunciadores, bem como das vozes que dialogam com o interlocutor (o aluno), permitem ao professor mediar a atividade de "leitura" em sala de aula.

Trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula é uma possibilidade de lidar com a língua como instrumento de expressão em diferentes situações do dia a dia do educando.

5. Referências

AUERBACH, Elsa. The politics of the ESL classroom: Issues of the power in the pedagogical choices. In: Tollefson, J. (Ed.). *Power and indequality in language education.* New York: Cambridge University Press. 1995.

BAKHTIN, Mikhail Volochínov. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. PrereiraSão Paulo: Martins Fontes, 1997.

COOPE, B., KALANTZIS, M. The power of literacy and the literacy of power. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). The power of literacy: A genre approach to teaching writing. London: The Falmer Press, 1993. p. 63-89.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte I, cap. 1, p. 27-38.

BOWMAN, Robert. *Why America hated htm.* Disponível em: <http://www.robert-fisk.com>. Acessado em: 17 de setembro de 2002, 16:18.

DELPIT, Lisa. *Other people's childtren:* cultural conflict in the classroom. New York: The New Press, 1995.

FAÏTA, Adilson. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte III, cap. 2, p. 159-177.

FREIRE, P.; Macedo, D. *Literacy:* Reading the word and the world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1985. 91 p.

LUKE, Allan. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HAGEN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. London: Longman, 1996. p. 308-338.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. parte III, cap. 1, p. 139-158.

MARTINS, Sérgio. O pagodão do Pagodinho. *Veja*, São Paulo, ed. 1846, a. 37, n. 12, p. 11-15, 24 mar. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistic* – an introduction. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 195 p.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

IMAGEM: CONCEITOS QUE PERMEIAM UMA SOCIEDADE NOS DISCURSOS, NO ESPAÇO E NO TEMPO

Symone Angélica Cesar da Silva Augusto[1]
Elaine Filomena Paiva Assolini[2]

A imagem é antes de tudo um dispositivo que pertence a uma estratégia de comunicação.
(ACHARD, 1999, p. 30)

Resumo: As imagens circulam por vários materiais didáticos e nos espaços educacionais e o modo como uma sociedade expressa-se ao desenhar, fotografar, pintar entre outras manifestações imagéticas tornam-se arquivos imprescindíveis para a identificação do aluno com o material didático. Nosso percurso dentro da área da educação proporcionou-nos algumas inquietações, no que se refere a sujeitos de diferentes etnias e raças, como índios, negros e asiáticos, que vivem à margem da educação e não se veem representadas nos livros didáticos, dessa forma investigamos algumas imagens que circulam nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Fundamental I (1º ao 5º ano) utilizados em salas de aula de uma escola pública. Entrevistamos professores(as) com o objetivo de escutá-los a respeito de suas práticas pedagógicas escolares com imagens contidas nos livros didáticos. Nosso objetivo é entender se e como a identidade cultural (HALL, 2006), está representada nos livros didáticos e se e como os (as) professores(as) mediam e abordam essa temática que circula em toda sociedade em qualquer lugar do mundo. Seguindo um caminho investigativo e buscando indícios e paradigmas indiciários (GINZBURG, 1980) esta pesquisa utilizou o arcabouço teórico metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa, que utiliza as obras de Pêcheux, Foucault, Orlandi, Coracini e Assolini entre outros. Apresentamos resultados parciais de uma investigação, cujos os resultados indicam que os professores entrevistados respeitam a identidade cultural, mas não sabem como trabalhar com esta questão no dia a dia da sala de aula. Em concordância com Coracini e Cavallari, (2016), entendemos ser desejável que o aluno se reconheça no livro didático, encontrando ali representações de si, de sua subjetividade, desejos e pensamentos.
Palavras-chave: Educação; imagens; livros; professor(a); análise de discurso francesa.

Introdução

Fundamentados na Análise de Discurso de Matriz Francesa, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa que investiga as imagens de crianças nos livros didáticos de Língua Portuguesa e que indicam que a leitura de imagens não é valorizada como deveria. Objetivamos entender se/como os professores abordam em salas de aula de Ensino de Fundamental I essa temática.

Nosso *corpus* é constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede municipal de escolas do interior de São Paulo. Usamos recortes das entrevistas realizadas com sujeitos-professores, destacando as sequências discursivas que serão analisadas, a partir de nossos gestos interpretativos.

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação da FFCLRP-USP, membro do Gepalle - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento. *E-mail:* symoneaugusto@usp.br
[2] Professora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto – SP – Brasil. *E-mail:* elainefdoc@ffclrp.usp.br

O livro didático (LD) ocupa espaço de grande importância na área da Educação, devendo atrair um olhar de desejo de aprender e de saber do aluno, seja qual for sua classe social, raça ou cor. Em concordância com Coracini e Cavallari (2016, p. 30), entendemos ser desejável que o aluno se reconheça no livro didático, encontrando ali representações de si, de sua subjetividade, desejos e pensamentos.

Análises discursivas

Analisamos um fragmento da entrevista realizada com um sujeito-professor X, de uma escola do interior de São Paulo.

Recorte número 1
Pergunta 1: Como você trabalha as imagens nos livros didáticos?
Resposta do sujeito-professor X: A proposta do livro que a gente adotou é que você através da..., consiga fazer a leitura da imagem e questionar aquilo, então a primeira coisa é o tema, esse é exposto através da imagem... **já tem uma orientação pra você trabalhar pra despertar a consciência crítica do aluno em cima da imagem** e depois em cima daquele conceito que se formou da imagem há o texto para ser trabalhado referente aquele tema.

O sujeito-professor X, ao relatar seu trabalho com as imagens nos LDs, começa destacando sobre a proposta encontrada no manual do professor: **A proposta do livro que a gente adotou;** em alguns casos o professor julga como verdade absoluta o discurso trazido pelo manual do professor no LD. Dessa forma não questiona e não se sente como sujeito-participante da construção de ideias e conceitos educacionais. Inscrito em formações discursivas nas quais predominam o entendimento de que os Livros Didáticos são inquestionáveis, não se entende como sujeito capaz de discutir ou refutar as ideias dos autores dos Livros Didáticos

Dando continuidade, iremos nos deter na sequência discursiva **já tem uma orientação pra você trabalhar pra despertar a consciência crítica do aluno em cima da imagem**. Assolini (1999, p. 14), destaca que em uma sociedade que se divide em classes antagônicas como a nossa o livro didático constitui instrumento usado pela sociedade capitalista para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos. Quando o sujeito-professor destaca que a proposta é do Livro Didático, podemos relacionar esse recorte com o que diz Pêcheux (1995, p. 148), que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, dessa forma na tentativa ilusória de trabalhar as imagens dos Livros Didáticos, o sujeito-professor fica submetida às regras do manual de orientações.

As imagens das crianças nos Livros Didáticos parecem não ser lidas pelos professores de maneira a proporcionar ao aluno condições favoráveis de produção para identificar om s imagens. Estas são tratadas como meras ilustrações. Para a pesquisadora brasileira Coracini (2016, p. 30), o livro didático ocupa um espaço de grande importância, devendo atrair um olhar de desejo de aprender, de saber do aluno, seja qual for a classe social, raça ou cor. Segundo a estudiosa, com quem concordamos, é desejável que o aluno se reconheça no livro didático, encontrando ali representações de si, de sua subjetividade, desejos, pensamentos (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 30).

A imagem trazida abaixo consiste do recorte de um Livro Didático de Língua Portuguesa usado pelo sujeito-professor X entrevistado. Esse livro foi escolhido por meio de análise feita pelos sujeitos-professores e toda equipe pedagógica da escola do interior de São Paulo, a partir da fase de escolha dos livros, registrada em duas opções, a FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) envia os livros escolhidos ou que estiver em disponibilidade.

A proposta pedagógica da atividade do referido recorte do Livro Didático de Língua Portuguesa é para que o aluno identifique as vogais iniciais dos nomes de crianças de cada imagem e pinte.



Figura 2 - Atividade do livro didático de Língua Portuguesa "Alfabetizar letrando: a escola é nossa"

Cabe ressaltar que para que haja identificação do sujeito-aluno, as imagens de crianças nos Livros Didáticos, devem estampar as culturas indígenas, de imigração, crioulas e afro-brasileiras, entre outras. Para Hall (2006, p. 9), um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX.

Sendo assim, esse discurso produz sentidos que nos constituem como identidades culturais, proposta por Stuart Hall (2006, p. 8) e que define como identidades culturais aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Ressaltamos que nesse processo de constituição de identidades vigoram os sentidos produzidos pelo colonizador a respeito do colonizado. Os sentidos hegemônicos produzidos pelo colonizador são tomados como naturais, óbvios, únicos, devido à interpelação ideológica, à qual somos submetidos.

Nessa linha de pensamento, destacamos o argumento de Orlandi (1993, p. 47), em que:

> o europeu nos constrói como ser "outro", mas, ao mesmo tempo nos apaga – somos o outro "excluído" sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem outro. Eles são sempre o "centro", dado o discurso das descobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como "outros" absolutos.

Desconstruir a pretensa e ilusória naturalidade dessas representações pode ser uma alternativa consistente para (re)pensarmos a sociedade em que vivemos, marcada pela desigualdade e exclusão social, que, em muitos casos, apresentam-se de forma opaca e nebulosa, impedindo-nos de desvendar, se não todos, pelo menos alguns fatores que sustentam uma sociedade desigual.

Referências

ACHARD, P. et al. *Papel da memória.* Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da leitura parafrástica.* Dissertação de mestrado. Ribeirão Preto: USP, 1999.

CAVÉQUIA, M. P. *Letramento e alfabetização:* a escola é nossa, ensino fundamental-anos iniciais, 1º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

CORACINI, M. J. R. F. CAVALLARI, Juliana Santana. (Org.). *(DES)construindo verdade(s) no/pelo material didático:* discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário, In: C. GINZBURG. *Mitos, emblemas, sinais.* Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade.* 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, E. P. *Discurso fundador.* Campinas: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO: CICLO, TEMPO E PLANEJAMENTO EM QUESTÃO

Bonnie Axer[1]

Resumo: A partir de minha pesquisa de Doutorado, busco nesse trabalho questionar o discurso do PNAIC destacando a relação de força entre currículo, tempo e alfabetização. Com base no pós-estruturalismo, penso que tal relação faz parte de uma rede política que envolve planejamento, sugestões didáticas e avaliação, mas se constitui como pacto falido ao tentar fixar uma definição para alfabetização.

Introdução

O presente artigo é fruto da minha tese de doutorado: *"Todos precisam saber ler e escrever - uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa"* aonde o pano de fundo foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os materiais destinados à formação de professores alfabetizadores. Meu desejo foi questionar o discurso da *idade certa* e seus desdobramentos devido o afastamento que esse possui das defesas que a política em questão faz sobre o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, a partir das perspectivas discursivas dos campos do Currículo (Lopes e Macedo, 2011) e Alfabetização (Smolka, 1989) esse artigo interpreta o PNAIC enquanto política curricular e problematiza os fechamentos de sentidos que acontecem nesse pacto e que definem um currículo nacional para a alfabetização.

Meu diálogo com esses campos se deu a partir dos cadernos de formação direcionados aos professores alfabetizadores que recolocam questões no centro da discussão e amarram os sentidos para currículo e alfabetização. Optei nesse sentido pelos cadernos da Unidade 1 pois são os cadernos dedicados ao currículo. Penso que o termo currículo e as relações que ele produz dentro e fora da escola são demasiadamente potentes, no sentido de que estamos falando de um artefato que se produz num jogo político, discursivo e cultural que envolve a escola, interna ou externamente. Mas ainda que eu perceba a amplitude da produção curricular, o desejo de centralização que temos vivenciado em políticas educacionais recentes – como o PNAIC – é uma maneira encontrada de cercear tal potencialidade. Esse cerceamento deixa claro quais sentidos para currículo permanecem e quais deixam de existir para se pensar um *caminho único* para a alfabetização nacional.

Embora a tentativa de toda política educacional seja o fechamento definitivo de significação, penso ser impossível um único discurso curricular para a alfabetização; este não se universaliza em absoluto visto que é um jogo político definido provisoriamente, segundo Laclau e Mouffe (2015). Esse jogo não finaliza uma vez que a alfabetização é, a meu ver, toda e qualquer produção de sentidos que abarca os atos de ler e escrever.

Desenvolvimento

Parto da interpretação dos entendimentos sobre currículo e alfabetização que fazem parte de uma rede de relações de força que envolvem também avaliação, propostas didáticas e materiais para olhar para alguns materiais de formação do PNAIC. Essa rede de relações se constitui de posições de poder sem uma definição fixa do que é ser/estar alfabetizado ou

[1] Doutora em Educação e professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). *E-mail:* bonnieaxer@gmail.com.

determinação *a priori*, no entanto trata-se de uma relação política que é definida provisoriamente. Embora a tentativa de toda e qualquer política educacional seja a busca de um fechamento definitivo de significação para uma cadeia relacional, o que poderia tornar universal (interpretada como hegemônica) um único discurso curricular para a alfabetização, por exemplo, este não se universaliza em absoluto jamais, pois, segundo Laclau & Mouffe (2015), seria o fim do jogo político.

Análises dos cadernos de formação: Unidade 1 de cada ano do ciclo de alfabetização

CURRÍCULO	UNIDADE 1 - ANO 1	UNIDADE 1 - ANO 2	UNIDADE 1 - ANO 3
	"Nessa direção, um currículo multicultural implica propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem" (p. 14).	*"O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar" (p. 7).* *"Ao elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas a 'o que', 'para que' e ao 'como' ensinar articuladas ao 'para quem'. Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos" (p. 9).*	*"É importante reconhecer que, embora exista uma busca para a garantia de que no cotidiano de uma escola haja diretrizes coletivas entre suas comunidades e crenças partilhadas por aqueles que a protagonizem, é importante não se esquecer de que o currículo em ação se dá por meio de negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. Por outro lado, é necessário reconhecer também a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiros" (p. 7).*

Para o desenvolvimento deste artigo, trago a discussão de currículo da alfabetização que o PNAIC apresenta em seu programa de formação com a defesa de ciclo. Somente após a discussão sobre a produção e a organização de um currículo para a alfabetização é possível perceber alguns diferentes entendimentos para "*ler e escrever*" que, a meu ver, disputam para significar uma alfabetização na idade certa.

No intuito de trazer os sentidos nos quais o currículo do PNAIC se fecha, trago um breve resumo do quadro que fiz para cada uma das categorias que escolhi para serem meu norte de análise: Currículo e Alfabetização.

Tais quadros foram necessários para traçar um caminho de análise dos materiais de formação do PNAIC. Sendo assim, neste momento trago uma parte do quadro produzido para a categoria Currículo, a fim de tentar evidenciar os deslizamentos que tal categoria sofre ao longo dos anos e dos materiais.

A defesa em relação ao currículo presente nos materiais do PNAIC analisados, de forma explícita ou não, é de um currículo inclusivo e multicultural e vão desenhando teoricamente um currículo que seja "*criação, recriação, contestação e transgressão*" (p. 7). Assistimos, com base nesses autores, a um desenho curricular que entende que as "experiências escolares se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (p. 18).

É interessante observar os deslizamentos e as estratégias que a política curricular do PNAIC encontra para endossar seu entendimento sobre currículo. Percebo, ao longo dos três cadernos de formação, uma transição do currículo defendido, de uma abordagem mais ampla que sofre um estreitamento e passa a se apresentar como planejamento.

Sendo assim, é notável a presença de uma discussão mais geral que entende o currículo numa perspectiva cultural e histórica, em que há o entendimento de que mudanças no currículo são acarretadas pelas mudanças na área da alfabetização. Percebo também a valorização do ambiente escolar e das experiências vividas nele e a necessidade de incluir e garantir que todos tenham o direito ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, chega-se a defesa do ciclo de alfabetização, uma estratégia pedagógica de organização escolar, que se condensa, via PNAIC, pelo "para que" e o "como" ensinar articuladas ao "para quem".

Chama-me a atenção que, atrelada a uma defesa de ciclo, há paralelamente uma defesa de precisão nessa organização, principalmente em relação aos conteúdos e ao planejamento, atravessada pela marcação do tempo que é (res)significada via ciclo.

> Assim, no terceiro ano, podemos nos dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as com que elas se depararam nos anos anteriores. No entanto, caso algumas crianças ainda não tenham alcançado o domínio da base alfabética, é necessário favorecer também essas aprendizagens (BRASIL, 2012c, p. 19 -20).

Percebo recomendações para os professores do que precisa ser feito, o que, por determinado momento, condensa o currículo na perspectiva de manual, em que o tempo que passa a ser relativizado pela abordagem de ciclo de aprendizagem vira uma amarra. Desse modo, em relação à leitura e à escrita, no terceiro ano, é preciso organizar o tempo de modo que

> O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças. A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. (BRASIL, 2012i, p. 7).

Com tal perspectiva, percebo a presença de um currículo que preza pela ampliação do direito de aprendizagem a todas as crianças, que defende a continuidade das experiências, que busca um planejamento bem organizado e que respeita singularidade no tempo de cada aluno. Nessa direção, há uma defesa de currículo multicultural que implica reconhecer e lidar com as diferenças que valorizam os estudantes em suas especificidades, o que abre caminho e terreno para defesa central acerca do currículo que o PNAIC faz: o currículo inclusivo. Esse currículo, que visa atender a todos, compreende principalmente as diferenças existentes no tempo e na forma de aprender.

Dessa maneira, com tal crença num currículo que inclua a todos, o PNAIC desenvolve em seus textos e materiais de formação alguns pontos específicos que, a meu ver, desenham esse currículo nacional da alfabetização pretendido. Tal desenho se firma na defesa de ciclo de alfabetização - outra maneira de olhar os processos de ensino e que modifica o currículo e a avaliação.

> Consideramos, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (BRASIL, 2012b, p. 23).

O ciclo de alfabetização então é encarado por mim como uma decisão curricular. Decisão essa que não é feita apenas pelo PNAIC e que está além de ser uma escolha de condução do currículo apenas; penso ser também uma necessidade de oficialização dessa organização, que pode ser um caminho de sucesso para a alfabetização nacional. Com essa crença de sucesso, o PNAIC apresenta o ciclo e segue no desenvolvimento dele a caminho da alfabetização na idade certa. A ideia de ciclo, nesse programa de formação e política de currículo, passa a ser associada à alfabetização, pois, na perspectiva da alfabetização adotada pelo PNAIC, esta não acontece em apenas um ano; precisa de um tempo maior para ser consolidada, ou melhor, repensa esse tempo de consolidação, 600 dias letivos.

O ciclo de alfabetização é uma estrutura curricular que favorece a continuidade e a participação dos alunos. Tal organização curricular escolhida e defendida pelo PNAIC também favorece a não exclusão e a não diferenciação entre os alunos que possuem tempos diferenciados; nesse sentido, nega uma lógica excludente e competitiva que se faz presente nas escolas, mas afirma uma lógica da inclusão e da solidariedade pela troca de saberes e pensares possibilitados pela interdisciplinaridade. Assim, o ciclo vai ao encontro de uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelos alunos, em detrimento de uma perspectiva conteudista ainda fortemente presente em nossos espaços escolares.

O planejamento é, então, uma faceta de organização fundamental para a construção do currículo da alfabetização desenhado pelo PNAIC e passa a ter ênfase nos cadernos de formação. É possível observar essa delimitação do sentido do currículo para planejamento nos cadernos da Unidade 2, cuja temática central é planejamento, e na Unidade 8, que focaliza organização pedagógica. A importância do planejamento para o currículo da alfabetização parece ser uma tentativa de reedição de um currículo engessado para pensar a organização do ciclo de alfabetização.

Assim, em meio a perspectivas tradicionais e prescritivas de currículo, destaco a complexidade do mesmo. O currículo não é simples, não é aplicável via cadernos de formação de maneira simples, ele precisa ser experienciado o que faz dele uma produção contínua e inacabada.

Concluo então que, o currículo é potente e sua produção engloba muito mais que listagem de conteúdos e que é uma escolha, ainda que imbuída de poder, interesse e relações inesperadas; ainda assim é uma escolha. As defesas que o PNAIC faz para desenhar o caminho curricular que irá garantir o direito à alfabetização plena das crianças do Brasil é uma escolha em detrimento de muitas outras, o que possibilita problematização e questionamento sobre.

Assim, acredito e defendo no presente artigo que essa rede de relações, disputas e posições de poder se constituem sem uma definição fixa do que é ser alfabetizado, pois ainda que haja um método estabelecido, um planejamento a ser seguido ou uma norma a ser aplicada e avaliada o pacto estabelecido é *falido*, pois não há uma alfabetização plena ou idade certa para a mesma.

Referências

AXER, Bonnie. *Todos precisam saber ler e escrever:* uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós graduação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

LACLAU, E.; MOUFFE. *Hegemonia e Estratégia Socialista:* por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MAL ESTAR NA/DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E CUIDADO (DE SI)

Luciana Aparecida Silva de Azeredo[1]
Márcia Aparecida Amador Mascia[2]

Resumo: A pesquisa objetiva problematizar os modos de subjetivação/objetivação e os regimes de verdade que atravessam o professor universitário no que tange ao mal-estar na/da docência e o cuidado (de si). Neste artigo, serão elencadas três leituras consonantes acerca do tema: 1) o discurso do senso comum; 2) o discurso da mídia e das redes sociais; 3) o discurso acadêmico. O cuidado de si foucaultiano apresenta-se como uma maneira dissonante de gerir o mal-estar.
Palavras-chave: mal-estar; cuidado de si; docência.

Introdução

Na busca de condições financeiras para cuidar (de si) e dos seus familiares, para ter uma vida de conforto dentro da sociedade capitalista/neoliberal, professores assumem várias aulas e atividades em locais distintos (AZEREDO, 2014; 2017), o que tem levado uma parte deles a enfrentarem problemas tanto físicos quanto psicológicos, como apontam publicações como as de Antonio Miguel (2011) e de Timm, Mosquera e Stobäus (2007; 2010).

No Ensino Superior, há também as demandas acadêmicas: *publish or perish* (publique ou pereça), mantenha seu Lattes atualizado, participe de eventos e de bancas, oriente pesquisas etc. Há ainda uma série de outros desafios que podem intensificar o mal-estar docente. Dentre eles, encontram-se: 1) a falta de conhecimento pedagógico e didático de alguns professores, em especial por parte dos que advêm de áreas distintas, como Engenharia, Odontologia, entre outras; 2) as visitas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a constante preocupação com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que provocam "efeito retroativo" na elaboração dos planos de curso e nas aulas e provas aplicadas; 3) o discurso capitalista de muitas instituições de ensino que veem o aluno como cliente e o "conhecimento" como mercadoria (CAVALLARI; SANTOS, 2015). Ademais, há a adoção, muitas vezes, compulsória, de metodologias ativas e de recursos tecnológicos e a alocação disciplinas de cursos presenciais para o sistema EAD, o que preocupa os docentes no que tange a sua adaptação às "novidades" e ao temor da diminuição de carga horária e de corte na folha de "colaboradores".

Além disso, veicula na sociedade e entre os professores, de forma geral, um discurso de que a profissão docente é altamente debilitadora e "sugadora", tirando a energia do professor, podendo levá-lo ao adoecimento físico e/ou psicológico. Inúmeras pesquisas sobre o adoecimento do professor corroboram com este regime de verdade, como a de Souza e Mendonça (2009), na qual as autoras mencionam que "a profissão está ligada a fatores estressantes que abarcam aspectos objetivos, subjetivos e sociais" (2009, p. 499), que podem levar os docentes a problemas graves, como a Síndrome de *Burnout* (Síndrome do Esgotamento).

Diante do exposto, tomou-se como pressuposto o fato de que o mal-estar é constitutivo e inerente ao sujeito, no sentido freudiano, e que transitam no mundo contemporâneo regimes de verdade que ora reforçam o mal-estar, ora incitam o sujeito a cuidar(-se.) Partiu-se do questionamento central sobre quais regimes de verdade atravessam o professor universitário no que tange ao cuidado (de si). Neste recorte, elencaremos três leituras consonantes acerca do mal-estar na/pela docência: 1) o discurso do senso comum; 2) o discurso da mídia e das redes sociais; 3) o discurso acadêmico.

[1] CEFET-MG. *E-mail:* luazeredo@gmail.com.
[2] USF.

O discurso da mídia e das redes sociais

Apresentamos abaixo imagens constantemente publicadas por docentes em suas redes sociais e alguns títulos de reportagens publicadas no Brasil e no exterior que exemplificam o discurso vigente de que a profissão docente e o cuidado (de si), ainda entendido pelo senso comum (cuidados com a aparência, por exemplo), parecem não ser compatíveis. Discurso este, parte do macro discurso sobre a educação e a profissão docente que deve ser considerado ao realizar a análise do *corpus* por incidir diretamente na constituição do sujeito-professor e do seu dizer. Ademais, o "discurso" do quão desgastante é ser professor; o da missão/sacerdócio: dar sem muito receber; da autopiedade ou do sofrimento: quantidade de tarefas e condições de trabalho X salário, entre outros, são recorrentes nas conversas nos intervalos, nos corredores das escolas e também além-muro, em encontros casuais entre docentes.



Fonte: https://amaieski.files.wordpress.com/2013/04/charge-bello.jpg



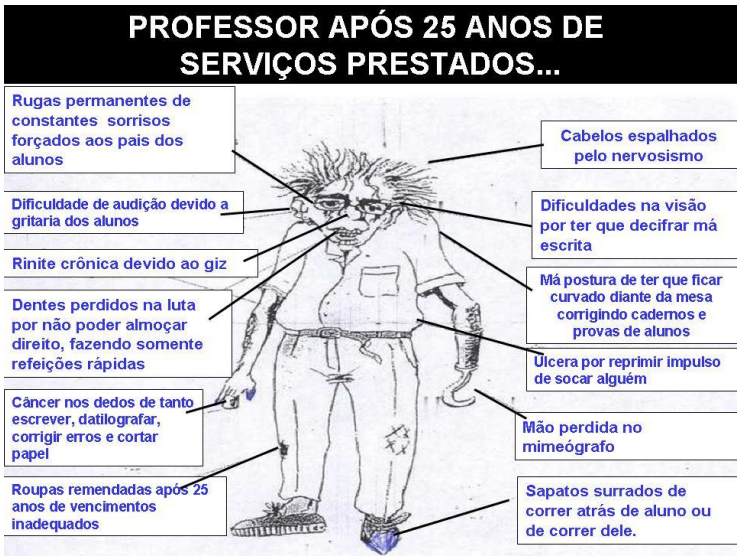
Fonte: http://www.folhasertaneja.com.br/noticia/21865035/opiniao/professor-e-cultura-bons-temas-para-reflexao/



http://oblogdojoseandantas.blogspot.com.br/2017/07/e-o-salario-oh-e-saude-oh-e-seguranca.html



Charge de RBorges feita originalmente para o para o InformAndes, republicada várias vezes.
Fonte: http://www.adusc.org.br/professores-adoecem-mais-por-conta-da-precarizacao-de-condicoes-de-trabalho/



Fonte: http://www.portaldoagreste.com/2015/10/do-professor-o-que-comemorar-edilma.html

Esta tarde (ou manhã, ou noite), em algum lar, um(a) professor(a) está preparando a aula para seu filho na escola, enquanto você trabalha ou assiste TV. Neste mesmo minuto, professores do país todo estão usando o "tempo livre" deles, muitas vezes gastando do próprio bolso, para a educação, prosperidade e futuro do seu filho. Copie e cole esta mensagem se você é professor ou se valoriza os professores.

#EuValorizoOprofessor – Fonte: https://www.facebook.com/EscolaSeculo21

07/04/2014 - Pesquisa revela alto índice de adoecimento mental entre docentes da UFPA
Disponível em: http://www.adufpa.org.br/391/Pesquisa-revela-alto-%C3%ADndice-de-adoecimento-mental-entre-docentes-da-UFPA.html

09/06/2014 - Psicóloga identifica adoecimento de professores do ensino superior
Disponível em: http://www5.usp.br/44370/psicologa-identifica-adoecimento-de-professores-do-ensino-superior/

Out/Nov 2015 - Mal-estar docente - Doenças associadas à atividade docente elevam os índices de faltas e prejudicam o ensino, além de afetarem a qualidade de vida dos professores; incidência de casos de hipertensão aumenta no final do ano letivo
Disponível em: https://www.facebook.com/todoseducacao/posts/983120948370846

Abril/2016 - ¿Malestar en la docencia o maestros huérfanos? (mal-estar na docência ou professores órfãos?)
Disponível em: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/63482[3]

27.05.16 - Students! Your lecturers are on strike because they are struggling to survive (Alunos! Seus professores estão em greve porque estão lutando para sobreviver)
Disponível em: https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/may/26/students-your-lecturers-are-on-strike-because-they-are-struggling-to-survive[4]

O objetivo da breve exposição acima não é analisar tal discurso exaustivamente, tampouco colocar "um véu" sobre todos os problemas reais da/na carreira docente, mas sim problematizar a forma como o discurso da/na mídia, nas/das redes sociais, sócio-histórico-ideologicamente construídos, podem, expor a "realidade" e corroborar para intensificar o mal-estar existente e "real" na profissão docente, na vida como um todo.

O discurso acadêmico

Apresentaremos um breve estado da arte dos estudos sobre bem-estar[5], pano de fundo para a reflexão/problematização proposta, tendo por base um artigo de 2007 intitulado *Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência* e os artigos de Sparkes (2007) e Oliveira et. al (2004).

Conforme os pesquisadores do grupo de pesquisa, o sentimento de mal-estar está associado a momentos históricos, políticos e a vivências mais íntimas. Entre suas inúmeras causas, há as relacionadas ao contexto sócio-histórico-ideológico, como as econômicas, políticas, sociais, profissionais e também aquelas de cunho mais pessoais, como inquietações, interesses, sentimentos, valores e expectativas. Uma das principais causas do mal-estar na

[3] Trata-se de um portal *web* de comunicação educativa mundial, concebido para que um coletivo de docentes voluntários dos cinco continentes reportem, comuniquem e processem informação relacionada à educação como processo cultural emancipatório e como direito humano.
[4] Edição internacional do Jornal britânico *The Guardian*, versão online.
[5] Vale mencionar que observamos, nos estudos realizados e mencionados neste estado da arte, que o termo "bem-estar", na maioria das vezes, distancia-se da noção filosófica foucaultiana de cuidado de si.

docência a descentralização e democratização do saber. Outros fatores que corroboram para o mal-estar dos docentes são, segundo o artigo, a ansiedade, o sentimento de inutilidade, carência de tempo, turmas numerosas, grande quantidade de trabalho burocrático, descrença no ensino e tecnologias de informação e comunicação.

O artigo de Oliveira et al. (2004) salienta que há uma cultura que vê o magistério como uma vocação/um sacerdócio, levando tal profissão a ser considerada de forma diferente das demais em termos de direitos e deveres. As reformas educacionais, iniciadas na década de 1990, implicam novas exigências profissionais aos docentes, sem a adequação das condições de trabalho, entre elas a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, o que os "obriga" a buscar, muitas vezes, por conta própria, cursos de formação continuada. Outro aspecto levantado é o dispêndio maior de tempo relacionado às novas formas de ensinar e avaliar, nas quais o papel do professor é constantemente (re)definido, sendo cada vez mais amplo, englobando finalidades acadêmicas, sociais e emocionais, com cobrança vinda de todos os lados, sem a devida remuneração para tal incremento. Como consequência, apontam o estresse, problemas de saúde, a impossibilidade de aperfeiçoar-se e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre seu trabalho.

Já o artigo de Sparkes (2007)[6] aborda questões cruciais em relação ao mundo acadêmico e suas demandas, em especial à "cultura da auditoria", que exige cada vez mais dos professores/pesquisadores, fazendo com que estes, para (sobre/con)viver neste mundo dos números, estatísticas e quantidades, tenham que assumir características comumentemente esperadas de homens de negócios, como habilidades organizacionais, estratégias de autopromoção e de *networking*, entre outras. Por meio da história do professor "fictício" Jim, pesquisador e diretor de um departamento e seus diálogos travados e episódios vivenciados com os orientandos, colegas de trabalho, superiores e familiares, Sparkes (2007) apresenta-nos sentimentos, como desilusão, cansaço, raiva, culpa, entre outros, que uma política educacional pautada em quantidade, em números, não em qualidade, na qual a pessoa vale, não como pessoa, mas pelo que tem ou não em seu currículo, ou seja, seu valor acadêmico, aquilo que ela pode ou não dar à instituição à qual está vinculada. Neste contexto, muitos professores sentem-se, segundo o autor, falidos tanto espiritual quanto eticamente e podem ser acometidos por doenças psicofísicas, como estresse, depressão, síndrome de *burnout* etc.

Algumas reflexões

Enfim, é em meio ao mal-estar na/da contemporaneidade e na/da docência, que temos de pensar, enquanto docentes, o que estamos fazendo com os outros e com nós mesmos, como recomenda Veiga-Neto (2006), buscando praticar as tecnologias de si que, na perspectiva foucaultiana, envolvem abertura para ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender diferentemente. E, portanto, essencial que o docente se torne "aprendiz de determinadas tecnologias de si, fundamentais para produzir o cuidado e a educação com o outro" (HARDT, 2006, p. 1). Em outras palavras, o cuidado de si foucaultiano apresenta-se como possibilidade de leitura dissonante do mal-estar vigente, o que nem sempre implica calmaria, mas sim desassossego ao lidar com nossas faltas e equívocos que a sociedade contemporânea neoliberal procura tamponar por meio da banalização do cuidado (de si), a serviço da ideologia neoliberal que aceita sofrimento, tristeza, fracasso, impõe o discurso da felicidade, o que pode intensificar o sentimento de mal-estar da/na docência.

[6] Artigo foi originalmente escrito em língua inglesa, intitulado "*Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration"* e sua resenha em português foi feita por nós de forma livre.

Referências

AZEREDO, L. A. S Professor: cuidador de si de dos outros. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO, 2015, Taubaté. *Anais*... Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

AZEREDO, L. A. S et. al. Reflexão sobre o cuidado de si no campo educacional: o curso cuidando de quem cuida. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas Funvic*, Pindamonhangaba, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2017.

CAVALLARI, J. S.; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, Pouso Alegre, v. 10, jan./jun. 2015.

FOUCAULT, M. [1982] *Hermenêutica do sujeito:* curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca; Salma annus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. [1984] *Historia da sexualidade 3:* O cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

HARDT, L. S. *Formação de professores:* as travessias do cuidado de si, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro 2014.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: GOMES, M. L. M. et al. (Org.). *Viver e contar:* experiências e práticas de professores e Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2011. p. 271–309.

MOSQUERA, J. J. M.; STOÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não?. *Ciência em Movimento*, a. XI, n. 22, p. 47-53, 2009/2.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, n. 20, v. IX, jan./mar. 2004.

SOUZA, I. F.; MENDONÇA, H. Burnout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, v. 25, n. 4, out./dez. 2009.

SPARKES, A. C. Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration. *Qualitative Research - SAGE Publications*, Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, v. 7 (4), p. 521–550, 2007. DOI: 10.1177/1468794107082306

STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. J. M. ; SANTOS, B. S. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação*, Porto Alegre, a. XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade**.** *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. X, n. 3, set/2010.

VEIGA-NETO, A.. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 13-38.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA: IMPACTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Priscila Domingues de Azevedo[1]

Resumo: A pesquisa em andamento busca investigar em que medida as transformações das práticas de professores da Educação Infantil ocorrem quando participam de um grupo em um contexto colaborativo e quais as potencialidades formativas que as atividades e dinâmicas produzidas num grupo podem trazer para o desenvolvimento profissional dos envolvidos que se propõe a estudar a Educação Matemática na Infância.

O presente trabalho propõe-se a pesquisar os impactos na formação e na prática profissional de professores da Educação Infantil que participam de um grupo que estuda a Educação Matemática na Infância, em um contexto colaborativo. Visa construir conhecimentos teóricos e práticos no campo da formação e atuação de professores da Educação Infantil, no qual, participam professores da Educação Infantil, futuros professores (graduandos da UFSCar) e pesquisadores.

Os pesquisadores e colaboradores dessa pesquisa estão investigando os processos de formação continuada em um grupo num contexto colaborativo; irão identificar e analisar a produção, o reconhecimento e a ressignificação dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados ao trabalho com a linguagem matemática na infância, que se revelaram nas narrativas orais e escritas dos participantes do grupo, no planejamento, na execução e na avaliação dos projetos pedagógicos que envolvem a linguagem matemática.

Diante disso, o problema desta pesquisa apresenta-se a partir de duas questões: em que medida as transformações das práticas de professores da Educação Infantil ocorre de fato quando participam de um grupo em um contexto colaborativo que se propõe a estudar a Educação Matemática na Infância? Quais as potencialidades formativas que as atividades e dinâmicas produzidas num grupo podem trazer para o desenvolvimento profissional dos envolvidos e que reflexos podem ser observados na prática com crianças pré-escolares?

Para responder essas questões a primeira etapa dessa pesquisa, discute teoricamente as potencialidades de um modelo de formação continuada de professores em um grupo de estudo, num contexto colaborativo, e o lugar da linguagem matemática no currículo da Educação Infantil.

Formação continuada de professores em grupo colaborativo

A área da Educação tem necessitado cada vez mais de uma maior reflexão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, hoje a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Nossa proposta é romper com o tipo de formação continuada "empacotada", fechada, imposta de cima para baixo e investir na formação em serviço, em grupo, a partir da reflexão sobre a própria prática dos professores da Educação Infantil.

A ideia é investir no trabalho colaborativo em grupo, dando segurança aos professores para assumir atitudes e ações subversivas responsáveis (D'AMBROSIO; LOPES, 2015).

Essa pesquisa, em andamento, pretende destacar que é possível tornar o espaço de um grupo de estudos e pesquisa dentro da universidade, um espaço de formação inicial e continuada de professores, onde os três pilares da universidade estão presentes. O ensino, a pesquisa e a

[1] *E-mail:* priazevedo.ufscar@gmail.com.

extensão. Com a participação voluntária, é possível propor o diálogo entre gerações. Alunos da graduação (futuros professores), professores da Educação Infantil em início de carreira, professores mais experientes e pesquisadores da universidade.

A pesquisa de doutoramento de Azevedo (2012) aponta que é necessário pensar em novas formas e espaços de formação continuada que desenvolvam processos de formação docente e privilegiem o trabalho conjunto, cooperativo e colaborativo, e que rompa com a prática do isolamento docente, visto que a formação inicial é fundamental, mas não suficiente para formar plenamente o professor, pois ele precisa de uma formação continuada que o respalde nas necessidades reais e diárias da profissão, visto que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluem, e os professores precisam construir alternativas de inovação e de mudança para as políticas e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada vem suprir uma necessidade de estudo contínuo, de formação permanente (IMBERNÒN, 2009), visto que a sociedade está em constante transformação e exige profissionais capazes de lidar com demandas diversas. Nesse sentido, é muito pertinente investigar os impactos que a participação em um grupo de estudos colaborativo provocam na formação e atuação de professores da Educação Infantil.

A proposta do grupo é criar uma cultura de análise das práticas pedagógicas, tendo em vista as transformações destas pelos professores, com a colaboração da universidade, pois "as transformações das práticas ocorrem num processo de reflexão sobre estas e problematização das práticas, a partir das necessidades e dos problemas vivenciados pelos professores nos contextos escolares" (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001, p. 09). Desse sentido, investigar em que medida as transformações das práticas ocorrem de fato e o que é necessário para isso.

Esta pesquisa será desenvolvida num grupo de estudo colaborativo que existe desde 2010 chamado "Grupo de Estudos Outros Olhares para a Matemática" – GEOOM. Um grupo que faz uso da relação interpessoal não hierárquica, da participação efetiva no grupo – entendido como pertença, ajuda mútua, relação de confiança, negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões e metas desenvolvidas em conjunto, aproximação entre teoria e prática, comunicação efetiva, diálogo, trabalho coletivo, com responsabilidade profissional compartilhada e contínua; e agora buscando novos desdobramentos para investigar diretamente os professores participantes do grupo em seus trabalhos com as crianças. No geral participam por semestre do grupo 15 professores da Educação Infantil de dez instituições municipais de Educação Infantil diferentes e cerca de cinco graduandos da universidade do curso de Pedagogia, Matemática e Educação Especial da UFSCar, campus de São Carlos/SP.

A linguagem matemática na Educação Infantil

Para a faixa etária dos 4 aos 5 anos e 11 meses, autores como Edwards, Gandini e Forman (1999); Kishimoto (1994); além de outros, vêm estudando e desafiando a pedagogia escolar com a pedagogia da infância, que contempla a especificidade da pequena infância a partir de categorias como: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, linguagens, movimento, criança, alteridade, não avaliação, observação, cuidado, entre outras (FARIA, 2005). Dessa forma, fazer Educação Infantil não é trazer o currículo do Ensino Fundamental para a educação das crianças pequenas e também "não é fazer nada com elas", ou só cuidar, mas é fazer uma pedagogia que considere, respeite e valorize a infância.

É possível trabalhar as diferentes áreas de conhecimentos nas diversas situações e nos espaços que a instituição de Educação Infantil oferece, a partir do que é próprio da infância – o brincar –, visto que devemos reconhecer a criança como sujeito de direitos que é capaz de

produzir uma cultura da infância a partir do seu protagonismo – entre crianças e crianças, e crianças e adultos –, para, assim, construir sua cidadania (FARIA, 2005), isto é, as culturas infantis não aparecem naturalmente, mas se constituem nas relações sociais e com as interações e os reflexos das produções culturais e sociais.

Diante da valorização da infância e do desafio de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, a preocupação com o trabalho com os conhecimentos matemáticos é cada vez mais presente, e vários estudos indicam caminhos para propiciar à criança dessa faixa etária a oportunidade de iniciar de modo adequado seus primeiros contatos com o conhecimento matemático (LOPES, 2003; NACARATO, 2000; LORENZATO, 2006). Para isso ocorrer, é necessário que a prática pedagógica envolva formação qualificada e intencionalidade dos docentes.

A matemática pode ser inserida no universo infantil, pois a entendemos como "produto da atividade humana e que se constitui no desenvolvimento de solução de problemas criados nas interações que produzem o modo humano de viver socialmente num determinado tempo e contexto" (MOURA, 2006, p. 489). Portanto, a criança é capaz de apropriar-se da matemática como produto social que envolve sua vida.

Desse sentido, não devemos exigir das crianças da Educação Infantil que sistematizem cálculos a partir de algoritmos, mas precisamos garantir que elas tenham diferentes vivências e experiências que garantem o contato lúdico com o número, espaço, formas, grandezas, medidas e tratamento da informação, lidando com noções que vão despertar na criança a curiosidade, a descoberta e aprendizagem de modo significativo e construído e não somente memorizado.

Metodologia

Em Educação Matemática, a pesquisa qualitativa é notável; nas suas inúmeras variantes, ela "dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas" (D'AMBROSIO, 2004, p. 21).

Fiorentini (2004) e Franco (2005) afirmam que num grupo de estudo colaborativo, é possível criar uma cultura de análise das práticas pedagógicas, tendo em vista suas transformações pelos professores, a partir da colaboração e da parceria com a universidade. Com base nas necessidades e nos problemas vivenciados pelos professores, desenvolve-se um processo de problematização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Optamos por fazer uma pesquisa com os professores, não só para teorizar práticas de ensinar e aprender matemática na Educação Infantil, mas também para investigar os impactos na formação e na prática profissional de professores da Educação Infantil que participam de um grupo que se propõe a estudar a Educação Matemática na Infância, em um contexto colaborativo.

A primeira etapa da pesquisa, destacada nesse artigo diz respeito ao estudo teórico e metodológico, a partir de revisão da literatura nacional e internacional, sobre as propostas de Educação Matemática para a Infância, e formação de professores em grupo colaborativo, bem como a sistematização das informações resultante da revisão de literatura.

Leituras dissonantes

Passos e colaboradores (2006, p. 195) afirmam que a formação docente, numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, "pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas". Portanto, a formação docente envolve o crescimento pessoal ao longo da vida, a formação inicial e a formação continuada.

A relevância científica desta pesquisa se dá ao fato de existir poucas pesquisas no campo da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. A pesquisa de Meinicke e Portal (2014) revela o insuficiente incremento das investigações científicas na Formação Continuada dirigida a professores de Educação Infantil. Desta forma, esta pesquisa vem contribuir na sistematização de fundamentos teóricos e metodológicos referentes aos impactos na formação e na prática profissional de professores da Educação Infantil que participam de um grupo de estudo em um contexto colaborativo, favorecendo uma maior aproximação entre pesquisas das áreas da Educação Infantil e da Educação Matemática.

Os resultados parciais apontam a importância da parceria universidade-escola; indicam que o grupo de professores participantes da pesquisa conseguirá aprofundar suas concepções e conhecimentos matemáticos e poderão adquirir mais autonomia para desenvolver projetos pedagógicos que envolvam a linguagem matemática; e produzirão, coletivamente e colaborativamente, inovações curriculares contribuindo com a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos relacionados à área da Educação Matemática na Infância.

Referências

AZEVEDO, P. D. de. *O conhecimento matemático na Educação Infantil:* o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema* [online], v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, especial, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FRANCO, M. A. S.. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LOPES, C. A. E. *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática.* Campinas: Autores Associados, 2006.

MEINICKE, D.; PORTAL, L. L. F.. Formação Continuada de professores de Educação Infantil: o que revela o Banco de Teses da CAPES nos anos 2011-2012. *Educação por Escrito,* v. 5, n. 2. Porto Alegre, jul.-dez. 2014. p. 256-273. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18664/12406>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MOURA, M. O. de. Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife. *Anais***...** Recife, 2006. p. 489-504.

NACARATO, A. M. *Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação:* currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, n. 15, p. 193-219, 2006. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais*... Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sesselma.PDF>. Acesso em: 15 fev. 2018.

POR ENTRE PEDRAS, GAVETAS, BARATOS: A ESCRITA POÉTICA NO CENTRO DA RODA

Eliane Aparecida Bacocina[1]

Resumo: Neste trabalho, recorte de pesquisa de Doutorado, o olhar se desviará às pequenas particularidades que compõem os processos e trajetórias de escrita de um grupo de poetas: pedras no caminho... escritos em gavetas... o 'barato' de compor poemas individual e coletivamente... rodas de poesia... Um grupo que sai das margens, dos becos, das periferias e ocupa o centro das cidades e das atenções...

Não queiram vestir a poesia com camisa de força
Deixem-na à paisana.
Não lhes imponham uma farda parnasiana.

Preparem-lhe passarelas festivas e democráticas.
Permitam que desfilem por elas a coleção auto didática.

Deixem fluir na sutil marginalidade a mais perfeita intelectualidade
Imaginária ou realista. Não atrofiem o artista.
(...) (MOLINA, 2011a, p. 16).

O trabalho que aqui se apresenta é um recorte de Tese de Doutorado que propõe cartografar práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em uma comunidade de escritores, grupo que atua de maneira não formal com produção de poemas.

Propôs-se discutir o poder da escrita em interlocução com o grupo, que atua no litoral sul paulista, com o objetivo de fazer pensar sobre questões sociais, políticas e cotidianas, processo que é, portanto, formativo. O grupo, denominado Sarau das Ostras, constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas e tem como inspiração a ostra, elemento comum no litoral, que diante dos obstáculos, resiste e produz a pérola, assim como o grupo que, frente aos desafios da vida cotidiana, produz poesia.

A pesquisa intenciona trazer à discussão o papel e o lugar da escrita poética e o modo como dela o grupo se utiliza, reverberando em travessias de fronteiras do pensamento.

A pesquisa teve como procedimentos metodológicos a cartografia, proposta por Rolnik e o paradigma indiciário (Ginzburg).

Dentre o referencial teórico utilizado, estão os estudos da linguagem, com Rancière, Foucault e Bakhtin, além de Deleuze e Guattari, com a abordagem que realizam sobre a literatura menor/escrita marginal.

O grupo pesquisado constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas: Ludimar, Nego Panda, Fernandes, RO3P e Abel, e o material aqui apresentado foi sendo constituído a partir do olhar para os livros produzidos pelos participantes da pesquisa e da transcrição de suas falas em cinco encontros dialógicos, intitulados "Conversas poéticas".

O desvendar de sentidos, linguagem, cultura, poética presentes nos processos de escritas contemporâneas e o olhar para os escritos do grupo pesquisado, a partir de situações de

[1] Doutora em Educação pela UNESP / Rio Claro. Professora no IFSP / Câmpus Boituva. *E-mail:* elianeab3@gmail.com.

interlocução, levam a pensar as atividades artísticas e os saberes trazidos por diferentes atores que leem, escrevem e criam o cotidiano.

Das margens das páginas escritas por poetas que atuam em espaços diversos de produção escrita, oriundas das bordas que ladeiam cidades, às fronteiras de um pensamento que se revela fértil, concretiza-se um movimento-fluxo das palavras numa composição poética, singular. Devaneios daí advindos fazem (trans) bordar as margens do que produzem tais páginas escritas, gerando material de pesquisa, fluxo de pensamento, devir, poesia.

Neste trabalho, o foco de atenção se desviará às pequenas particularidades que compõem os processos e trajetórias de escrita dos poetas e do grupo participante da pesquisa: pedras no caminho... escritos em gavetas... 'barato' de compor poemas individual e coletivamente... rodas de poesia... e para pensar os processos de formação a partir de um grupo que sai das margens, dos becos, das periferias e ocupa o centro das cidades e das atenções... esse é o foco do olhar atual da pesquisadora após a pesquisa concluída... ou inconclusa...

O trabalho se apresenta em forma de ensaio, a partir da elaboração de um "mosaico" de citações e transcrições de falas dos poetas do grupo.

Um ensaio sobre a escrita poética do Grupo Sarau das Ostras

> *Um amigo meu falou uma frase um dia que aquilo me marcou tanto... "O poema não é só aquilo que te agrada; é aquilo que te agride". Eu achei tão legal aquilo ali, ele tem que fazer pensar, tem que te cutucar, tem que te impactar, te horrorizar assim, na hora. Porque se for só coisinha melosa...*
> (fala de Ludimar, em uma das Conversas Poéticas).

Escrita que agride, que faz pensar, que impacta.... Como olhar para essa linguagem? Pelbart, filósofo contemporâneo, desvia o nosso olhar para as bordas, para aquilo que dispersa para as fronteiras.

> (...) para Blanchot a linguagem poética "nos remete não àquilo que reúne, mas ao que dispersa, não àquilo que junta, mas ao que disjunta, não à obra, mas à inoperância [...], conduzindo-nos em direção àquilo que tudo desvia e que se desvia de nós, de modo que aquele ponto central em que, ao escrever, parece-nos que nos encontramos, não passa de ausência de centro, a falta de origem". Não o Ser, mas o Outro, o Fora, o Neutro. Paixão do Fora que atravessa a escrita febril de Kafka, bem como a de Blanchot, que reverbera na obsessão de Foucault com o tema das fronteiras ou limites, e em Deleuze na exterioridade do pensamento nômade. (PELBART, p. 51).

Como base nesse pensamento nômade, as conversas poéticas com o grupo Sarau das Ostras nos convidam a pensar para além dos limites das páginas escritas, para além das fronteiras das sensações...

> *Nego Panda: O poema tem que te causar uma reação. Independente se essa reação vai ser boa. Ah, eu adorei esse poema. Ou eu odiei. Mas ele ta causando uma reação.*
> *Ludimar: O Vieira Vivo do CPL, que fala: " Não gente, não descreve, usa mais a linguagem, faz o pessoal entender. Lê aquela poesia sem citar quem é.*

> *Pra causar aquele: "Olha, é ela!" Um poeta conceituado foi fazer uma homenagem sobre o Michael Jackson. "Ele é um grande cantor, foi o rei do pop. " Isso aí todo mundo sabe. Isso é descrição. Faz um negócio diferente. É que nem o Ariano Suassuna falou numa entrevista: "o pintor vai pintar um boi, e fica olhando no boi, ele faz exatamente como o boi é. Ele não criou uma obra de arte. Ele criou mais um boi. Faz um boi diferente".*
> *Fernandes: Aí é onde eu volto e gosto dessa ideia. A minha filha não vê isso..., mas eu estava vendo o pequeno príncipe esses dias de novo com a minha filha. Versão de 1960. "O que é isso? " "É um chapéu. " "Não. É uma cobra que engoliu um elefante. " E a outra situação é aquela: "Me desenha um carneiro. " Ele desenha uma caixa. É essa a sensação. A pessoa vê o óbvio... A poesia é quando ele transcende aquele óbvio.*
> *Ludimar: É essa a sensação. E também daquela flor, com tantas rosas que tem, mas aquela é a rosa. É como o amor...*
> *Nego Panda: Quando você vê a literatura simplesmente como material de leitura, então essa bolacha é a bolacha, mas se você colocar num patamar de arte, aí entra uma diferenciação. Porque uma coisa é você fazer um prato, e outra coisa é você fazer uma obra de arte. É diferente. Porque quando você reproduz milimetricamente toda aquela escrita, toda aquela forma regrada e metodizada de poema, por mais bonito que seja não é uma obra de arte. Seria como eu fazer uma paródia de uma outra música. Porque a forma já ta lá. É por isso que eu não gosto de escrever em cima de formas. Soneto, eu sei fazer soneto. Algumas coisas eu acabei escrevendo e colocando no meu blog. Eu sei fazer. Eu também faço. Publiquei o limerique. Só que o que acontece? Você pode pegar a estrutura, ela é x. Você pode usar a mesma estrutura e transformar ela em y.*
> (Trecho da transcrição das Conversas Poéticas – 1º encontro. 08/06/2013).

Na visão de Deleuze e Guattari (2003), em "Kafka: para uma literatura menor", é possível aproximar as práticas de escrita do Sarau das Ostras com o conceito de "literatura menor", considerando as três características dessa literatura: a desterritorialização, o papel político e coletivo.

Literatura menor... não no sentido de ser inferior, mas no sentido da potência que carrega em si, de algo considerado por minorias, mas que carregam em si a força daquilo que expressam.

> Ainda que maior, uma língua é suscetível de um uso intensivo que a faz correr segundo linhas de fuga criadoras, e que, por mais lento, por mais precavido que seja, forma dessa vez uma desterritorialização absoluta. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41).

Linhas de fuga criadoras...
Desterritorialização absoluta...
Invenção.
Literatura menor? Marginal?

Fronteiras

Cinco poetas. Cinco caminhos:

Ludimar... excluída de oportunidades de frequentar a escola quando criança, encontra caminhos para ler e escrever, estudando junto com os filhos, lendo após a casa estar em ordem... guardando nas gavetas os seus escritos poéticos...

Fernandes... em suas experiências escolares, aprende poesia. Será que era aquilo mesmo que a escola pretendia ensinar? Ou encontrou táticas para aprender a partir de seu encantamento pela poesia?

Nego Panda e RO3P, que por meio do rap encontram um modo de dar sentido às palavras escritas e rimadas, e passam, a partir daí, a rimar as experiências do povo da periferia....

Abel, que escreve em um caderno suas palavras, criando textos que não querem terminar...

Sarau das Ostras – grupo que se construiu a partir de vivências poéticas em comum. Optaram pela ostra para intitular o grupo, considerando a produção da pérola a partir das intempéries, assim como o grupo produz poesia a partir das adversidades.

Poetas que criam poesia. Ostras, que quando ameaçadas, produzem pérolas.

Letras, palavras, poemas, romances...

Escritos que se formam por meio de políticas e estéticas, partilhas...

Formam, deformam, transformam...

Pessoas, lugares, caminhos, mundos...

Em seus espaços infinitos...

Identifica-se uma riqueza de saberes, nos textos escritos pelo grupo Sarau das Ostras, cujos temas são perpassados pelos questionamentos sociais, pela crítica às situações injustas e desumanas pelas quais passam os "anônimos" da sociedade.

Os poetas, protagonistas desta pesquisa, escrevem, na maioria das vezes, sobre aquilo que os inquieta, os ameaça e os incomoda.

E a palavra? Adquire a forma poética para se fazer atuante, para ser ouvida e pensada pelos que a leem, ouvem ou vivenciam, palavra que se transforma em arte.

Transforma-se em grito de alerta.

Assim como, ao se referirem à escrita de Kafka, literatura menor, Deleuze e Guattari questionam:

> Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, ou conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a se servir? Problema dos imigrados, e sobretudo dos seus filhos. Problema das minorias. Problemas de uma literatura menor, mas também para todos nós: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o nômade de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba. (DELEUZE, GUATTARI, 2003, p. 30).

Fronteiras... formas de escavar a linguagem...

Pedras...

Seguia Fernandes no caminho
E Drummond lia
No caminho lia Fernandes
Drummond e seguia
Drummond Fernandes lia
E no caminho seguia

Nunca esquecerei este dia
Em que no caminho que nada havia
Fernandes seguia

E nada via
E Drummond lia
De repente uma pedra.
(FERNANDES OLIVEIRA, 2011, p. 43)

Um dos elementos poéticos trazidos pelos participantes da pesquisa é a pedra. Pedras no caminho... pedra de Drummond, pedras preciosas que os instigam a escrever.

Gavetas...

Um dos livros publicados pela poeta Ludimar tem como título "Entre pedras e gavetas" e traz poemas que fazem parte de sua trajetória de escrita.

> *(...). Foi quando eu percebi que a maioria das coisas vinham assim rimadas e aí comecei a me pegar a isso: já que ta vindo tudo rimado eu vou começar a fazer. Mas elas coitadinhas, tiveram que ficar na gaveta muito tempo porque não tinha como mostrá-las pra ninguém, eram 25 na gaveta, mas dentro da minha cabeça eu pensava rimado(...)*

Ludimar conta que guardou seus poemas na gaveta, impedida de ir à escola, por diversos motivos – primeiro a mãe dizia que filha menina não podia estudar, depois o marido não permitiu que ela frequentasse a escola. No entanto, isso não a proibiu de buscar estratégias para, em momentos de solidão, escrever e poetizar.

Gavetas – lugar de guardar tesouros e, ao abri-las, encantar.

Baratos...

"O Barato é loko" – verso que desponta em diversos dos poemas declamados pelo grupo. O que é esse barato?

O barato da vida

Se o barato é louco, desse barato eu quero um pouco.
Também sou filho de Deus.
Preciso resolver problemas meus.
Quero ter felicidade na minha insanidade.
Quero andar pela calçada.
Quero atravessar a rua sem ser atropelado pelo destino.
Quero paz no meu coração de menino.

Quero chegar em casa e aconchegar-me na asa
De quem me espera, na esperança viva de que tudo vai bem.
Quero bater o martelo para que a justiça seja feita.
E que a corda não se arrebente somente do lado mais fraco
Quero sair do buraco onde a vida me jogou.
Nele, quero plantar uma flor,
Um lindo lírio da paz.
Por favor, me dê uma chance; eu sou capaz.
Só não sou igual a toda gente.
Meu defeito é ser louco.
Não aceitar o que vem pronto.

Determinado, mastigado, só faltando engolir.
Não quero isso, meu amigo.
Quero separar o joio do trigo.
Livrar-me do que não presta. Fazer da vida uma festa
Pois é! Meu único defeito é ser louco.
E se o barato da vida é louco desse barato eu quero um pouco
que dê pra sobreviver.
Nunca perder a insanidade.
É nela que encontro minha dignidade.
Agora peço licença. O sinal está aberto.
Preciso ser esperto para atravessar a rua.
Preciso chegar do outro lado. Não posso ficar parado.
Vai dar tudo certo eu não me engano.
A gente se vê por aí, mano!
(Ludimar Gomes Molina. In: Ludicidade, 2011).

Nego Panda: Essa questão do barato é louco. O Barato é Louco é uma letra do grupo de meu rap, o Ruídos Negros. Eu fiz a letra, eu uso pra recitar, mas surgiu com a ideia de letra. O Pelé fez outra parte da letra. Quando a gente começou com o sarau, a gente levou pra recitar, aí quando eu levei pra recitar, o Pelé já pegou o gancho.
O Sarau tem uma característica bem legal, que ninguém espera o outro. Olha, depois que chamar fulano, ciclano recita. Não... A gente só toma cuidado porque se um começou a falar, deixa ele falar. Então a gente fica sempre um olhando pro outro. Eu terminei de recitar O barato é louco, o Pelé já entrou recitando, então virou uma característica. Aí a Dona Ludimar gostou da ideia...
Ludimar: E aí eu disse que se o barato é louco desse barato eu quero um pouco.
Nego Panda: Eu quero ta junto aí também, fazer parte porque vocês fazem isso. Foi quando a dona Ludimar entrou também. A gente quer falar que o mundo ta louco. O mundo ta um caos. A sociedade ta vivendo em estado de calamidade. Então a ideia da letra é essa. Falta amor no ser humano, então o barato ta louco. O pessoal ta se matando por besteira, agride o outro por causa de 2 reais, o outro mata porque olhou torto, esbarrou no outro, o outro vai lá e dá uma facada. Então, o barato é louco.
Ludimar: Além disso, o meu barato é louco é assim, o barato é participar. O barato é mostrar que tem muita coisa errada. O barato é louco porque eu tenho que ta dentro desse contexto desse barato, pra mostrar que eu não quero ser mais um, quero atravessar a rua. Vamos mexer nesse barato. (Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas. 08/06/2013).

Um fica olhando pro outro.
Fico olhando para os poetas.
O mundo ta louco.
O barato é participar.
Também quero participar desse barato.
O barato de mostrar que tem muita coisa errada.
Mexer no barato.

Fernandes: Encaixou melhor, porque a ideia do nosso sarau, do sarau que a gente participa é ser dinâmico. Eu acho que isso torna cada vez mais o barato louco. Mais louco disso é que cada vez mais a gente quer incrementar. Por

> *exemplo: "carecem de..." A última palavra do meu texto é sentimento. Mas a primeira palavra dele é essa.*
> (Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas. 08/06/2013).
>
> A ideia do Sarau é ser dinâmico.
> E a intenção é deixar cada vez mais louco.
> Barato louco.
> Eu também quero um pouco.

Algumas inconclusões

Como cheguei até aqui?

Qual o meu movimento?

Educadora, pesquisadora, aprendiz de poeta...

Impossível explicar, até mesmo entender, como tudo começou.

Só sei que, como educadora e como ser humano, num movimento de querer ir para longe de salas quadradas, de aulas quadradas, mentes quadradas, passei a encontrar inspirações em ideias circulares, em pessoas que se abriam à novidade e mostravam novidades. Em busca de relações de diálogo. Foi numa dessas aulas redondas em uma sala retangular, próximo ao movimento ondulado e instigante das ondas do mar, que vi chegando alguns alunos poetas: Ludimar, Nego Panda, que foram chegando, inusitados, impertinentes...

Quem eram eles? Alunos? Professores de poesia?

Fui conhecendo as rodas literárias, o sarau dos pensadores, o Sarau das Ostras. Fui, com eles, compondo, de modo movediço, em meio às areias e águas do mar. Vendo as pessoas se contagiarem, me deixei contagiar pelo barato dos poemas que eles produzem. Virei ostra, me desterritorializando e reterritorializando tantas vezes. Saí em busca das pérolas... atravessando as fronteiras entre os saberes...

"Mestre é quem, de repente, aprende..." (Guimarães Rosa).

O que deixo? Pegadas? Ou asas?

o bicho alfabeto
tem vinte e três patas
ou quase

por onde ele passa
nascem palavras
e frases

com frases
se fazem asas
palavras
o vento leve

o bicho alfabeto
passa
fica o que não se escreve
(LEMINSKI, 2002, p. 183).

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DELEUZE, G. *Kafka:* para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III* - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio:* políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

RANCIÈRE, J. Políticas da escrita. Tradução de Raquel Ramalho et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DAS SALAS DE LEITURA

Karen Cézar Baptista[1]
Thiago Moura Camilo[2]

Resumo: Reconhecendo a importância da leitura e dos seus processos de ensino, principalmente no contexto escolar, é que, nos limites deste texto, apresentaremos análises dos dados produzidos no contexto de um grupo de formação de professores e sistematizados no que se referem às concepções de mediação, assumidas por professores-responsáveis pelas Salas de Leitura no município de Piracicaba.

Introdução

O presente artigo é o recorte de um estudo vinculado à linha de pesquisa "Linguagem e Arte em Educação", do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita - Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores – ALLE-AULA, da Universidade Estadual de Campinas, o qual tem por objetivo compreender o processo formativo dos professores de salas de leitura com vistas à formação leitora dos alunos, considerando-se o trabalho de mediação de um grupo de formação realizado na diretoria de ensino Região de Piracicaba-SP. A pesquisa sobre leitura insere-se no contexto de uma investigação mais ampla, que busca compreender aspectos relativos ao trabalho a favor da formação de leitores na escola básica, a qual é financiada pelo CNPq – Processo nº 401404/2016-1 – e coordenada pela professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto[3].

Nos limites desse texto, apresentaremos as análises dos enunciados dos professores, compreendendo a sua constituição a partir da mediação de uma experiência formativa. A produção dos dados ocorreu na dinâmica de um conjunto de reuniões do grupo de pesquisa e formação de professores responsáveis pelas Salas de Leitura das escolas vinculadas à diretoria de ensino do município de Piracicaba-SP. As interlocuções foram audiogravadas durante o segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017 e, posteriormente, transcritas. Nesse período, foram realizados 14 encontros (7 em cada um dos semestres), mantendo-se a periodicidade quinzenal e 23 professores participantes. É importante ressaltar que os professores designados para assumir as salas de leitura, segundo a Resolução SE nº 70, de 21/10/2011, poderiam ser de qualquer área de atuação, desde que vinculados à SEE-SP.

No que se refere aos aspectos teóricos, assumimos a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, de Vigotski (2007), compreendendo a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, corroborando que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação entre as pessoas. Nesse sentido, a aprendizagem pressupõe um processo através do qual os sujeitos penetram na vida intelectual daqueles que os cercam (Vigotski, 2007).

Nos encontros de formação, foram problematizados aspectos relativos ao trabalho com a linguagem – entendida como processo de interação verbal e, nesse sentido, o texto é o lugar do encontro –, a leitura e a mediação da leitura. Segundo Fontana (2000, p. 11-12),

[1] Pedagoga. Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas-SP. *E-mail:* karen_cb_@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação. Professor do Centro de Ensino Superior de São Gotardo-MG. Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Campinas-SP. *E-mail:* thiagocamilo3@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – DELART. *E-mail:* cbometto@yahoo.com.br.

> no processo de individuação pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. À reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização o processo inter-pessoal inicial transforma-se em intra-pessoal. Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões).

Foi com essa compreensão acerca do conceito de mediação – e mais especificamente acerca da mediação pedagógica – que olhamos para os enunciados dos professores.

A mediação da leitura

Larrosa propõe reflexões sobre o trabalho com produção de sentidos acerca do conhecimento científico, uma vez que os dizeres dos professores configuram "uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana/docente singular de estar no mundo [...] que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)" (LARROSA, 2002, p. 28), portanto, não se esgotam no grupo de formação.

No dia 5 de junho de 2017, a coordenadora realizou, para o grupo, a leitura do conto "Um general na biblioteca", de Ítalo Calvino (2010). A partir dessa leitura, os discursos dos professores remeteram-se a uma preocupação acerca do gosto e do des-gosto dos alunos pela leitura de textos literários, como explicitado no recorte abaixo:

> **Coordenadora:** No encontro anterior vocês mencionaram que fazem mural de indicações. Foi isso, não?
> **Gilmara**: Eu falo [para o aluno]: você leva [o livro] e se você não gostar, daqui dois ou três dias você me traz de volta. Mas nunca impondo, porque logo no início eu notei, porque se você impõe, daí dá impressão que você quer obrigar *ele* a fazer uma leitura, né? E eu não faço mais isso. Então, eu tento sugerir e tento mostrar, mas não proíbo de levar. Uma outra coisa que eu percebi é que eles adoram livro grosso. Sexto ano chega lá e *eles* querem aquele Eragon, Harry Potter. Mandaram essa semana um questionamento sobre a merenda, que tipo de alimento você gosta, se é caule, se é raiz, se é folha. Por que não mandam pra gente uma pesquisa com os alunos pra saber o que eles querem ler hoje? Porque eles não querem ler Machado de Assis, Clarice Lispector. Nada. Eles querem "A culpa é das estrelas".
> **Vilma**: Olha, eles leem, mas muito pouco [referindo-se aos clássicos].
> **Marli**: Esse "A culpa é das estrelas", eles estão cobrando.
> **Gilmara**: Como o que eles gostam de comer, acho que o governo deveria se preocupar em saber o que eles querem ler. A gente tá tentando fazer com que eles leiam novamente. Eu acho muito mais fácil começar do que eles querem, pra depois levar os clássicos.
> **Mira:** É, mas pode partir da gente fazer levantamento. Pode partir da gente estar fazendo um levantamento já no início do segundo semestre pra ver qual projeto vai poder desenvolver.
> **Vilma**: Não dá para oferecer aos alunos somente o cardápio que já conhecem, né?

Nesse trecho de discussão, observa-se o movimento dos professores no embate entre a voz do professor recepcionista *versus* a voz do professor mediador. Gilmara sugere leituras, mas não proíbe o aluno de escolher um livro. Parece-nos que seu enunciado procura afirmar a

não proibição de leitura como a proibição deliberada vivida no conto "Um general na biblioteca" (CALVINO, 2010).

Outro ponto importante a ser destacado do enunciado de Gilmara, no contexto da discussão, é seu posicionamento quanto às leituras iniciais dos alunos. Ela chama a atenção de seus interlocutores para o papel da mediação, ou seja, para a importância das atividades desenvolvidas por ela, como professora mediadora que está tentando ensinar os jovens a importância da leitura, e não mais como mera professora receptora. Para ela, os alunos podem ler, inicialmente, o que quiserem e depois conhecer as obras clássicas, não sendo obrigatório realizar esse processo inversamente. Para tanto, cabe aos mediadores pesquisar o interesse dos alunos e incentivá-los a ler. A pesquisa levantaria o gosto palatável dos alunos. Sua proposição é de que a leitura deveria seguir o mesmo caminho do agradável, da leitura por prazer, o qual, geralmente, é possibilitado pelo sabor agradável e não o contrário.

As reflexões continuam:

> (...)
> **Silmara**: Eu acho muito interessante, porque o professor que está na Sala de Leitura. Ele tem que ser um leitor. Sei lá! Ou se ele não tem que ser, ele vai se transformar em um, porque é impossível, é incompatível ele estar e não gostar de ler. Lendo, eu acho primordial. Você pode, sim, atender seu aluno com aquele livro que está na moda, mas eu acho que é importante, porque a gente tem que capturar o aluno.
> **Marilu**: Capturar, sim. A gente pode também oferecer algo a mais além daquilo que tá firmado como literatura boa, né?!
> **Silmara**: Eu ainda digo pra eles assim: li e eu gostei. De repente eu gostei e você não goste. Quero que você volte e fale pra mim.
> **Marilu:** Eles têm mandado bastantes clássicos em quadrinhos. Isso tem saído: Shakespeare, Robin Hood. Acho que vocês receberam.

Silmara provoca os colegas dizendo que eles mesmos, os professores, precisam ser leitores. Mas a discussão de fundo ainda persiste: como provocar o gosto pela leitura do clássico, até então desconhecido para os alunos? Como provocar o deslocamento da leitura de *best seller* para clássicos?

Há que se provar para poder conhecer o novo e, por isso, perceber no sentido do gosto, passar a apreciar o novo, ainda antes desconhecido. Esse é o papel da escola: provocar o sujeito para que caminhe em diferentes direções daquelas já conhecidas por ele. Essa foi a tentativa de reflexão instaurada no grupo, que pretendia deslocar os professores do discurso de que o aluno deve ler o que deseja e sempre – ou quase sempre – sentir prazer na leitura do texto literário.

Nessa disputa de sentidos e vozes, pela voz de Silmara, emerge a condição de ser professor e leitor ao mesmo tempo para poder mediar e ensinar os alunos. Ao se reconhecerem professoras de Sala de Leitura, como lugar de autoridade, Silmara e Marilu evidenciam a ocupação do espaço não só pelo professor que a deve constituir, mas também pelo aluno. A palavra capturar, seguida pela expressão 'voltar pra mim', demarca um lugar que deve ser ocupado, ressignificado pelo professor e por seus alunos em relações de ensino, não como um lugar transitório para receber e relaxar, mas como um lugar que os constitui simbolicamente.

O enunciado de Marilu, a respeito dos clássicos em quadrinhos, responde ao texto lido. Segundo Machado (2002, p. 15), "clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda. [...] O primeiro contato com um clássico, na infância, adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente".

Os professores, ao refletirem no contexto do grupo de formação sobre como sugerir, sobre quais livros podem ou devem ser indicados e sobre a relevância dos clássicos não se omitem de chamar para si o papel de mediadores e interlocutores de seus alunos: "a gente tem que capturar o aluno" (Silmara).

> Apesar de nessas posições não se negar a importância da leitura e da literatura na formação de crianças e jovens, não se leva em conta a necessidade de interferência crítica na formação do gosto, a fim de formar um aluno-leitor não só para um *vir-a-ser*, mas para um *aqui e agora*, principalmente transformador. Pois enquanto se oferecem textos e "estratégias" de leitura para o *despertar* o gosto de ler, o aluno *já está lendo* e aprendendo do que lê talvez aquilo em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde. (MAGNANI, 2001, p. 64).

Os episódios expostos que tematizaram discussões sobre a "qualidade" das leituras, nos permitem afirmar que, nas falas dos professores, há superposição de um discurso que acolhe as diferenças. No entanto, nos pressupostos que embasam as concepções do que vem a ser a boa literatura, permanecem aqueles em consonância com a tradição daquilo que se ouve dizer. É a indicação pelo sentido produzido para o outro – seu interlocutor, e não pelo enredo, pela narrativa, pela temática ou pelo estilo do autor.

Além do projeto e das atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, também como função do professor-responsável por esse espaço, de acordo com o Artigo 3º, caberá "IX – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos" (São Paulo, 2011, p. 16). A esse respeito, Gilmara expõe:

> **Gilmara:** O que tá acontecendo na hora do intervalo? Eu vou, já desde o ano passado, com um carrinho lá para os alunos lerem.
> **(...)**
> **Coordenadora:** E que tipos de livros têm no carrinho?
> **Gilmara:** Os livros que têm na Sala de Leitura. (...)
> **Coordenadora:** Como você os escolhe?
> **Gilmara:** Ah… aí eu já não… Até hoje eu não escolhi. Vou começar a escolher…

Além da organização de um espaço e horário alternativos para leitura, a professora acompanha os alunos na escolha e na leitura no momento do intervalo. Essa interlocução reafirma o papel do grupo na constituição dos sujeitos pelo jogo de vozes produzidas em condições mais amplas, mas também pelo próprio grupo e pelos textos discutidos (outras vozes). É interessante também o que Gilmara diz: "até hoje eu não escolhi. Vou começar a escolher…". Seu enunciado demonstra o movimento a partir do grupo de formação, das provocações da coordenadora. São dois os movimentos mostrados pelos professores: as marcas do hegemônico e do contra hegemônico pelas reflexões propiciadas no grupo.

Considerações

Todo professor, independente da disciplina que leciona ou da função que ocupa deve ser um professor de leitura e o seu papel, nessa perspectiva, é explicitar aos seus alunos a dinâmica interlocutiva que se tece em torno de um texto em determinadas condições (OMETTO, 2010). Isso implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do texto como fonte de sentidos (POSSENTI, 1990) e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos.

Os professores das Salas de Leitura não são receptores e expectadores das leituras dos alunos, mas, sim, os responsáveis por delinear e conduzir o trabalho com a leitura, organizando, selecionando e indicando o que será lido, por quem, para quê e em que condições. Nesse processo, controlam os sentidos em circulação, estabelecem padrões e validações do que julgam ser adequado, porque mediar não significa apenas proporcionar um ambiente acolhedor para leitura, mas construir redes de relações entre o texto e o aluno leitor.

Referências

CALVINO, Italo. *Um general na biblioteca.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula.* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LARROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.* Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola:* sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OMETTO, Claúdia. *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, do curso de Pedagogia. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

POSSENTI, Sírio. A Leitura errada existe. 12/1990. *Leitura:* teoria e prática, Campinas: ALB, a. 9, n. 15, p. 12-16, jun. 1990.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 70, de 21-10-2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 out. 2011. Seção 1, p. 16.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UMA LEITURA DE *UM CONTRATO COM DEUS* EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SALA DE LEITURA

Karen Cézar Baptista[1]
Tatiana Fadel[2]
Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto[3]

Resumo: O trabalho que aqui apresentamos busca descrever e analisar as concepções sobre o que é a boa literatura que emergem de discursos dos professores de Sala de Leitura diante da questão "os alunos devem ler o que gostam ou aquilo que é bom?" Procuramos, com base em Bakhtin e Vigotski, compreender os enunciados produzidos em um curso de formação, quando sugerida a leitura de "Um Contrato com Deus".

Introdução

Um grupo de formação de professores de salas de leitura, em Piracicaba. Um livro que se equilibra precariamente entre a ordem e a desordem. Desse encontro, emergem enunciados que indiciam concepções, explícitas ou implícitas, sobre o lugar da escola na construção de leitores. O que pensam esses professores sobre um livro que, fugindo daquilo que se convencionou chamar de "cânone escolar" por seu formato e pelos temas que apresenta, instaura por um lado, o tumulto e a polêmica, e, por outro, o apagamento e o silêncio? De que forma as falas dos professores sobre esse livro indiciam as múltiplas camadas de uma tensão que é constitutiva da escola?

O objetivo deste texto é apresentar e analisar o debate sobre a *graphic novel* "Um Contrato com Deus", de Will Eisner, nesse grupo de formação de professores, para entendermos de que formas a escola e os professores têm lidado com aquilo que escapa às formas institucionalizadas de literatura e estabelece leituras dissonantes, que escapam pelas frestas da escolarização. Como, via de regra, os professores afastam-se de temas considerados polêmicos, e "obras que tratem do mal, da morte, da violência [...], da sexualidade, do homoerotismo são, em geral, consideradas ousadas, perigosas, inadequadas" (LACERDA, 2007, p. 3-4), optamos por selecionar, em meio ao longo debate sobre o livro, os enunciados que mais diretamente se referem às tensões que envolvem a interdição – ou não – da abordagem de temas polêmicos.

Na obra "Um contrato com Deus", uma *graphic novel*, Will Eisner, narra suas memórias de infância em um cortiço de Nova York, no bairro do Bronx, habitado por imigrantes na década de 1930. O livro é composto por quatro histórias sobre pessoas comuns que viviam nos cortiços, e foi entregue às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/MEC). Tal programa prevê a inclusão, na escola, de gêneros como quadrinhos, mangás e outros que hibridizam a linguagem verbal e a visual, o que legitima institucionalmente a presença da obra de Eisner nas salas de leitura. Porém, se os programas governamentais, ao distribuírem esse livro às escolas, sugerem que sua discussão seja relevante, a prática de alguns diretores e professores parece ser a da interdição da sua leitura, a qual não ocorre sem conflito.

A primeira tensão se dá justamente em um campo interinstitucional, que aparece na discussão deflagrada em 3/7/17, quando uma professora leva "Um Contrato com Deus" até o grupo e questiona sobre a pertinência, ou não, desse livro nas salas de leitura. Em sua escola a diretora havia solicitado que ela o recolhesse.

[1] Mestre em Educação pela Unicamp, Pedagoga. *E-mail:* karen_cb_@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação pela Unicamp, Licenciada em Letras pelo IEL. *E-mail:* tatianafadel@gmail.com.
[3] Professora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte FE/Unicamp. *E-mail:* cbometto@yahoo.com.br.

> **Solange**: [Em um dos textos da obra] eles tiveram uma relação, ai ela pergunta quantos anos ele tem, ele disse quem tem 15 anos, aí o marido chega, bate nela, aí depois eles acabam transando. Eu achei muito mais grave, ela apanhar e ir transar com o marido depois, mais forte do que o caso dela com o moço. Aí tem outro texto da menina que oferece para o Senhor, levanta o vestidinho e pergunta se ele quer, mas só pode olhar, não pode mexer. [Nossaaa – dizem todos os professores espantados].
> - Que livro é esse? alguns professores perguntam.
> **Solange**: Esse aqui, *Um Contrato com Deus e outras histórias do Cortiço*. Então é assim, essa pessoa, o Will extremamente premiadíssimo, ganhou muito coisa, ele é o bam bam bam das histórias em quadrinhos. Só que aqui ele está relatando a vida da infância dele, nos anos 30 no cortiço no Bronx. Eu trouxe para você ver, porque como aquele Cem Contos foi retirado [das salas de leitura pelo governo estadual], assim, eu não sei, é.... tem pais e pais, tem mães e mães, tem alunos e alunos, tem maturidade e maturidade, então na minha escola, decidiu-se retirar porque é ensino fundamental, né, vai tirar da prateleira, só que é uma literatura, o cara é premiadíssimo, uns dizem deixa aqui outros dizem tira, né, então você tem todos os tipos de opiniões, isso foi comprado em Brasília e mandado pra gente. Então quem é o cara que compra? Ele leu isso? Aí sempre cai nessa discussão: Por que que nós, que atendemos o produto final que é o aluno, a gente não tem acesso a essa compra de livros, nós nunca fomos pesquisados, nunca fizeram pesquisa, ninguém perguntou, porque acho que primeiro você prende o aluno pelo coração depois você vai levando ele para outros contextos que você sabe que vai ser cobrado na parte curricular.

Solange evidencia que antes de produzir qualquer julgamento procurou conhecer o autor, suas publicações e as condições de produção da obra em questão. Também reconhece a divulgação de títulos e autores pelos órgãos e políticas públicas, quando diz: "isso foi comprado em Brasília e mandado pra gente". No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece as indicações oficiais, ela questiona a participação e indicação dos professores que trabalham diretamente com os alunos: "Então quem é o cara que compra? Por que que nós, que atendemos o produto final que é o aluno, a gente não tem acesso a essa compra de livros [...] ninguém perguntou". Assim, estabelece-se uma tensão entre aquilo que é preconizado pelo Estado, por meio de seus programas oficiais de leitura na escola, e as práticas das salas de leitura, manifestadas na expressão da professora que questiona. O embate entre escola e Estado manifesta-se na fala desta professora, que aponta ainda a interdição do livro como evidência do confronto: "então na minha escola, decidiu-se retirar porque é ensino fundamental".

Uma terceira instituição, a família, também aparece como polo de tensão nesse debate:

> **Dinorá:** Isso por ensino médio segundo terceiro ano seria viável. Eu também tenho certeza porque aquele livro dos Cem Contos foi dado na caixinha do livro do ensino médio, e uma mãe evangélica fez um estardalhaço e o diretor pediu pra retirar. Que eu particularmente não vejo nada de mais sério.
> **Marli:** Esse livro também tem na escola, e eu retirei lá dá frente para os alunos não pegar.
> **Solange:** Eu trouxe porque é um grupo de estudo, pra gente ver.
> **Márcia:** Tem três livros desse autor, o que tem na escola é alguma coisa de Nova York, aí um aluno viu, chamou outro aluno, que começou a vim, aí quando eu vi, tive que tirar e colocar lá do outro lado, do lado dos professores.
> **Mira:** Lá na nossa escola começou assim, eles descobriram os livros, e ficaram tudo no ti ti ti, e eu observando, e eles chegavam e as meninas e

> corriam para o lugarzinho lá. Aí houve uma reunião e eu levei a discussão para a reunião, e decidimos que íamos manter os livros lá.

Nessa discussão, dois aspectos interessantes: a intervenção de uma moral religiosa familiar, que impõe o silenciamento de polêmicas que envolvem a sexualidade, à qual a escola parece se submeter: "o diretor pediu pra retirar"; e o posicionamento dos professores: "decidimos que iam manter os livros lá", como forma de resistência à intervenção, o que os coloca como mediadores de um segundo tipo de tensão que se manifesta na escola: a intrainstitucional, que confronta dois papéis da escola: o de responsável por promover debates de temas polêmicos, e o de território neutro, sobre o qual pairam certas expectativas sociais atravessadas pela moral. Vejamos:

> **Mira**: Que essas crianças os pais permitem que eles assistem as novelas e que eles veem coisas muitos pior na casa dele e que seria bom até eles veem esses livros e verem coisas certas, então os livros ficaram, e foram locados, depois que liberados acabou o fogo.
> **Fabiane:** Na escola nós temos fundamental e ensino médio, e não ficam escondidos. Ali na nossa escola tem que ter um objetivo para trabalhar esses livros, na escola ficam todos expostos, porém, na hora de locar, nós passamos para eles que esses livros são para trabalhar com os professores. Está dando certo, não é escondido nada, é uma situação que, se esconder a curiosidade vai aguçar, então é deixado livre.
> **Claudete:** Lá na escola, a Diretora pediu para tirar, porque eles tiravam, rasgaram as folhas que tinha as cenas e levavam embora. Então a gente tirou.
> **Coordenadora:** Então a gente tira ou a gente deixa? Quero argumentos.
> **Mira:** Eu acho que deixa.
> **Bento:** Eu sou contra, por ser uma instituição escola, não é uma questão do lado da moral, mas tomar cuidado com a mudança de valores, vai banalizar tudo, enquanto instituição escola eu sou contra.
> **Marilu**: Mas do que já está? O mundão já tá. Novelas.
> **Coordenadora**: qual diferença entre novela e esse livro?
> **Marli**: É que na escola vão falar a mãe, os pais vão falam porque é escola.
> **Coordenadora:** Qual a diferença pedagógica e assistir a novela? Porque aqui é pedagógico?
> **Alda:** Eu acho que tem que ter o porquê, porque ler isso, existiu isso, dentro de que contexto, e pode existir cortiços que vivem assim, claro que existe.
> **Bento:** Eu acho que é questão de cultura, lá tem duas disciplinas de sexualidade com duas professores, e foi pedido pra tirar esses livros na prateleira, por questão de entendimento, lá tem o menino que vai ser pai já.

Nessas falas, emergem dois posicionamentos quanto à escola em sua relação com os "livros proibidos", que despertam avidamente a curiosidade adolescente. Um deles é a escola como mediadora, para que os jovens tenham contato com esses temas: "tem que ter um objetivo para trabalhar esses livros" – a pedagogização da leitura é um salvo-conduto para a abordagem de temas que em geral incomodam ou são considerados inapropriados; a escola constitui-se como instância legítima para que os alunos tenham contato com uma leitura que, sozinhos, são impedidos de fazer. Ainda sobre tal pedagogização do livro: assim que a escola incorpora o livro a seu espaço, a curiosidade dos alunos desaparece.

Na fala de Bento, outra posição tensiona o diálogo: "Eu sou contra, por ser uma instituição escola, não é uma questão do lado da moral, mas tomar cuidado com a mudança de valores, vai banalizar tudo, enquanto instituição escola eu sou contra". Ao dizer que essa não é uma questão

moral, o professor de fato afirma o contrário, e estabelece implicitamente a existência de uma espécie de código de conduta da instituição escolar: algumas coisas não pertencem a esse território. Tal código se explicita na fala de Marli, quando diz: "É que na escola vão falar a mãe, os pais vão falam porque é escola". No cotidiano não haveria problemas com o contato dos jovens com cenas de sexo ou violência, o problema é que da escola não se espera isso, por ser, no imaginário dos pais, uma instituição que se avizinha à Igreja quanto à sacralidade de seus espaços, ou seja, não se pode permitir a entrada, em sua biblioteca, daquilo que é banal em espaços da casa ou da rua.

Há uma normatização de que os textos devem ser "eticamente adequados" e evitar "preconceitos, moralismos, estereótipos". Do nosso ponto de vista Eisner não veiculava preconceitos, moralismos ou estereótipos, pois como produto histórico, situado - o autor e sua família judaica cresceram em meio aos problemas provocados pela Grande Depressão que assolou os EUA nos anos 30 (PASCUALI, 2017) - o que ele faz é colocar em evidência estética modos de vida de um determinado tempo e lugar. Como experiência humana e estética que possibilita o reconhecimento de inquietações, os temas discutidos em sua obra não fogem do comum para muitos lugares. São temas necessários a serem discutidos e comunicados, e pelo viés da literatura, podem provocar sensibilidades a partir da experiência estética. Como texto literário, a obra de Eisner não se apresenta isenta daquilo que está presente no mundo da vida, tampouco reproduz padrões de exclusão da sociedade.

> **Marli**: Como é que lida com isso [um livro dessa natureza]?
> **Nilce**: Conheço *ene* favelas, isso é normal, eles morarem no quarto com pai e mãe com 6 filhos. O que vocês acham que essas crianças veem? Então eu não vi nada de diferente do que tá aqui no livro.

Como trabalhar com os alunos a dimensão da angústia e ou da morte; da sexualidade precoce e ou da violência contra a mulher postos na obra em questão? Permitindo a discussão, possibilitando a experiência estética, aquela que justamente nos permite o reconhecimento da condição humana, seja por um movimento de identificação, seja pelo estranhamento: os jovens que se deparam com um cadáver enquanto tomam café com leite veriam por meio de Eisner que não estão sós; aqueles que não vivenciam essa situação passam a saber que ela existe, que existem outras narrativas além das suas próprias.

A Literatura, como arte, nos redimensiona como humanos. "Quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social" (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Nesse aspecto, "censurar esse alfanje, cortar o sabre do texto (o texto como alfombra) é impedir ao leitor a residência nos lugares do humano, tocando o abismo que a cada um toca" (LACERDA, 2007). Essa discussão evidencia múltiplas tensões que emergem do debate sobre o livro e nos conduz à importância da existência de instâncias formativas nas quais a dúvida e a inquietação são acolhidas. Solange, ao instaurar a discussão no grupo, explicita a importância do espaço de diálogo em que os professores recorrem ao conhecimento, num espaço de formação específico: "eu trouxe porque é um grupo de estudo, pra gente ver". Ela compartilha suas angústias e busca aprofundamento de conhecimento que sustente o que se deve ou não fazer em relação à obra. O contato com a produção sobre leitura e com um referencial teórico que sustente seu trabalho propicia a promoção e acesso a leitura de temas polêmicos aos jovens, contrariando assim a descontinuidade da presença dessas obras nas salas de leitura. O grupo de formação, dessa forma, fundamenta e legitima a tensão que é constitutiva da escola por meio da criação de um aparato teórico que sustenta essa tensionalidade.

Referências

EISNER, Will. *Um contrato com Deus & outras histórias de cortiço.* 1. ed. São Paulo: Devir, 2007.

LACERDA, Nilma Gonçalves. Para atravessar o território desconhecido, a caminho do amanhã. In: *Debate: Temas polêmicos na literatura.* Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim n. 11, Programa 5 jun. de 2007.

_____. 1.5. Temas polêmicos na literatura: o mal-estar. In: *TV, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SALTO PARA O FUTURO - 20 ANOS*

LARROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEITURAS DE IMAGENS VERBAIS E VISUAIS EM *O VELHO*, DE MÁRIO QUINTANA

Dayse Oliveira Barbosa[1]

Resumo: Este trabalho pretende evidenciar diferentes abordagens dos professores do ensino fundamental II e do ensino médio da rede estadual de São Paulo para o estudo em sala de aula das relações entre o texto O Velho, escrito por Mário Quintana, e as ilustrações desse texto realizadas por Rubens Matuck e André Neves, em distintas edições do livro Sapato furado.

Introdução

Este trabalho visa ao estudo de diferentes abordagens possíveis de serem realizadas por professores da educação básica do estado de São Paulo, tendo por base a relação do texto *O Velho*, escrito por Mário Quintana, publicado no livro *Sapato furado*, em diálogo com as ilustrações realizadas por Rubens Matuck e André Neves, respectivamente, para as editoras FTD e Global.

Dos quatro professores selecionados, dois trabalham apenas com ensino fundamental II há dez anos consecutivos e dois trabalham apenas com ensino médio pelo mesmo tempo consecutivo. Todos lecionam há aproximadamente 20 anos na rede estadual de São Paulo. São vinculados à diretoria regional de ensino de Itapevi, na Grande São Paulo, que engloba os municípios de Barueri, Jandira, Itapevi e Pirapora do Bom Jesus.

O texto *O Velho* foi escolhido devido à abordagem irônica que se faz da suposta vida após a morte. O tom de humor aliado à delicadeza da linguagem oferece leveza ao texto. Isso envolve o leitor mais facilmente na atmosfera textual.

Primeiramente, será apresentada a análise de *O Velho*. Em seguida, o texto verbal será relacionado às diferentes ilustrações.

Por último, serão apresentados os planos de aula dos professores, de maneira comparativa, enfatizando as aproximações e distanciamentos da abordagem proposta por cada professor.

O cotidiano após a morte

A narrativa *O Velho* inicia-se com o narrador afirmando que, em uma de suas costumeiras noites de "sonho acordado", um amigo morto pediu-lhe um cigarro e começou a contar-lhe detalhes do cotidiano no Céu.

O amigo morto relata ao narrador que trabalha em um dos vários escritórios de estatística que existem no Céu. A tarefa dele consiste em contabilizar os que estão chegando e oferecer-lhes o número de identificação.

O amigo morto afirma também que Deus é conhecido como "o Velho", referência direta ao tratamento que alguns filhos atribuem carinhosamente à figura do pai, aludindo à crença cristã da paternidade divina em relação a todos os seres humanos.

Esse amigo morto, que vive no Céu, acredita ter visto Deus apenas uma vez, quando era recém-chegado no Céu. O amigo morto estava realizando sua tarefa no escritório, quando apareceu de surpresa um velhinho muito simpático que inspecionava o trabalho de todos, de mesa em mesa. O recém-chegado errou uma palavra na hora em que o velhinho inspecionava o trabalho dele. O velhinho, então, o confortou dizendo "*Não foi nada... não foi nada*".

[1] *E-mail:* oliveirab2010@gmail.com.

Ao retirar-se, já com a mão no trinco da porta, o velho virou-se para todos e despediu-se dizendo: "*Até outra vez, se Eu quiser!*". Essa frase conclui o texto. Ela alude diretamente à expressão popular "Até quando Deus quiser!" ou "Até outro dia, se Deus quiser!", que ressalta o poder de Deus sobre a vida dos humanos, interferindo ou determinando o transcorrer da existência física.

Essas são as principais características do texto escrito por Mário Quintana. Agora, serão apresentados aspectos de como as ilustrações de Rubens Matuck e André Neves relacionam-se com o texto escrito.

O velho conforme Matuck

Matuck apresenta uma imagem que lembra uma figura humana com os braços abertos. Apesar de a figura ter sido posicionada na metade inferior da página, ela se destaca no todo da ilustração porque está completamente iluminada, principalmente, no eixo da cabeça até a metade do tórax, que concentra o maior brilho presente em toda a página. Não há nessa figura humana traços fisionômicos distintivos ou contornos físicos peculiares.

Ao fundo, há uma cor laranja muito forte, que se espalha pela página formando contornos similares ao de uma fogueira. As extremidades da cor laranja funde-se a tons vermelhos, lilás e roxo intenso que descem da parte superior da ilustração, enfraquecendo-se até atingir diferentes graduações de verde na medida em que se aproximam da imagem humana.

Em uma das bordas superiores da fogueira, em posição diagonal, em vermelho, há um pequeno tridente, com as lanças viradas para baixo, na direção da imagem humana. Mas, o pequeno objeto não chama a atenção e, se a ilustração não for observada com atenção, o tridente sequer é notado, devido ao brilho intenso da figura humana, ao laranja vivaz ao fundo e às demais cores que se congregam em torno dessa figura humana.

Outro aspecto interessante é a fogueira e o tridente, elementos representativos do inferno e do demônio, respectivamente. De acordo com algumas religiões cristãs, as pessoas de má conduta são condenadas ao inferno, onde queimam permanentemente em uma fogueira que nunca se extingue; enquanto queimam, as pessoas realizam trabalhos forçados e são constantemente espetadas pelo tridente do Diabo, responsável pela aplicação do castigo de todos os que são condenados por Deus ao inferno.

Na ilustração de Matuck fica evidente que o poder de Deus sobrepõe-se ao Diabo. Em primeiro lugar, o brilho intenso da figura humana; em segundo lugar, a figura está de braços abertos, posição que indica destemor, redenção e, ao mesmo tempo, afeto, pois lembra o gesto inicial de um abraço; em terceiro lugar, a figura de brilho intenso está em primeiro plano; em quarto lugar, os raios obscuros que partem da parte superior da ilustração depuram-se à medida que se aproximam da imagem humana, até se tornarem tons de verde, cor característica da cura, conforme as religiões espiritualistas; em quinto lugar, o tridente é insignificante em relação ao brilho que emana da imagem de braços abertos.

Por meio desses elementos é possível compreender que, apesar de compartilharem o mesmo espaço, a força divina é insuperável. Por isso, somente Deus percorre os espaços celestiais, perdoa incansavelmente e, inclusive, determina o tempo das ocorrências, como é explicitado na última frase do conto: "*Até outra vez, se Eu quiser!*".

O velho conforme Neves

Em Neves, o conto é grafado em letras pretas, sobre parte da ilustração. Em destaque, há um banco de madeira que lembra os antigos bancos de jardins. Um senhor de bastante idade está sentado nesse banco. Esse senhor apresenta proporções disformes, o rosto é muito maior do que o corpo.

Os traços do nariz e dos olhos destacam-se em relação à boca e às orelhas, que são quase imperceptíveis. As pernas e os braços extremamente finos, as rugas ao redor dos olhos e dos lábios, a calvície evidente no alto da cabeça, denotam a fragilidade física desse senhor.

Suas vestimentas não apresentam nenhum detalhe especial. Ele usa camisa branca de mangas longas, relógio bastante discreto no pulso direito, uma espécie de colete em tom pendente para o bordô, calça marrom com listras brancas horizontais e sapatos também marrons. O ornamento entre as peças desse senhor evocam simplicidade com graciosidade.

A fisionomia serena, a cabeça inclinada para frente e o olhar fixo em algum ponto do horizonte sugerem que ele contempla algo que está além do tempo e do espaço perceptível na matéria.

Ao fundo, há uma porta de madeira, cujo portal indica que a porta se abre para dentro da página, um possível convite para que o leitor abra "a porta dos sentidos" latentes nos textos verbal e visual, uma vez que a ilustração e o conto estão integrados no mesmo espaço. Assim, o leitor é instigado a, concomitantemente, decifrar o texto escrito (linear) e apreender os elementos da imagem (simultâneos). Isso intensifica o efeito da leitura, pois a atenção do leitor é exigida com maior intensidade.

Ao redor da porta, há uma parede de tom neutro, sobre a qual o conto está grafado. O tom neutro da parede realça o brilho dos azulejos do chão, que variam entre tons claros, neutros e mais escurecidos. Essas variações harmonizam o espaço visual, que não fica extremamente claro nem escuro.

Na ilustração de Neves, Deus é representado pela simplicidade das formas e das vestes, pela fragilidade física e, especialmente, pela penetrabilidade do olhar. Apesar da calma que Ele apresenta, é incapturável e indefinível o olhar Dele, que se fixa em algo além da ilustração, algo que pode ser, inclusive, o interior do leitor.

Por fim, a porta de madeira fechada sugere a discrição com que a vida é tratada no espaço celestial. A serenidade expressa por meio das cores do cenário demonstram que a presença divina apazigua e ordena o ambiente.

Diferentes professores, distintas abordagens

Os quatro professores que participaram desta pesquisa trabalham na rede estadual há aproximadamente 20 anos, estão na faixa etária dos 40 anos, dois deles lecionam apenas no ensino fundamental II há mais de dez anos, os outros dois lecionam apenas no ensino médio há mais de dez anos consecutivos. Todos eles são vinculados à Diretoria de Ensino de Itapevi, na Grande São Paulo.

Os professores de ensino fundamental II mencionaram que as duas edições do texto seria possível de ser abordada em todos os anos desse nível de ensino. Ambos os professores afirmaram que o estudo do texto verbal deve proceder ao do texto visual.

Em questão de metodologia, os professores mostrariam o livro aos alunos antes de iniciarem a abordagem da ilustração, deixando que os alunos manuseassem o material. Posteriormente, para o estudo mais detalhado, fariam a projeção da imagem por meio de recurso visual.

Os dois professores de ensino médio afirmaram que seria possível trabalhar tanto a edição da FTD quanto a da Global com os três anos do ensino médio, não elegeram uma série em que esse estudo seria mais cabível, mas também mencionaram que o terceiro ou quarto bimestre seria o mais indicado para a abordagem da relação entre texto verbal e visual porque os professores o consideram mais complexo, logo, é necessário que os alunos tenham uma bagagem maior de conhecimentos prévios.

Depois do levantamento dos elementos textuais inicia-se o estudo da ilustração, focalizando a maneira como o texto é apresentado por meio da ilustração. Para esse estudo, é essencial o recurso visual (projeção da imagem).

É necessário que este estudo seja ampliado para que se possa tecer considerações mais sólidas a respeito do trabalho com o texto literário ilustrado na educação básica, no entanto, os quatro professores demonstraram aspectos em comum, que nos sugere reflexões sobre a temática do texto literário ilustrado na sala de aula.

Primeiramente, os professores evidenciaram, por meio da escolha de séries tão distintas, que não há idade previamente estabelecida para a apresentação de determinados textos literários aos alunos, como *O Velho*, por exemplo.

Também ficou evidenciado que o mais essencial no estudo tanto do texto verbal quanto da ilustração é a metodologia empregada, visto que cada professor dispõe de recursos materiais específicos, cada série conta com um currículo próprio e que o livro literário, especialmente, o livro literário ilustrado é artigo raro nas escolas públicas não só da rede estadual paulista, mas também de todo o Brasil.

Cabe mencionar que não foi o foco deste trabalho a análise da metodologia dos professores, pois para isso seria necessário uma pesquisa mais aprofundada, envolvendo questões didáticas.

Dessa forma, os professores do ensino fundamental II e os do ensino médio ouvidos neste trabalho, demonstram que a abordagem das relações entre o texto literário e a ilustração é um dos mecanismos eficazes para ensinar alunos, de diferentes níveis de ensino, a traçar relações entre linguagens distintas. Contudo, para que essa abordagem seja bem realizada são necessários recursos que ultrapassam a boa vontade e a competência dos professores.

Considerações finais

Neste trabalho foi apresentado como quatro professores sugerem a elaboração de planos de aula que visem o estudo das relações construídas entre conto *O Velho* e as ilustrações compostas por Rubens Matuck e André Neves, em diferentes edições da obra *Sapato furado*, de Mário Quintana.

Apesar de utilizarem diferentes abordagens, os professores afirmaram que é possível trabalhar as relações entre o texto *O Velho* e as ilustrações de Matuck e Neves com o intuito de estimular os alunos, de níveis de ensino distintos, a refletir sobre o diálogo entre diferentes linguagens.

Assim, ficou perceptível que os professores consultado, tanto do ensino fundamental II quanto do ensino médio, não desvalorizam a importância do texto literário em sala de aula, reconhecem que a ilustração junto ao texto literário atua na construção de sentido, contudo, o cotidiano em sala de aula precisa ser voltado ao cumprimento de temas pré-estipulados, determinados, sobretudo, pela matriz curricular da rede estadual.

Referências

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1991.

QUINTANA, Mário. *Sapato furado*. São Paulo: FTD, 1997.

_____. *Sapato furado*. São Paulo: Global Editora, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo:* Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2008.

LEITURAS DO CONTEXTO CULTURAL EM *JOÃO E MARIA*, DOS IRMÃOS GRIMM, E *FILHOS DO PARAÍSO*, DE MAJID MAJIDÍ

Dayse Oliveira Barbosa[1]

Resumo: Este trabalho visa à análise de como aspectos relevantes de João e Maria (Grimm) e Filhos do paraíso (Majidí), evidenciam elementos do contexto cultural no tratamento direcionado às crianças. Optou-se por aproximar ambas as obras a partir do estudo dos cronotopos bakhtinianos. Percebe-se, dessa forma, que essas obras revelam aspectos do contexto cultural, sem minimizar a qualidade artística.

Introdução

Este trabalho pretende analisar como alguns aspectos relevantes do conto *João e Maria*, dos irmãos Grimm, e do filme *Filhos do paraíso*, dirigido por Majid Majidí, são traduções intersemióticas de elementos da tradição cultural do ocidente e do oriente, respectivamente, no tratamento direcionado às crianças.

João e Maria os protagonistas do conto homônimo. Eles vivem com o pai e a madrasta em um casebre. Em virtude da escassez de alimentos em casa, são abandonados na floresta, onde caminham durante três dias até encontrarem uma casa feita de doces, bolos e açúcar. Nessa casa vivia uma bruxa que aprisiona as crianças. Quando ela decide cozinhar João, Maria a empurra no forno à lenha. Após a morte da bruxa, as crianças recolhem o tesouro secreto dela e retornam para casa, onde encontram o pai sozinho, pois sua esposa havia falecido.

Filhos do paraíso conta a história dos irmãos Ali e Zahra. Eles vivem na periferia de Teerã, com escassos recursos financeiros. Ali vai buscar os sapatos da irmã no sapateiro, mas os perde no retorno para casa. A partir desse fato, o casal de irmãos passa a dividir, escondido dos pais, o único par de tênis de Ali para que ambos frequentem a escola. A negociação do segredo que existe entre as crianças movimenta toda a narrativa fílmica.

Para evidenciar como são traduzidos os elementos culturais do ocidente e do oriente no texto literário e no cinema, respectivamente, optou-se pela análise da construção dos cronotopos topográfico, psicológico e conceitual, buscando tecer algumas relações de similaridades e de singularidades entre *João e Maria* e *Filhos do paraíso.*

Mikhail Bakhtin foi quem introduziu o conceito de cronotopo na literatura, entendendo-o basicamente como *"cadeia de situações desenvolvidas no espaço e no tempo"* (MACHADO: 1995).

Assim, o estudo dos cronotopos topográfico, psicológico e conceitual contribui para compreender como o conto *João e Maria* e o filme *Filhos do paraíso* traduzem elementos da tradição cultural do ocidente e do oriente, respectivamente, no tratamento direcionado às crianças.

Cronotopo topográfico

O conto *João e Maria* transcorre em ambiente agrário, marcado pela extrema pobreza, retratada fundamentalmente pela escassez de alimentação, principal alegação da madrasta para o abandono das crianças.

A floresta densa e sombria em que as crianças são abandonadas intensifica o pavor sofrido por elas. Nesse ambiente tenebroso, eles transitam sozinhos por três dias, até encontrarem a

[1] *E-mail:* oliveirab2010@gmail.com.

casa da bruxa, feita de pães doces, bolos e açúcar, uma metáfora que contrasta com a escassez de alimentos e a vida miserável de João e Maria na casa do pai.

No conto prevalece a "voz" do narrador na composição dos cenários, há pouca descrição espacial e, dada a concisão característica do gênero conto, o foco recai no estado físico e emocional das crianças.

No final do conto, o retorno das crianças à casa do pai é feito pela travessia de um lago, um pato transporta João e Maria (um de cada vez) em suas costas, para a outra margem. Dessa vez, na medida em que caminham, a floresta vai lhes parecendo familiar e, logo, as crianças avistam a casa do pai.

Em *Filhos do paraíso*, filme iraniano do final da década de 1990, os protagonistas Ali e Zahra vivem na periferia de Teerã. Para evidenciar a pobreza da família, a cena inicial do filme é a saída de Ali do sapateiro que consertou os sapatos da irmã, em seguida, ele realiza uma compra escassa de batatas no sacolão, no momento em que pesa as batatas, o vendedor pede ao Ali que avise o pai para pagar a conta, caso contrário, não poderá mais comprar no sacolão.

A casa é localizada em uma vila cujo pátio – único espaço de recreação para as crianças – é coletivo. Ironicamente, a primeira cena em que a mãe de Ali e Zahra (a mãe, assim como todas as mulheres adultas, não é nomeada no filme) aparece é nesse pátio, ajoelhada, junto com outras mulheres da vila, lavando os famosos e caríssimos tapetes persas.

A narrativa fílmica acontece em cenário urbano, a troca de calçados entre os garotos ocorre, principalmente, nas várias vielas estreitas, pedregosas e sinuosas que aparece no filme. Assim como a floresta em *João e Maria* sombria representa a solidão dos protagonistas, as vielas em *Filhos do paraíso* podem ser correlacionadas à vida árida, aos "caminhos tortuosos", com poucas expectativas de melhoria, enfrentados por Ali e Zahra.

Em contraponto à vila e às vielas em que transitam corriqueiramente as crianças do filme, há as avenidas largas, os arranha-céus e as mansões dos bairros nobres. Quando Karim (pai de Ali e Zahra) vai, junto com o filho, oferecer serviços de jardinagem, há uma montagem marcante em que ele sai pedalando a bicicleta velha e, na cena seguinte, entra pedalando em uma avenida requintada, na sequência, chega a um bairro de mansões belíssimas e começa a teclar nos interfones para oferecer seus serviços.

Em contraste às vielas estreitas e sinuosas são apresentadas as avenidas longas e retas, em oposição à casa cinzenta e ao pátio coletivo, há as mansões de cores claras com seus jardins muito floridos, iluminando a paisagem. Semelhantemente ao paraíso encontrado por João e Maria na casa da bruxa.

Os exemplos acima apresentados são uma metáfora construída pelo cineasta a fim de demonstrar que a riqueza oriunda do petróleo atende apenas alguns habitantes do país, provavelmente, os donos dos tapetes persas lavados pela esposa de Karim. A grande maioria, como Karim, desloca-se da periferia para prestar serviços às pessoas que lucram com a exploração petrolífera.

Esses são alguns aspectos que constituem o cronotopo topográfico do conto *João e Maria* e do filme *Filhos do paraíso*. Apesar de haver elementos similares entre as duas obras, há especificidades oriundas da própria característica midiática tanto quanto do período histórico e da sociedade retratada.

Cronotopo psicológico

O conto *João e Maria* apresenta cinco personagens. São eles: João, Maria, o pai, a madrasta e a bruxa.

João e Maria percorrem todo o conto juntos, um ao lado do outro, apoiando-se mutuamente em face das adversidades enfrentadas.

É significativo na narrativa a coragem e determinação de João. Também são atribuídas ao João atividades que envolvem mais perigo e lidam mais com a criatividade como, por exemplo, sair à noite, escondido do pai e da madrasta, para pegar pedregulhos que deveriam marcar o caminho de volta para casa e, quando aprisionado pela bruxa para engordá-lo, ele aproveitava-se da dificuldade dela de enxergar para mostrar um ossinho muito fino, obrigando-a a protelar a decisão de cozinhá-lo.

Maria, por sua vez, representa a sensibilidade e o carinho com o irmão. Ela divide o único pedaço de pão com o irmão porque ele usou o pedaço que recebeu do pai antes de sair de casa para marcar o caminho de volta. Na casa da bruxa, Maria é escravizada, além de alimentar-se apenas de ossos, ouve gritos e ofensas verbais permanentemente.

No retorno para casa, é Maria quem declama uma poesia para estabelecer contato com o pato e, em seguida, negocia com ele o transporte dela e do irmão à outra margem do lago.

Esse trecho ressalta a doçura de Maria, depois de sofrer física psicologicamente, ela reage expressando ternura e simplicidade para lidar com a natureza. A abnegação do pato em servir de instrumento de transporte para os irmãos também se aproxima da candura infantil.

Em oposição à amabilidade de Maria, há a crueldade da madrasta e da bruxa. Não há no conto descrição da madrasta, a bruxa é caracterizada como uma velha feiticeira que atraía crianças para matá-las porque adorava carne de criança.

É interessante notar que a madrasta e a bruxa são as duas únicas personagens femininas adultas no conto. Como ambas representam a violência, é possível mencionar que essas personagens estejam expressando na narrativa literária a imagem negativa da mulher, vigente no período medieval. Já o pai aparece apenas no início e no final do conto. Ele expressa total passividade em relação à mulher.

Em relação ao filme, há em *Filhos do paraíso* um número significativo de personagens. Contudo, como os protagonistas são Ali e Zahra, destaca-se a família Mandegar.

A família é composta pela mãe (não nomeada), o pai (Karim), os filhos Ali, Zahra e um bebê. Contrariamente ao conto, a família Mandegar é acolhedora com os filhos. Apesar de muito pobres, eles preocupam-se com a educação das crianças.

A mãe aparece apenas uma vez trabalhando, lavando tapete, depois, permanece em repouso, porque tem hérnia de disco. Assim, as atividades da casa são divididas entre os dois irmãos. Como é natural na cultura islâmica, às mulheres cabe o trabalho doméstico, aos homens, o trabalho fora de casa.

Ali, por exemplo, realiza as compras no sacolão e vai ajudar o pai no serviço de jardinagem. Zahra aparece em várias cenas descascando batatas, cuidando do bebê, servindo o chá noturno ao pai. Na escola – são escolas distintas para meninos e meninas –, os meninos participam de campeonatos interescolares de corrida, ao passo que as meninas são orientadas a obedecerem aos seus líderes.

São notáveis os enquadramentos no semblante feliz dos irmãos brincando juntos no poço da vila. O olhar luminoso e o sorriso das crianças se divertindo com bolhas de sabão proporciona uma distensão na narrativa. É o momento em que elas podem esquecer um pouco a miséria em que vivem.

Outro trecho significativo para a composição do cronotopo psicológico é a cena que se inicia com uma vela e um canto em coro, depois, é focalizado Karim chorando lamentosamente, a câmera amplia o foco e percebe-se que ele está em uma mesquita acompanhando as orações – que são cantadas – do Alcorão, enquanto prepara o chá que será servido após a cerimônia.

Esses caracteres elencados evidenciam como o cronotopo psicológico colabora fortemente na construção do personagem. Seja na literatura ou no cinema, a maneira como esse cronotopo é articulado apresenta aspectos relevantes na tradução intersemiótica da tradição das sociedades ocidental e oriental no tratamento concedido às crianças.

Cronotopo conceitual

O conto *João e Maria* apresenta um contexto agrário, marcado pela fome, pela miséria e falta de expectativa na vida, tanto que as crianças são abandonadas na floresta para que o pai e a madrasta sobrevivessem, pois a comida era insuficiente para ser dividida pelos quatro – e retornam para casa com ajuda de um elemento mágico (o pato), com moedas de ouro, pérolas e pedras preciosas encontradas na casa da bruxa, ou seja, a mudança na vida das crianças depende da sorte.

Outra questão é a presença discreta da religiosidade. João e Maria clamam pelo auxílio divino quando estão em desespero. Esse pedido das crianças remete ao contexto do cristianismo na época medieval, marcada pela grande influência da Igreja Católica, a maior estrutura mantenedora do feudalismo.

O abandono das crianças na floresta reflete outra noção do conceito de infância. A criança, no conto, é tratada pela madrasta como um fardo do qual deve se livrar, para a bruxa, é o alimento, ou seja, a possibilidade de comer sem ter que se desgastar para conseguir comida em meio às frequentes crises de abastecimento da Idade Média.

Já o filme *Filhos do paraíso* transcorre em ambiente urbano, na capital iraniana (Teerã), na atualidade. Assim como no conto, o filme também apresenta a pobreza e a escassez de comida. Isso fica nítido na cena em que Karim toma o chá em casa sem adoçá-lo, mas, ao mesmo tempo, a câmera fecha o foco no martelo dele quebrando o açúcar em barra que será levado para a mesquita. Outra cena importante é quando a família Mandegar reúne-se para o jantar e a mãe pede a Ali que leve um prato de sopa para o vizinho, cuja esposa está acamada. A cena põe em evidência o prato singelo nas mãos da criança.

A estrutura conservadora da sociedade iraniana é evidenciada, especialmente, no vestuário do filme. Para as personagens femininas infantis (Zahra e Roya) são permitidas roupas um pouco mais coloridas, um detalhe no lenço que mostra um pouco dos cabelos, contudo, nenhuma parte do corpo das garotas, com exceção das mãos, é mostrada. As personagens femininas adultas, em ambiente doméstico, aparecem com um lenço nos cabelos mais colorido, já as professoras que ministram aula para Zahra usam a burca preta sem evidenciar nenhum detalhe do corpo, pois estão em ambiente profissional. Para os homens não há tantas exigências, no entanto, o único personagem que aparece com camisa de meia manga é o professor de educação física de Ali, os demais homens, inclusive Ali, usa camisa de manga comprida.

Esses são alguns dos elementos mais importantes que constituem o cronotopo conceitual que compõe o conto *João e Maria* e o filme *Filhos do paraíso*, entendendo-se que tanto o texto literário quanto o cinema têm o propósito de comunicar uma concepção de mundo ao espectador e essa concepção de mundo é implícita na obra artística.

Considerações finais

Neste trabalho evidenciou-se como o conto *João e Maria* e o filme *Filhos do paraíso* traduzem elementos da tradição cultural do ocidente e do oriente, respectivamente, no tratamento direcionado às crianças.

A elaboração desses cronotopos ampliou a compreensão sobre como a arquitetura do conto e do filme estão impregnadas dos elementos característicos das culturas em que as obras foram concebidas, além de contribuir para aprofundar o conhecimento dos mecanismos artísticos utilizados por cada uma das mídias analisadas no processo de tradução intersemiótica dos elementos culturais.

Assim, por meio do estudo realizado, é possível afirmar que mesmo abordando a temática das condições de vida de crianças, o conto *João e Maria* e o filme *Filhos do paraíso* têm formas próprias de codificar a mensagem, inserindo o contexto cultural sem minimizar a qualidade artística.

Referências

CONLEY, Tom. “Introduction”. In: _____. *Cartographic Cinema*. University of Minnesota Press, 2007.

FILHOS do paraíso. Direção e roteiro de Majid Majidí. Produção de Amir Esfandiari e Mohammad Esfandiari. Intérpretes: Mahammad Amir Naji, Amir Farrokh Hashemian, Bahare Seddigi e outros. Teerã: The Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults, 1997. DVD (88 minutos), sonoro, colorido. Legendado. Inglês/Português.

GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. *Contos de fadas* – obras completas. Belo Horizonte: Itatiaia, 2013.

MACHADO, Irene de Araújo. *O romance e a voz*. Rio de Janeiro: Imago, São Paulo: FAPESP, 1995.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TOROP, Peeter. Intersemiosis y traducción intersemiótica. *Nueva Época*, Mexico, v. 9, n. 25, mayo-agosto, 2002.

NAVALHA NA CARNE, HOJE

Paulo Roxo Barja[1]
Cláudia Regina Lemes[2]

Resumo: Em 1968, Plínio Marcos publicou uma de suas obras mais encenadas: Navalha na Carne. A peça situa-se no universo da prostituição, mas retrata uma situação dramática observada em diversas situações de miséria e exclusão social: a violência entre os oprimidos. Mesmo após 50 anos, a peça de Plínio permanece atual, como um alerta contra a opressão e a desumanização de uma sociedade ainda excludente.

NAVALHA DE PLÍNIO

Em desesperada busca
de um sentido para a vida
– Será que somos gente?
pergunta a puta.
Puta pergunta.

(P. R. Barja)

Plínio Marcos, *o repórter de um tempo mau*

Andarilho, artista circense, ator, camelô, dramaturgo, escritor, sambista, leitor de Tarô... Plínio Marcos foi muitos. Em 2017, o presidente da FUNARTE Stepan Nercessian definiu-o como "camelô da cultura, (...) artista marcante, um intelectual dos mais importantes do nosso país" (MARCOS, 2017, p. 6). Embora justíssimas, estas palavras podem surpreender aqueles que se acostumaram a associar a imagem do dramaturgo santista a seus textos "nus e crus", que sempre utilizaram a linguagem do povo – incluindo os palavrões, claro. Aliás, o próprio Plínio costumava apresentar-se de modo simples e direto; sobre o próprio trabalho, dizia:

> Eu conto história das quebradas do mundaréu, lá de onde o vento encosta o lixo e as pragas botam os ovos. Falo da gente que sempre pega a pior, que come da banda podre, que mora na beira do rio e quase se afoga toda vez que chove e que só berra da geral sem nunca influir no resultado. Falo dessa gente que transa pelos estreitos, escamosos e esquisitos caminhos do roçado do bom Deus. Falo desse povão, que apesar de tudo é generoso, apaixonado, alegre, esperançoso e crente numa existência melhor na paz de Oxalá. – Fala de Plínio na abertura do CD *Plínio Marcos em Prosa e Samba* (SANCHES, 2012)

A verdade é que, desde seu surgimento na cena teatral brasileira, Plínio sempre foi uma voz dissonante ao narrar de modo cru, sem meias palavras, os conflitos e dramas dos brasileiros desvalidos. Um exemplo é sua primeira peça, Barrela, lançada no final da década de 1950, que narra um episódio de violência sexual dentro de uma prisão.

Em 1968, Plínio publica em livro aquela que seria uma de suas obras mais famosas e emblemáticas: *Navalha na Carne*. O texto da peça situa o leitor/espectador diante do universo

[1] Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: barja@univap.br.
[2] Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: claurlemes@gmail.com.

da prostituição e da miséria. Passados 50 anos desde sua criação, a peça de Plínio continua sendo muito estudada e encenada, por estudantes e profissionais de teatro. Partindo desse fato, procuraremos, ao longo do presente estudo, responder à seguinte questão: afinal, o que a obra de Plínio teria de atual em pleno século XXI?

Navalha na Carne e o contexto de sua criação

A peça *Navalha na Carne* surge em 1967, na mesma época do Ato Institucional nº 5. Foi provavelmente o período mais dramático para a expressão artística no Brasil, dadas as permanentes ameaças de censura. No caso de Plínio, aliás, não eram apenas ameaças – justamente nesta época, o jovem dramaturgo passa a ser conhecido nos meios culturais brasileiros como "o autor mais proibido do Brasil". Tudo por conta de textos como o monólogo da prostituta Neusa Sueli, no trecho final de *Navalha na Carne*:

> (...) Isso que cansa a gente. A gente só quer chegar em casa, encontrar o homem da gente de cara legal, tirar aquele sarro e se apagar, pra desforrar de toda a sacanagem do mundo de merda que está aí. Resultado: você está de saco cheio por qualquer coisinha, então apronta. Bate na gente, goza a minha cara e na hora do bem-bom, sai fora (...) Às vezes, chego até a pensar: poxa, será que sou gente? Será que eu, você, o Veludo, somos gente? Chego até a duvidar. Duvido que gente de verdade viva assim, um aporrinhando o outro, um se servindo do outro. Isso não pode ser coisa direita. Isso é uma bosta (...). (MARCOS, 2017, p. 78)

Tônia Carrero foi a primeira intérprete de Neusa Sueli no Rio de Janeiro – e também uma grande defensora da liberação e apresentação da peça de Plínio, que marcou decisivamente sua carreira: "Minha vida se divide em antes e depois de *Navalha na Carne*. Eu já tinha dado demonstrações de talento e coragem, mas não conseguia quebrar aquela imagem de mulher glamourosa, bonitinha, enjoadinha" (MENDES, 2009, p. 164).

Citando a primeira montagem carioca de *Navalha na Carne*, Prado (2018) diz que "Tonia Carrero, Emiliano Queiroz e Nelson Xavier arrebataram público e crítica ao defender o emblemático texto de Plínio Marcos, que se tornou marco do teatro brasileiro" (PRADO, 2018). Ainda em 1967, Yan Michalski foi um dos primeiros críticos a escrever sobre a peça "à qual se assiste com a respiração presa, e a cujo fascínio não escapa nem o público mais conservador, a priori menos disposto a enfrentar cara a cara a crueldade e a violência" (MICHALSKI, 2005).

De fato, a ditadura enfrentou a crueldade da peça do modo mais conservador possível: proibindo a apresentação teatral da obra antes mesmo da estreia (o governo, aliás, chegou ao cúmulo de proibir até os ensaios fechados da peça no Teatro Opinião). A portaria assinada pelo diretor-geral do Departamento de Polícia Federal proibindo *Navalha na Carne* apresenta as justificativas para a proibição, destacando:

> (...) a profusão de sequências obscenas, termos torpes, anomalias e morbidez exploradas na peça *Navalha na Carne*, a qual é desprovida de mensagem construtiva, positiva e de sanções a impulsos ilegítimos, o que a torna inadequada a plateia de qualquer nível etário (...) – Trecho da portaria da Polícia Federal proibindo *Navalha na Carne* (MENDES, 2009, p. 159/160)

No entanto, para pesquisadores como Maria Soares, "muito mais que palavrões, o que sobressai na peça são as relações de poder. As três personagens que aparecem no texto

representam a própria sociedade brasileira desse período" (SOARES, 2010, p. 61). De fato, a peça retrata uma situação dramática e tristemente comum em situações de exclusão social: trata-se da agressão entre os próprios excluídos, a violência entre os oprimidos. Em meio à miséria, não há relações estáveis, pois não há confiança possível: a cada momento, um dos personagens assume a condição de "opressor da vez". O texto de Plínio constitui-se, assim, num duro retrato da condição de barbárie resultante da penúria extrema.

Fato é que a fama de Plínio – paradoxalmente, até por conta da proibição de suas peças em todo o território nacional – só aumentava. Naquele contexto histórico, este simples fato já poderia ser considerado uma derrota para a ditadura, já que a censura, ao invés de calar o autor (Plínio jamais deixou de escrever por conta da censura), fez o inverso: propagou-o como exemplo de resistência viva e atuante.

Navalha na Carne, hoje: afinal, o que mudou?

Cinquenta anos depois, o texto de Plínio continua sendo remontado em todo o território nacional, por grupos profissionais e também por amadores e/ou estudantes. A montagem mais recente de *Navalha na Carne* na cidade de São Paulo esteve em cartaz neste mês de agosto de 2018, e em seu material de divulgação estabelece a conexão entre o passado escravocrata brasileiro, o caráter de denúncia da peça de Plínio Marcos e o cenário sociopolítico do Brasil atual:

> Da mesma forma que os escravocratas do passado forçavam nossos antepassados a trabalharem à exaustão, para a governança neoliberal contemporânea, todo e qualquer corpo é passível de ser explorado ao máximo, seja como coisa ou objeto, seja como moeda ou mercadoria. (VELLEDA, 2018)

Reina (2018) também reconhece a peça de Plínio como um clássico da dramaturgia brasileira, chegando a chamar *Navalha na Carne* de "texto consagrado do teatro" e "cânone"; ainda assim, ressalta o caráter de resistência da peça e a importância de sua remontagem no Brasil atual, para enfrentar "a égide neoliberal" (REINA, 2018).

Para avaliar criticamente qual a pertinência de se (re)montar *Navalha na Carne* (assim como as demais obras de Plínio), consideramos fundamental comparar os contextos históricos da década de (19)60 e de hoje. O Quadro 1, a seguir, apresenta em tópicos um resumo dessa comparação em diferentes áreas.

BRASIL	**Na época de *Navalha na Carne* - 2ª metade dos anos (19)60**	**50 anos depois de *Navalha na Carne* - período 2016/2018**
Futebol	*Viralatismo* – Brasil eliminado da Copa por europeus	*Viralatismo* – Brasil eliminado da Copa por europeus
Justiça	*Terra Sem Lei / Desrespeito aos Direitos Humanos* *Exemplo*: abundância de Atos Institucionais "ao sabor da ocasião" (AI5, em 1968)	*Terra Sem Lei / Desrespeito aos Direitos Humanos* *Exemplo*: juiz de 1ª instância, de férias no exterior, manifesta-se contra ordem de soltura
Mídia	*Não-confiável / Corrupção filtrada por censura prévia* *Exemplo*: contrabando militar no Porto de Santos (não chegou aos jornais)	*Não-confiável / Corrupção filtrada por (auto)censura* *Exemplo:* Caso Temer no Porto de Santos (sumiu dos jornais)

Prioridade governamental	*Obras e estradas* *Exemplo*: Brasil prestes a iniciar a construção da Rodovia Transamazônica	*Obras e estradas* – Adicionalmente, cortes em programas sociais aliados a alto desemprego
Episódios de Violência	1) Entre cidadãos que se encontravam na condição de excluídos; 2) Promovidos pelo Estado *Exemplos:* 1) Explosão dos assaltos a bancos e atentados; 2) Tortura e morte daqueles que se manifestavam contra a ditadura	1) Entre cidadãos que voltaram a se encontrar na condição de excluídos; 2) Promovidos pelo Estado *Exemplos:* 1) Explosão dos assaltos a linhas de ônibus que atendem a periferia; 2) Ocupação do RJ / Caso Marielle

Quadro 1. O cenário brasileiro, na época de *Navalha na Carne* e hoje.
Fonte: os autores, incluindo informações de GASPARI (2016).

No Brasil de 2018 (ou seja, exatos 50 anos após a publicação do livro de Plínio Marcos), com o aumento do desemprego e os radicais cortes perpetrados em diversos programas sociais pelo atual governo federal (atitude mimetizada em âmbito estadual e municipal), tem aumentado progressivamente a ocorrência de episódios de intolerância e violência entre cidadãos que voltaram a ser privados das condições mínimas de subsistência. Há muitos exemplos: um deles é a explosão no número de assaltos a ônibus em linhas que atendem as periferias de regiões metropolitanas (BOM DIA RIO, 2018; ROTTAS, 2018). Em São Paulo, os dados comprovam que "as linhas de ônibus que saem da Lapa (...) em direção à região de Pirituba e Perus estão entre as mais assaltadas" (G1, 2017).

O exame dos contextos históricos apresentados no Quadro 1 permite concluir o que o texto de Plínio evidencia: quando o (também) oprimido oprime, todos são oprimidos. Neste sentido, a leitura de *Navalha na Carne* permanece atual, funcionando como um alerta permanente a respeito da desumanização e da violência a que estamos expostos, individual e coletivamente, uma vez que nos encontramos imersos numa sociedade ainda excludente.

Considerações finais

A peça de Plínio corta nossa carne há (mais de) 50 anos. Também há cerca de meio século, Che Guevara trazia para a América Latina e ressignificava a afirmação de Edmundo Burke: "um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la" (OLIVEIRA, 2012). Evidentemente, esta afirmação não se aplica apenas ao Brasil que, no entanto, vem inegavelmente flertando com um passado onde a democracia e a liberdade foram considerados secundários, em nome de uma segurança que, na verdade, sabemos que não pode existir sem justiça e inclusão social.

Os índices de violência em nosso país acompanham o ressurgimento dos moradores de rua, ecoando os índices de desemprego e gerando, em última análise, os episódios de agressão entre os próprios excluídos sociais. Na miséria, não há confiança possível, e a cada momento um dos oprimidos pode assumir a condição de "opressor da vez". É justamente disso que fala o texto de Plínio Marcos. Sua obra segue como alerta contra a intolerância e a opressão – individual e coletiva – de um Brasil excludente. O tempo passou, mas ainda precisamos ouvir a voz desse repórter de um tempo mau.

Referências

BOM DIA RIO. Aumenta o número de assaltos dentro de ônibus nas rodovias da Região Metropolitana do Rio. *G1*, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/07/23/aumenta-o-numero-de-assaltos-dentro-de-onibus-nas-rodovias-da-regiao-metropolitana-do-rio.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GASPARI, E. *A Ditadura Escancarada* (Coleção Ditadura, v. 2). 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

G1. Veja as linhas de ônibus mais assaltadas em São Paulo. *G1 São Paulo*, 5 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/veja-as-linhas-de-onibus-mais-assaltadas-em-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MARCOS, Plínio. *Navalha na Carne*. In: Plínio Marcos. Obras Teatrais, v. 3: pomba roxa. Pécora, A. (Org.). Rio de Janeiro: FUNARTE, 2017. p. 47-83.

MENDES, Oswaldo. *Bendito Maldito:* uma biografia de Plínio Marcos. São Paulo: Leya, 2009.

MICHALSKI, Yan. *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2005.

OLIVEIRA, Pedro M. Um Povo que Não Conhece a Sua História Está Condenado a Repeti-la. *Pedro Oliveira's WebSpace*, 4 out. 2012. Disponível em: <https://pedromoliveira.wordpress.com/2012/10/04/um-povo-que-nao-conhece-a-sua-historia-esta-condenado-a-repeti-la/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PRADO, Miguel Arcanjo. Peça clássica de Plínio Marcos ganha nova versão: Navalha na Carne Negra. *Blog do Arcanjo*, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://blogdoarcanjo.blogosfera.uol.com.br/2018/07/18/peca-classica-de-plinio-marcos-ganha-nova-versao-navalha-na-carne-negra>. Acesso em: 25 ago. 2018.

REINA, Andrei. Navalha no cânone. *BRAVO!*, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://medium.com/revista-bravo/navalha-no-c%C3%A2none-b39f849688c2>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ROTTAS, Lislane. Assaltos a ônibus em alta na região. *O Fluminense*, 20 mai. 2018. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADcia/assaltos-%C3%B4nibus-em-alta-na-regi%C3%A3o>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANCHES, Pedro A. Samba, rap e exclusão em SP. *Farofafá*, 23 ago. 2012. Disponível em: <http://farofafa.cartacapital.com.br/2012/08/23/samba-rap-e-exclusao-em-sp/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SOARES, Maria F. B. *Porta-vozes do "Poeta Maldito":* Gênero e Representação no teatro de Plínio Marcos. 2010. Dissertação (Mestrado em Literatura). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-8EJM34/disserta__o____ltima_vers_o.pdf?sequence=1>. Acesso em 24 ago. 2018.

VELLEDA, Luciano. "Navalha na carne negra" é peça de resistência contra exploração histórica. *Rede Brasil Atual*, 10 ago. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2018/08/potente-navalha-na-carne-negra-e-uma-peca-de-resistencia>. Acesso em: 27 ago. 2018.

POR QUE LER ADORNO HOJE? UMA REFLEXÃO SOBRE A SEMIFORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

Paulo Roxo Barja[1]
Cláudia Regina Lemes[2]

Resumo: Em meados do século XX, Theodor Adorno criou o conceito de semiformação para questionar a falência da formação cultural e educacional então vigentes. Décadas depois, Adorno segue dissonante, enquanto a semiformação encontra-se institucionalizada. Este trabalho aponta a importância da leitura de Adorno para uma avaliação crítica das práticas correntes na formação educacional e cultural das pessoas.

Teoria crítica

O termo "Teoria Crítica" faz referência a um arcabouço teórico desenvolvido pela chamada Escola de Frankfurt, movimento criado no Instituto de Investigação Social da Universidade de Frankfurt. O movimento surgiu em 1923 e tem como ponto de partida os pressupostos marxistas, sobre os quais também tecem considerações e críticas, levando em conta o contexto histórico. A Teoria Crítica é também conhecida como Neomarxista.

A Teoria Crítica lançou-se na tarefa de demonstrar as coisas como são e para onde tendem a caminhar no desenvolver histórico, observando as possibilidades de realizações de uma sociedade livre e justa (dimensões emancipatórias) e levando também em conta os obstáculos para estas realizações. Segundo Nobre (2004), a Teoria Crítica tem como uma das suas mais importantes tarefas diagnosticar "o tempo presente, baseado nas tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela" (NOBRE, 2004, p. 11).

Zuin *et al.* (2012) destacam que o processo formativo vem se afastando aos poucos de seus objetivos iniciais, que seriam sustentar a liberdade do homem e auxiliar na construção de uma sociedade progressivamente mais justa. Este desvanecimento dos fundamentos do processo formativo torna-se um dos principais obstáculos para a emancipação do homem. Na sociedade capitalista, as relações de produção determinam as hierarquias sociais. Como destaca Chauí (1980):

> [...] o lado livre e espiritual do trabalho é o burguês que determina os fins, enquanto o lado mecânico e corpóreo do trabalho é o trabalhador, simples meios para os fins que lhes são estranhos. De um lado a liberdade. De outro a necessidade [...] (CHAUÍ, 1980, p. 16).

Tanto no período da produção acadêmica de Adorno quanto mais recentemente, é perceptível que a sociedade se constitui (cada vez mais) numa grande massa de seres humanos enredados no processo produtivo sob o comando e decisão de uma pequena parcela de líderes – os verdadeiros homens livres. Neste modelo de sociedade, o trabalhador torna-se alienado até mesmo de seu próprio corpo (RAMOS, 2004), oferecido como ferramenta de trabalho. A Teoria Crítica surge com o propósito de questionar este desenvolvimento histórico.

[1] Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: barja@univap.br.
[2] Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, São José dos Campos, SP, Brasil. *E-mail*: claurlemes@gmail.com.

Adorno e a teoria crítica

Figura importante no campo filosófico do século XX, Theodor Adorno atuou no desenvolvimento intelectual que confrontou a filosofia com o campo da empiria, em especial a Teoria Social, a Crítica Literária, a Estética Musical e a Psicologia (ALMEIDA et al., 2011). A partir de seus estudos, Adorno concluiu que os problemas filosóficos devem ser observados a partir das ciências particulares e que a Filosofia depende destas ciências para sua formulação. Adorno debruçou-se sobre o trabalho e a pesquisa social para questionar a falência da formação cultural e educacional vigentes em meados do século XX.

O conceito de semiformação

Desenvolvido por Adorno a partir da Teoria Crítica, o conceito de semiformação refere-se ao processo de decadência e retrocesso das capacidades humanas promovido pela diluição da formação cultural. A semiformação impõe limites aos processos emancipatórios do homem em favor da lógica instrumental da razão, supervalorizada numa sociedade cada vez mais administrada pelo capitalismo e estruturada pela indústria cultural, que tende a formar pessoas fechadas em si mesmas, sem preocupação com o bem comum. Enredados no processo de expansão da semiformação, os indivíduos progressivamente tornam-se frágeis, passivos e dependentes do consumo dos chamados "bens culturais".

Na Sociedade da Semiformação, o homem é levado inconscientemente a agir reproduzindo padrões impostos (pela Indústria Cultural, por exemplo), sufocando suas vontades próprias até que passa a acreditar que os padrões impostos representam sua própria vontade. Todo este processo inicia-se pela necessidade (também imposta culturalmente) de se inserir numa comunidade, passando a ser aceito pelo sistema que dita as regras. Isto implica em atitudes como ler o livro "que todos estão lendo", ver o filme "que deu manchete no suplemento cultural do jornal" etc.

Quais as consequências disto para o indivíduo? De acordo com Adorno e Horkheimer, "só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio" (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 52).

Ao abordar o problema da semiformação, Correia (2016) é categórico ao pontuar que o processo de semiformação gera a perda da identidade, reafirmando a importância da leitura de Adorno para qualificar um imprescindível olhar crítico a um sistema educacional que forma indivíduos prontos para uma submissão passiva aos processos competitivos do mercado (CORREIA, 2016).

Adorno afirmava que a Educação não seria necessariamente um fator de emancipação, colocando-nos diante do problema de questionar as finalidades e fundamentos que configuram os projetos educacionais atuais. O cidadão educado-alienado acaba atuando como difusor de uma estrutura social que se nutre de homens escravizados aos conteúdos culturais aprovados (e promovidos à exaustão pela mídia). Numa sociedade assim, preservar a interação social passa a ser mais importante do que manter uma opinião própria (que sempre corre o risco de ser ignorada e/ou isolada). Por sua vez, a predominância do comportamento de massa cria um clima que conduz a humanidade à barbárie. Uma vez institucionalizada, a educação que renega a (auto)reflexão orienta os jovens para a disciplina e a aceitação, num sistema "bola de neve" que serve para manter as condições de dominação. Neste contexto, é cada vez mais necessário trabalhar pela formação de pessoas capazes de questionar estas condições.

A situação atual

Segundo Seligmann-Silva, para Adorno a própria noção de "atualidade" tem a ver com "a capacidade de uma ideia ir ao encontro de seu presente de modo a possibilitar uma mudança" (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 11); neste sentido, a Teoria Crítica não pode ser separada de uma prática emancipatória.

Décadas depois, as críticas de Adorno permanecem atuais, à medida que a semiformação encontra-se naturalizada nas instituições como prática tacitamente aceita pela grande maioria das pessoas. O acesso da população às informações e aos produtos da indústria cultural não implica no aprofundamento qualitativo da formação; muitas vezes ocorre justamente o contrário. Um exemplo: com a multiplicação das fontes de notícias na internet, é cada vez mais difícil efetuar a separação entre as notícias verdadeiras e as *fake news*.

Ainda no setor da comunicação e da produção cultural, a privatização dos mecanismos de controle da informação acaba por propagar uma ideologia que intensifica os efeitos deletérios da indústria cultural, reforçando uma estrutura de dominação que tem por base o "divórcio entre a vida ativa e a vida contemplativa" (GOMES, 2013, p. 123). Adorno critica esta separação, que considera artificial; lembremos que a Teoria Crítica tem como um de seus pilares a busca de emancipação, até mesmo como estratégia de manutenção e afirmação de individualidade. A esse respeito, Ramos (2004) alega:

> As experiências "particulares" que o indivíduo muitas vezes tem do mundo e de sua própria existência já são previamente filtradas pelas malhas do entendimento que condiciona as possibilidades perceptivas e que é sutilmente imposto através dos mecanismos de socialização de massas. Aos poucos, a expropriação crescente dessas experiências abre a perspectiva de uma pseudo-individualidade (RAMOS, 2004, p. 60)

Quanto à educação institucionalizada e formatada nos moldes de uma semiformação, pode-se afirmar que o problema está presente em todos os níveis de ensino. Um exemplo é o ambiente universitário, no qual a exigência de produtividade é cada vez mais opressora para os docentes; isto propicia o surgimento do que podemos chamar de "mercado de (semi)formação" ou mesmo "indústria cultural acadêmica".

Pelo exposto, consideramos que a leitura das obras de Adorno reveste-se de particular importância quando se busca um ponto de partida para a emancipação em relação ao mundo administrado pelo capitalismo. É importante ler Adorno hoje para que possamos ter consciência da semiformação, presente não apenas nas instituições de ensino, como também nos múltiplos canais de comunicação disponibilizados ao público.

Considerações

Na sociedade atual, chamada por muitos de "sociedade da informação", a experiência da formação se esvazia para dar lugar ao conhecimento rápido, sem que haja tempo para a construção de sentidos para as vivências. Multiplicam-se as atividades, reduzindo-se, no entanto, a reflexão sobre o que se faz e o que se estuda. Com isto, a vida torna-se superficializada e destituída de real experiência. Neste contexto, a leitura de Adorno é importante principalmente por estimular um olhar crítico sobre a própria semiformação do leitor, sendo este o primeiro passo para a consciência dos processos alienantes a que estamos todos cotidianamente submetidos. Ler Adorno nos ajuda a identificar os problemas de um mundo que forma pessoas padronizadas para um modelo que precisa ser questionado. Sua

leitura, assim, adquire caráter de resistência contra os processos de padronização hoje vigentes, conscientizando-nos para a necessidade da emancipação.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ALMEIDA, Jorge; BARBOSA, Ricardo; DUARTE, Rodrigo; SAFATLE, Vladimir. Introdução à Coleção. In: ADORNO, T. *Introdução à Sociologia da Música:* doze preleções teóricas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *O Que É Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORREIA, Fábio C. *Theodor Adorno e o Problema da (Semi)formação*. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/8_fabiocorreia.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

GOMES, Luiz R. Theodor Adorno e os Fundamentos Políticos da Educação. In: ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; GOMES, Luiz R. *Teoria Crítica e Formação Cultural:* aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

RAMOS, Conrado. A Dominação do Corpo no Mundo Administrado: Uma Questão para a Psicologia Social. *Psicologia Ciência e Profissão*, n. 24 (1), p. 56-63, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A Atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; GOMES, Luiz R. *Teoria Crítica e Formação Cultural:* aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESCULPINDO A SI MESMO: A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EAD ATRAVÉS DE SUA ESCRITA DE SI

Maria Amélia A. Nader Bartholomeu[1]

Resumo: O ensino a distância (EaD) tem tido um grande crescimento entre as universidades brasileiras. Essa nova modalidade de ensino que surge com o mundo globalizado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e facilitar e diminuir as distâncias tem trazido mudanças tanto na subjetividade dos professores quanto dos alunos. Muitas indagações surgem neste momento no campo educacional em que o computador assume o papel de professor. Ainda que os projetos mais modernos de EaD possam prover suportes tecnológicos para que haja maior relacionamento humano através do computador, todas as atividades exercidas à distância estabelecem relações em que novas linguagens se instauram neste universo. Assim, entendendo que o professor também se desloca e transforma a sua subjetividade, este trabalho vincula-se a uma tese de doutorado em andamento situada no Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação e tem como objetivo geral problematizar os modos de subjetivação do professor que passa a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala de aula convencional. Traz como sujeito de pesquisa a minha própria experiência pedagógica, fundamentando-se nos estudos de Michel Foucault (2004), cujos conceitos possibilitam a reflexão a respeito da subjetividade através da escrita de si.
Palavras-chave: Educação a distância; Michel Foucault; escrita de si; constituição da subjetividade.

Introdução

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a internet torna-se a grande transformadora do mundo contemporâneo, parece não haver mais limites para o corpo humano. Assim, o uso da internet na educação vai se alastrando e sendo utilizado desde a pesquisa até os cursos de formação profissional e o Ensino a Distância (EaD) vai se disseminando e tem tido um grande crescimento entre as universidades brasileiras. Essa nova modalidade de ensino, na qual a co-presença dos corpos já não se constitui condição necessária para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, tem trazido mudanças tanto na subjetividade dos professores quanto na dos alunos. Assim, todas as atividades exercidas a distância deslocam também o professor e transformam a sua subjetividade, pois alteram a sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Este artigo tem como objetivo problematizar os modos de subjetivação de um professor que passa a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala de aula convencional. Desenvolvo este trabalho a partir de uma visão foucaultiana que toma essas mudanças não como um progresso, mas como a possibilidade de reflexão a respeito da subjetividade através da "escrita de si", sentido esse relacionado com o modo como o sujeito se constitui enquanto responsável por si mesmo, se transformando, se esculpindo, tirando os excessos, aquilo que o poder e a sociedade impõem.

A pesquisa em desenvolvimento a que se vincula este artigo pretende entrevistar professores de EaD de modo a levantar as suas escritas de si. Para este artigo, apresento a minha narrativa sobre EaD, considerada como escrita de si, à luz dos estudos foucaultianos.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-Universidade São Francisco- Campus Itatiba - São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada-Universidade Estadual de Campinas. Professora de Leitura e Produção de Textos na Universidade São Francisco. *E-mail:* amelia.nader@hotmail.com.

Confissões de uma professora de EaD

Atualmente, leciono a disciplina de Leitura e Produção de Textos na modalidade EaD. Há três anos, minhas aulas estão concentradas no ensino a distância. Na verdade, não escolhi ter aulas à distância, mas acho que se eu fosse perguntada, diria que gostaria, pois gosto muito de desafios. [...] Quando comecei a lecionar apenas a distância, no início, parecia bom. Depois, comecei a sentir um vazio muito grande e muito pouco entusiasmo. Não me sentia e nem me sinto professora dos meus alunos e não gosto do nome tutora. Acredito que o fato de ter o material didático pronto, me deixa mais distante dos alunos. É assim: não tenho envolvimento com o material, não conheço meus alunos, não há aproximação de corpos, muito menos de almas. Sou socrática, quero meus alunos caminhando ao meu lado; sou platônica, para mim, educar é sempre uma relação de encontro de almas. Dificilmente, há trocas de ideias, compartilhamento de sentimentos como outrora, cada qual em seu canto com seu computador, alunos, professores ou tutores e assistentes online para resolver os problemas. [...] De nada adianta enviar uma mensagem ao fórum, não sei quem lerá e se ler não consigo ter uma resposta sobre aquilo o qual enviei. Fico sempre pensando: fez sentido? Devo fazer observações como essas para as novas turmas? Simplesmente, não tem eco. O silêncio, através da ausência de respostas, dói. Então, o que mais acentua dentro da modalidade a distância é a frieza no relacionamento entre professor e alunos. Estamos sempre distantes, embora o uso do computador possa aproximar as pessoas, pois tempo e espaço são relativos no ambiente virtual. Estranho!

A minha experiência no ensino presencial é muito longa e ampla. Sempre gostei de inovações, o uso de novas tecnologias nunca me assustou, pelo contrário, fui buscar e introduzi-las em sala de aula antes mesmo desses cursos a distância. O que mais me toca na modalidade EaD, é a distância que separa os professores de um mesmo curso e os "meus" alunos. A modalidade é à distância, mas ainda é difícil para eu aceitar essa distância para que o ensino e a aprendizagem se realizem. É uma distância que significa distância de corpos, de olhares que nunca se encontram e de diálogos. Sei que a EaD é irreversível, pois as relações humanas estão diferentes: iniciam-se à distância, desenvolvem-se à distância e concretizam-se, muitas vezes, à distância. No entanto, sinto um desejo imenso de entrar nessa luta e desafiar aquilo que estava confortável no meu ser. É por essa razão que fui buscar leituras, discussões e tentar encontrar uma saída de forma inteligente. Vou tentar, ou seja, estou tentando fazer da minha prática de ensino a distância uma forma de repensar, de me resignificar. Ensinar a distância tem provocado muitas reflexões sobre minha vida profissional, especialmente, no que se refere ao meu relacionamento direto, presencial com alunos e professores, colegas. Como professora de EaD, não me considero tão eficiente quanto em um curso presencial. Estou sempre na sala virtual, buscando os questionamentos; procuro interagir com eles através dos fóruns, mas sinto que os alunos estão muito afastados do professor de EaD. Os alunos gostam de ser monitorados de perto. Acredito muito no educador, naquele que ama o que faz e que quando tem um aluno à frente tem o respeito e o escuta, não para subordiná-lo ou dominá-lo, mas porque ele é uma exterioridade em relação a mim. São os pensamentos do filósofo, Lèvinas, presentes na filosofia de Dussel e que me acompanham. Acredito que aí esteja o grande vazio que sinto, pois não tenho os olhos nos olhos dos meus alunos, tão pouco um sorriso de aprovação ou uma testa franzida de reprovação e muito mais do que isso não sou um ser inteiro, presente para acolher o meu aluno.

A escrita de si

Ler sobre a Escrita de Si e escrever sobre si, como este relato acima elaborado por mim, não é simplesmente uma metalinguagem, mas é entender como a literatura de si transcende os

limites de uma grande literatura, minando, provocando os indivíduos em uma microestrutura, dentro de uma sociedade reguladora. Esta literatura de si oriunda das pequenas cartas, narrativas e relatos são documentos profícuos por permitirem desnudar aquele que escreve ao se reportarem consigo mesmo e com seu destinatário amigo.

Em seu conhecido texto, A Escrita de Si, Foucault concebe a escrita de si como o exercício constante de um pensar sobre si mesmo que o ato de escrever possibilita. Mediante tal pensamento, o referido autor encontrou na escrita de si um modo de subjetivação, revelando através dessa prática um movimento interior do indivíduo e estabelecendo relações entre o indivíduo e os documentos. Foucault desloca-se até a Antiguidade clássica com o objetivo de abordar textos que mostrassem a conduta do homem grego e algumas formas de constituição de si por meio da escrita.

Em um primeiro momento, a escrita de si foi considerada um elemento indispensável à vida ascética. As anotações das ações e dos pensamentos tinham como intuito inibir o pecado, pois se tais confissões fossem expostas e estivessem em dissonância com um modo de vida desejável de um asceta, ao se tornarem públicas seria motivo de vergonha. A escrita também possuía o "sentido de complementaridade com a anacorese" abrandando a solidão. A partir daí, Foucault traz algumas analogias: "o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro [...] o que os outros são para o asceta, o caderno de notas será para o solitário". A minha escrita, que trago acima, é quase um apelo. Ao dizer, "*O que mais me toca na modalidade EaD, como o próprio nome diz, é a distância que separa os professores de um mesmo curso",* reivindico a ausência dos colegas e a troca de experiências tão comuns nos encontros nas salas dos professores e foi escrevendo que me senti menos solitária.

Nos textos de Sêneca e Epícteto sobre a escrita de si, Foucault destaca que o primeiro afirmava que "é preciso ler, mas também escrever" e o segundo, insiste sobre o papel da escrita como exercício pessoal. Em seus textos, Epícteto relaciona a escrita a duas maneiras distintas de pensamento: a primeira delas, linear, que vai da meditação ao ato de escrever; a segunda, circular: a meditação antecede a escrita que por sua vez revigora a meditação. No entanto, Foucault reconhece que seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorra, a escrita será sempre uma fase primordial no processo de práticas e disciplinas para o autocontrole do corpo e do espírito em busca da verdade, a *askêsis.* O filósofo enfatiza que a escrita como elemento de treinamento de si possui uma função *etopoiética*, expressão essa de Plutarco que a considera operadora da transformação da verdade em *êthos*, isto é, ao escrever de si o sujeito considera a forma como ele é visto pelo outro, desta forma, a escrita de si pode ser vista como o olhar do outro sobre si e que, segundo Foucault, está presente nos *hupomnêmata* e nas *correspondências.*

O que posso também ler neste meu relato é a forma circular do pensamento, em que há uma reflexão antes da escrita e um revigoramento após este exercício: "*É por essa razão que fui buscar leituras, discussões e tentar encontrar uma saída de forma inteligente. Vou tentar, ou seja, estou tentando fazer da minha prática de ensino à distância uma forma de repensar, de me resignificar".*

Foucault (2004, p. 147) realiza uma análise detalhada dos *hupomnêmata.* Segundo o filósofo, tais textos podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam para lembrete. Ali eram anotadas citações, fragmentos de obras, exemplos de ações testemunhadas ou narrativas lidas, reflexões e pensamentos. Complementando, as leituras e a escrita tornavam-se como um tecido, fazendo da apropriação dessas leituras um meio para a relação consigo próprio pela escrita. E é isso que os torna importante nessa subjetivação do discurso. A escolha daquilo que pode ser reunido nada mais é do que a constituição de si. Percebe-se também a importância dada à leitura em relação à escrita de si. Segundo o filósofo romano, "é preciso criar no que se escreve, porém, assim como

um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma".

Mediante essas considerações de Foucault, entendo que ao citar alguns filósofos, mostro em meu relato, as influências de pensamento a que estou exposta: "*São os pensamentos do filósofo, Lèvinas, presentes na filosofia de Dussel e que me acompanham."; "Sou socrática, quero meus alunos caminhando ao meu lado; sou platônica, para mim, educar é sempre uma relação de encontro de almas".*

Outra forma de escrita *etopoiética* registrada por Foucault é a correspondência, pois permite também o exercício pessoal. A relação do sujeito consigo e com o outro, característica fundamental deste exercício de escrita pessoal, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como "bem próprio", constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma" (Foucault, 2004, p. 156). Em todas as cartas, há um exame de si e um olhar do outro.

Assim como as outras práticas, a técnica da escrita está relacionada à ética, ou melhor, a escrita constitui um meio pelo qual o indivíduo irá constituir em si uma subjetivação da verdade e nela fundamentar as suas ações, tanto para conhecer e cuidar de si mesmo quanto para expor-se ao conhecimento e ao cuidado do outro. Ao falar de mim, fui tocada por esse pensamento de Foucault no que concerne à subjetivação do discurso verdadeiro e a sua objetivação da alma, entendida como uma abertura de si, pois para mim isso implica em uma avaliação do que acontece no meu corpo e na minha alma, transformando o que sinto em uma verdade, verdade essa que estabelece um conflito ao declarar que "*Como professora de EaD, não me considero tão eficiente quanto em um curso presencial"*. "*Não me sentia e nem me sinto professora dos meus alunos e não gosto do nome tutora".*

Considerações

A partir do que foi apresentado, pode-se postular que ao escrever sobre a própria vida profissional, as angústias de um sujeito dividido e incompleto são traçadas nesta escrita de si. Através da minha escrita, pude me reconhecer como um sujeito cuja relação comigo mesma demonstra uma prática, uma maneira de ser coerente com a minha verdade, que "governa" minha própria vida, dando a ela uma forma ética e estética, e apesar das relações de poder-saber (Foucault, 2017) a que estamos submetidos, sobrevivo através das minhas pequenas ações dentro das microestruturas, aquelas às quais tenho acesso.

Referências

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III*: o cuidado de si. 11. ed. Trad. M. T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. A escrita de si. In: MOTTA, M. B. (Org.) *Ética, sexualidade e política.* 1. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. 5.

_____. *A Coragem da Verdade:* o Governo de Si e dos Outros II. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. (Org.) *Problematização do sujeito:* psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. 1.

_____. *Microfísica do poder*. 6. ed. Organização, intrdução e evisão técnica de Eduardo Machado. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2017.

OS EFEITOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)[1]

Milene Bazarim[2]

Resumo: Neste trabalho, apresento e discuto os efeitos do letramento literário no processo de didatização de uma professora de LP. Esta é uma pesquisa qualitativa cujos resultados evidenciam que, em seu processo de didatização, a professora não reproduz as práticas que vivenciou na escola enquanto aluna e se solidariza a práticas de leitura e escrita do gênero vivenciadas fora do contexto escolar.

Penso, então, que alimentar-se de arte, de literatura,
é trabalhar em uma construção interior; uma
construção que começa na infância e continua ao
longo de toda a vida...
(César Magalhães Borges)

É possível ensinar alguém a ler poesia? Se a essa pergunta estiver implícita a ideia de que ensinar a ler poemas seja oferecer meios para que se desvende "o" sentido projetado pelo poeta, afirmo que não. No entanto, de acordo com o projeto "POETIZANDO: ampliando as habilidades para leitura e produção[3] de poemas", criado a partir das/e para suprir algumas necessidades de alunos de 6º. ano de uma escola particular de São Paulo, as estratégias utilizadas para a construção de sentidos a partir de poemas não só podem como devem ser um conteúdo[4] a ser ensinado.

De acordo com esse projeto, para muitos alunos, a escola ainda é o único lugar em que há o acesso à poesia e talvez o único onde há (ou pelo menos deveria haver) um leitor mais experiente (o professor) ao qual caberia fazer a mediação entre a linguagem poética e a criança/adolescente em processo de aprendizagem da leitura e de ampliação dos letramentos. Assim, é a concepção de leitura como um processo de (re)construção de sentidos (KOCH, 1997) que fundamenta teoricamente o projeto. Isso significa que, no processo de didatização, a leitura é considerada

> um processo cognitivo (psicolinguístico), que não se refere apenas à capacidade de decodificação, mas também de adivinhação; é um processo social (interacional), no qual os leitores, a partir de textos de diversos gêneros que materializam diferentes discursos (re) constroem vários os sentidos

[1] Projeto de pesquisa "Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso" (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL).

[2] Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande. *E-mail:* milene.bazarim@gmail.com.

[3] Ressalto que nesse projeto, por ser uma atividade realizada uma vez por semana, durante a aula de redação, além das oficinas de leitura, era necessária a produção de poemas.

[4] É importante rever a concepção tradicional que considera como conteúdo da aula de Língua Portuguesa somente conceitos e, sobretudo, os advindos da gramática tradicional e do estruturalismo/formalismo, reduzindo a noção de conteúdo a um saber sobre (meta). A prática de leitura, por exemplo, envolve conteúdos procedimentais e atitudinais. A leitura enquanto conteúdo procedimental, por exemplo, envolve operações de processamento de informação e de controle da leitura. As primeiras regulam os processos de decodificação e compreensão, envolvendo operações de representação textual e situacional. Já o controle da leitura é feito por processos que regulam o modo de ler de acordo com o gênero do discurso, finalidade da leitura e contexto. As operações de processamento de informação e de controle de leitura são realizadas com tanto mais eficácia quanto mais conhecimentos prévios o leitor tiver. (GANDOLFI, 2005, p. 23).

> possíveis. Dessa forma, compreender é processo ativo, no qual o leitor, através de interação com os textos e com os diversos conhecimentos de mundo, apresenta suas próprias contrapalavras às palavras do texto (GERALDI, 2007; BAKHTIN, 2004). (BAZARIM, 2014)

Dessa forma, ensinar alguém a ler literatura, especificamente poemas, significaria criar oportunidades para que o aluno aprendesse e usasse as estratégias necessárias para essa (re)construção dos sentidos sem deixar de considerar que "a interpretação é limitada pela intenção do texto, a quem o leitor deve um profundo respeito, mesmo que a linguagem literária permita uma grande variedade de significados" (ECO, 2003[5] *apud* DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 100). Com isso, as atividades de ensino de leitura a partir da poesia também contribuiriam para que o aluno tivesse desenvolvida "a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de agir com rigor, beleza e ludicidade [...] (DEBUS; BAZZO, BORTOLOTTO, 2018, p. 15)

Além da necessidade de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, a sua competência leitora e escritora, bem como seu(s) mundo(s) de letramento(s)[6], o projeto também usou como justificativa o fato de que o aluno para se tornar leitor de literatura e, sobretudo de poesia, teria que desenvolver a capacidade de tolerância à dúvida, aos sentidos que escapam e ao desconforto que com isso é gerado, pois tudo isso é provocado pelas especificidades dos gêneros desse campo da atividade humana. Também apontou para a necessidade de possibilitar ao aluno a desconstrução da crença de que escrever poemas é uma atividade transcendental somente para poucos privilegiados que têm um "dom natural para as artes escritas" (SALAVERRY, 2013).

Diante dos objetivos e da justificativa desse projeto, elaborado por uma professora de LP[7], surgem as seguintes questões de pesquisa: 1) quais as principais características das atividades de leitura e escrita no projeto "POETIZANDO: ampliando as habilidades para leitura e produção de poemas."; 2) Quais as influências dos mundos de letramento dessa professora no processo de didatização do gênero poema, foco desse projeto?

Para responder a essas questões, consultei um *corpus* constituído por 283 documentos (textos de diferentes gêneros que contemplam a escrita de uma professora de LP de 1990 a 2015) e 04 relatos reflexivos orais coletados/gerados de 2004 a 2010. Como se trata de uma pesquisa realizada no âmbito da Linguística Aplicada, utilizo elementos da etnografia (ERICKSON, 1989, ROCKWELL, 1989), da pesquisa-ação (MORIN, 2004), do estudo de caso (PALMA FILHO, 2004; ANDRÉ, 2005) e da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1986; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). As análises são informadas, principalmente, pela concepção de linguagem e de gênero bakhtinianas (BAKHTIN, 2003 e BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008), de letramento literário de Cosson (2009); de saberes docentes de Tardif (2014) e de mobilização de saberes no processo de didatização de Rafael (2001, 2002).

[5] ECO, Umberto. *Sobre a literatura.* Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

[6] A expressão mundo(s) de letramentos(s) (TINOCO, 2003; OLIVEIRA; KLEIMAN 2008) está vinculada à perspectiva de letramento situado encontrada em Barton (1993). De acordo com essa perspectiva, existem diferentes letramentos, dos quais, devido às relações de poder que envolvem os usos e funções da escrita na sociedade, uns se tornam mais visíveis e prestigiados que outros.

[7] Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste trabalho, a opção de me referir a mim mesma, quando apresento os documentos escritos enquanto professora, como "a professora" ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a "neutralidade" e "objetividade" da pesquisa, essa é apenas uma solução provisória para tentar manter e/ ou não prejudicar a legibilidade do texto.

A partir da análise de documentos do *corpus* que remetem ao processo de didatização do gênero poema, foi possível constatar que: a) o foco das atividades do projeto está na construção de sentido(s), no estabelecimento do diálogo entre o texto e o leitor, tendo o professor como mediador e como uma oferta de modelo; b) categorização do gênero poema é marcada pela desconstrução da estrutura composicional (forma) como elemento mais importante e único foco do processo de ensino-aprendizagem; c) há estímulo à escrita de poemas.



Figura 1: Slides da oficina de leitura 1. – Fonte: Acervo da autora.

A figura 1 apresenta alguns dos slides utilizados oficina de sensibilização e/ou motivação, primeira atividade do projeto, ocorrida dias 05 e 06 de fevereiro de 2015, respectivamente, com as turmas do 6º. ano B e A. A periodicidade das ações do projeto, 50 minutos, uma vez por semana, seria um fator que contribuiria para a "desmarginalização do texto poético na escola" (DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 94-96). Para que isso aconteça de forma plena, no entanto, além da presença é preciso prezar pela qualidade dos poemas na escola[8].

Como é possível perceber nos slides, inicialmente, são colocadas várias perguntas aos alunos para as quais não há uma única resposta possível, nos slides, aliás, não há nem resposta. Essas perguntas, inicialmente, foram utilizadas para a construção do conflito cognitivo e da necessidade de aprendizagem nos alunos. Houve a oportunidade para que cada um se colocasse e manifestasse seus conhecimentos prévios. Dessa forma, a sala de aula, nesse caso, a sala de vídeo[9] da escola, transformou-se em "uma comunidade de leitores, cúmplices de muitas experiências literárias, dispostos a mais leituras, à construção de mais sentidos juntos" (COLOMER, 2007[10] *apud* DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 99). O foco dessa primeira

[8] Com esse espaço de uma hora-aula semanal, a presença estava garantida e a qualidade é algo que foi alcançado tendo vem vista não só a coletânea que foi levada para a leitura, mas também o tipo de mediação promovida pela professora para que os alunos estabelecessem um diálogo com o texto poético sem prescindir do conhecimento sobre suas principais características caracterizadoras. Tendo em vista que um dos objetivos do projeto era ler poemas de poetas vivos, foram levados poemas de César Magalhães Borges (BORGES, 2013), poeta que mora na região metropolitana de São Paulo, mas também de poetas consagrados tais como: Mario Quintana (QUINTANA, 2003), Cecília Meireles (MEIRELES, 2002) e Vinícius de Moraes (MORAES, 1994; 2008) entre outros.

[9] Foi utilizada a sala de vídeo, pois lá havia os equipamentos necessários: computador com conexão à internet, projetor de multimídia, som.

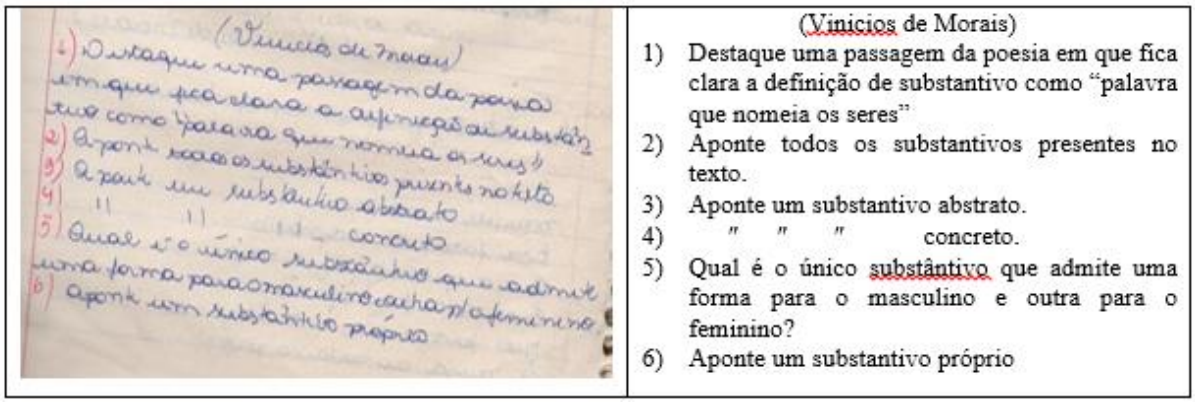
[10] COLOMER, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

atividade foi a (im)possibilidade de distinção entre poema e música. Para isso, os alunos, primeiramente, ouviram o poema "Crescendo" (BORGES, 2013) musicado e cantado pelo próprio poeta César Magalhães Borges. Como estratégia didática, aos alunos era apresentado somente um trecho do poema musicado, seguido de um debate com perguntas relacionadas ao tema bem como as sensações/sentimentos que estavam sendo nele despertadas. Esse primeiro encontro foi finalizado com as mesmas questões do slide 5 da figura 1, as quais foram trabalhadas uma a uma em cada uma das próximas oficinas.

Ao analisar o projeto, bem como as atividades realizadas durante as aulas, percebo que essa professora não transforma a dificuldade para ler em voz alta[11] e para compreender a analisar a linguagem poética, entre outras apontadas em Pinheiro, (2018, p. 12), em impedimentos para o trabalho com os poemas em sala de aula. Com isso, fica claro que

> a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1996, p. 74-75).

Além disso, a partir da análise de documentos do *corpus* que remetem a eventos de letramento em que há leitura e produção de poemas dos quais a professora participou enquanto aluna da Educação Básica, foi possível constatar que, em seu processo de didatização, ela não reproduz as práticas que vivenciou na escola enquanto aluna, solidarizando-se a práticas de leitura e escrita do gênero vivenciadas fora do contexto escolar e aos discursos sobre ensino de leitura e escrita que circularam nos espaços de formação de professores a partir da década de 1990. O letramento literário da professora, em *contexto escolar*, no Ensino Fundamental, foi marcado pela predominância dos poemas; no Ensino Médio, pelos romances. Em ambos os casos, as atividades eram "tradicionais", geralmente, centradas na estrutura e/ou identificação de categorias da gramática tradicional, conforme exemplo a seguir.



(Vinicios de Morais)

1) Destaque uma passagem da poesia em que fica clara a definição de substantivo como "palavra que nomeia os seres"
2) Aponte todos os substantivos presentes no texto.
3) Aponte um substantivo abstrato.
4) " " " concreto.
5) Qual é o único substântivo que admite uma forma para o masculino e outra para o feminino?
6) Aponte um substantivo próprio

Figura 2: Cadernos da sétima série, 1993 – atividade feita a partir do poema "Operário em construção"
Fonte: Acervo da autora.

Na figura 2, é apresentado um exemplo do que Pinheiro (2018, p. 15-18) chama de *didatismo* ou de *pragmatismo*, através dos quais o trabalho com conteúdos outros, inclusive os

[11] A dificuldade da professora para declamar ou para realizar a leitura dramática dos poemas é driblada com o auxílio das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação): a professora recorre a áudio-livros e à vídeos da internet em que há a declamação, é o caso, por exemplo de Antônio Abujamra declama Mário Quintana, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=473CuobszBc, último acesso em 25/Ago./2018.

saberes da tradicional gramatical da língua, bem como sobre a estrutura composicional dos poemas, sobrepõem se ao trabalho com linguagem poética, impossibilitando que o aluno perceba que "a poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; [...]" (ELIOT, 1991, p. 30[12] *apud* PINHEIRO, 2018, p. 18)

Já em *contexto não-escolar*, os eventos de letramentos descritos apontam para a leitura como um diálogo e a escrita como uma oferta de contrapalavra.

> Trecho 1
> - Essa *leitura me incomodou*, né? me incomodou bastante e por causa dessa leitura[13] eu escrevi o que me incomodou nessa história toda a questão da chegada e da partida quer dizer *eu me coloquei no lugar dessa pessoa do quem é quem és tu que pergunta de alguém que vai que chega e sai e aí eu escrevi um texto em prosa na minha linha* se você for ver a questão da intertextualidade é bem forte né, mas é como se eu desse continuidade, na minha cabeça, a partir daqui esse eu chegou e foi embora Por que tendes que ir [lê o texto]. (Relato produzido em 2010 [grifo meu]).
>
> Trecho 2
> eu escrevia pra que? Eu escrevi porque não tinha com quem conversar, eu ficava sozinha em casa, minha mãe trabalhava e *a escrita pra mim era esse diálogo comigo mesma, com as minhas emoções, com as minhas inseguranças e com aquilo que eu tinha de certa forma lido,* foi assim com o poema José, foi assim com aquele poema que fala do caminheiro, que na verdade é uma resposta a uma imagem e a dois poemas, enfim eu escrevia, a escrita pra mim era um diálogo comigo mesma, esse outro parece que era eu mesma. (Relato produzido em 2010 [grifo meu]).

Os trechos acima, transcritos de um relato oral produzido pela professora na qual ela narra sua experiência com a leitura e com a escrita em contexto escolar e não escolar, evidenciam que essa professora atende à primeira condição indispensável para o trabalho com a poesia em sala de aula "que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura", pois um "professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente, revelará, na prática, que a poesia vale a pena [...]" (PINHEIRO, 2018, p. 22).

No processo de didatização da professora, foi possível perceber que, além do reconhecimento das características dos gêneros, havia muitas atividades focadas na construção de sentido(s), no estabelecimento do diálogo entre o texto e o leitor, tendo o professor como mediador e como uma oferta de modelo. No que diz respeito à categorização dos gêneros, muitas atividades, sobretudo as realizadas a partir de poemas, desconstroem a concepção de estrutura composicional (forma) como elemento mais importante e único foco do processo de ensino-aprendizagem. Esses resultados apontam para a constante necessidade de ampliação dos mundos de letramento dos professores, possibilitando-lhes vivenciar outras práticas de leitura e escrita, consideradas mais produtivas, para que essas possam ser (re)construídas em suas aulas de Língua Portuguesa.

[12] ELIOT, T. S. *De poesia e de poetas.* Tradução de I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
[13] Referência ao poema "O hóspede" de Castro Alves.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.* Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, M. (Volochinov). A interação verbal. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 90-136.

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Ática, 1996.

BAZARIM, M. Competências necessárias à leitura: algumas observações. *Curso de Formação Continuada*. Jacupiranga-SP. 2014. [mimeo]

_____. Projetos de leitura: um caminho para a formação do leitor de gêneros literários? In: I CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá-PR. *Anais...* Maringá-PR: Ed. UEM, 2010. v. 01. p. 01-13.

BORGES, C. M. *Verso em voz:* antologia sonora. São Paulo: Edicon, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DALLA-BONA, E. M. A desmarginalização do texto poético na escola: uma experiência com haicais escritos por crianças. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTO, N. (Org.). *Poesia (cabe) na escola:* por uma educação poética. Campina Grande: PB, EDUFCG, 2018. p. 93-114.

DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTO, N. Educação poética para a infância e juventude: o que temos (ainda) a dizer. In: _____. (Org.). *Poesia (cabe) na escola:* por uma educação poética. Campina Grande: PB, EDUFCG, 2018. p. 7-16.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza II* – métodos cualitativos y de observación. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidos, 1989. p. 195-294.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 39-48.

KLEIMAN, Â. B. (Org.) *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica.* São Paulo-SP: Atlas, 1986.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introdução à pesquisa como investigação baseada em documentos. In: _____. *Pesquisa pedagógica:* do projeto à implementação. Porto Alegre-RS: Artmed, 2008. p. 105-125.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORAES, V. *Para viver um grande amor:* poemas e crônicas. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008.

_____. *O melhor de Vinicius de Moraes.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica* – uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Letramentos múltiplos:* agentes, práticas, representações. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13542 >. Último acesso em: 25 ago. 2018.

PALMA-FILHO, J. C. Estudo de caso. In: COELHO, J. G. et al. *Pedagogia Cidadã:* Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo: UNESP, 2004. p. 123-126.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula.* São Paulo-SP: Parábola, 2018.

QUINTANA, M. *Nariz de vidro*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

RAFAEL, E. L. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. *Revista do Gelne*, Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 104-106, 2002.

_____. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor:* perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 157-180.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SALAVERRY, M. *Quem pode ser poeta?* 2013. Disponível em: <http://www.gargantadaserpente.com/artigos/marcial5.shtml>. Último acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TINOCO, Glícia M. A. de Medeiros. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita:* em busca de legitimação da cidadania. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de língua

materna) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2003.

CURTINDO LITERATURA:
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Simone Lopes Benevides[1]

Resumo: Este trabalho relatará um projeto realizado com turmas de ensino médio – o "Curta Literatura" – cujo objetivo era aproximar os jovens da leitura literária por meio da tecnologia. Adotamos a perspectiva do letramento literário (COSSON, 2009) e do letramento múltiplo, multissemiótico e crítico (ROJO, 2009).

Introdução

Com o objetivo de ressignificar as práticas de leitura literária na escola, desenvolvemos o projeto "Curta Literatura"[2] com alunos do segundo ano do ensino médio do Curso Técnico em Mecânica Integrada ao Ensino Médio, no CEFET-RJ, unidade Itaguaí. Considerando que a escola deve ajustar-se às exigências contemporâneas, levamos para a sala de aula o universo digital, terreno potencialmente fértil para a formação de leitores, sobretudo em função do prestígio de que desfruta entre os jovens. Tal como Martins (2006) defendemos a necessidade da integração entre a literatura e o ambiente global, inserindo-a nas práticas culturais dos nossos tempos e dos nossos jovens. Assim, escolhemos o *Facebook* como plataforma para a criação de um ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem a partir do qual atuaríamos na promoção do letramento literário (COSSON, 2016).

1. Letramento Literário e Multissemiótico: as bases que sustentam a prática

Como atividade complexa, social e cultural, a leitura deve ser ensinada na escola, permanentemente, pois o ato de ler é inerente à vida humana, perpassando todas as áreas de conhecimento. Entretanto, diante da especificidade da leitura literária, entendemos ser o processo de formação desse leitor algo mais amplo, pois a Literatura nos habilita a compreensão de quaisquer gêneros textuais, em qualquer esfera discursiva, em função da amplitude dos saberes que congrega:

> A leitura e a literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário. (p. 87)

Nesse sentido, o letramento é um processo permanente, que deve ser aprendido e desenvolvido na escola (VERGANO-JUNGER, 2016). Ampliando a proposta de Soares (2003), segundo a qual letramento significa o processo de apropriação da leitura e da escrita para a vida, chegamos aos dois pilares sustentadores de nosso projeto: o letramento literário e o letramento multissemiótico.

Devido a centralidade da Literatura em relação à linguagem, o letramento literário assume perspectiva diferenciada. Segundo Cosson (2016) devemos compreender o letramento literário

[1] Professora de Língua Portuguesa no CEET-RJ e Doutoranda em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* sisilopes26@gmail.com.

[2] Esse projeto nasceu a partir de uma ação conjunta com a professora Keyla Silva Rabêlo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, campus Eunapólis).

como o processo de apropriação do texto literário enquanto linguagem, e isso demanda que o professor considere a natureza da leitura, da literatura e suas implicações (RÖSING, 1988). Como prática social e, portanto, responsabilidade da escola, a Literatura deve ser ensinada com o mesmo compromisso de qualquer outro saber, sendo vital que o texto literário ocupe lugar de destaque nas práticas de ensino, organizadas em torno da formação do aluno, e não apenas pelo mero prazer da leitura. Uma vez escolarizados, os textos literários tornam-se objeto de ensino e, segundo Cosson:

> A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (p. 23)

Nesse sentido, buscando propor uma aprendizagem de fato significativa, que aliasse literatura e tecnologia, encontramos na semiótica (SANTAELLA, 1983) a fundamentação necessária para agregar outras nuances ao letramento literário, abrangendo a produção de sentidos a partir dos signos da linguagem verbal e da não verbal. A proposta de interação dos alunos via *Facebook* engloba uma multiplicidade de semioses, processo de produção de significados, que colaboraram para a ressignificação do texto literário sob diferentes perspectivas. Chegamos, assim, a Roxo (2009) segundo a qual a escola deve possibilitar que os alunos participem das mais variadas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática, destacando-se a pertinência dos letramentos multissemióticos face a contemporaneidade:

> O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc, qjue estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento ineficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (p. 107)[3]

2. Curtindo a Literatura: os românticos em Itaguaí

O projeto foi criado a partir da constatação, e aceitação, de que os *smartphones*, definitivamente, fazem parte do contexto da sala de aula. Depois de inúmeras tentativas fracassadas de baní-lo, decidimos torná-lo instrumento pedagógico, ressignificando sua utilização: ao invés de meio para "fugir" da aula, construiríamos, via *Facebook*, um novo espaço de interação e diálogos com a literatura. As atividades, ao longo de um semestre, foram divididas em três etapas: Leitura e análise dos textos; Vivência Literária; Curta o Circuito.

2.1. Leitura e análise dos textos literários

A leitura em sala de aula[4], em voz alta e mediada pelo professor, foi a estratégia utilizada nessa etapa, cujo objetivo era conhecer o texto literário pela sua própria leitura, e não por meio de

[3] Conforme nos informa a própria autora, essa citação foi originalmente publicada em http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espaco_Blog/Archive.html por Moita-Lopes e Rojo, 2004.

[4] Vale frisar que dispúnhamos apenas de dois tempos de aula semanais, totalizando uma hora e meia, nos quais lecionávamos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, à Literatura e à Produção Textual.

textos informativos com informações históricas ou biográficas. As turmas estudavam Romantismo, e as poesias foram lidas em sala, contemplando as três gerações poéticas. Paralelamente, líamos *Lucíola*, sempre tentando mostrar aos alunos que tais produções refletiam valores sociais, políticos e culturais de sua época por meio do trabalho com a linguagem e da ficcionalização. Durante as leituras, buscávamos também estabelecer diálogos entre tais produções e a contemporaneidade, sempre destacando a voz do aluno na construção dos sentidos do texto.

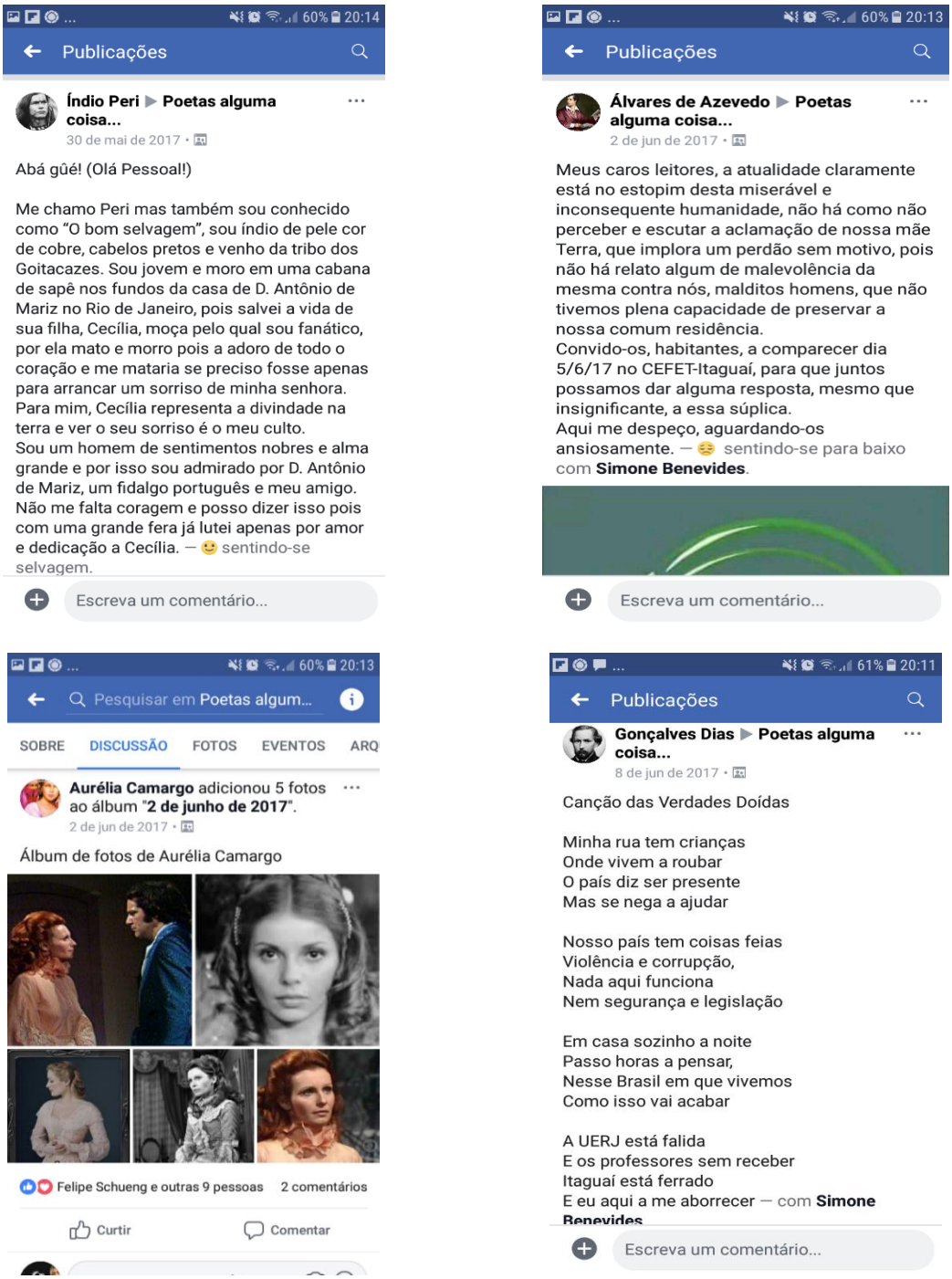
2.2. Vivência literária

Nesta etapa, na qual os alunos já se encontravam preparados *pelo texto literário*, iniciamos as interações pelo *Facebook*. Buscando maximizar a experiência da leitura literária e vivenciar as experiências poéticas e ficcionais lidas, elencamos uma série de atividades em grupo que deveriam ser cumpridas via *Facebook*. Para isso, as turmas de manhã ficaram responsáveis pela poesia, e a turma da tarde, pela prosa. Na manhã, os grupos foram divididos segundo os poetas – Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela e Castro Alves. À tarde, cada grupo assumia a personalidade do personagem principal de um romance: *Lucíola, Senhora*, *Iracema, O guarani*, *Diva e Inocência*. Inicialmente, nossa proposta consistia em trabalhar apenas com o romance lido em sala, porém os próprios alunos manifestaram o desejo de conhecer mais profundamente outras obras, visto que as mencionamos durante as aulas. Esses grupos foram orientados e a leitura tornou-se responsabilidade dos próprios alunos, que precisavam conhecer a obra para interagir com os demais. Seguem as tarefas.

- "Abra seu coração, afinal, você é romântico!": criação do perfil com foto e publicação de mini autobiografia.
- "Ai que saudades que tenho...": postagem de fotos do álbum de família e foto de capa.
- "Minha terra tem palmeiras": convite para o evento sobre Meio Ambiente, que aconteceria no CEFET, na unidade de Itaguaí.
- "Amigo é coisa pra se guardar": diálogo entre poetas e personagens, no qual cada um deveria, obrigatoriamente, escolher um poeta ou personagem para fazer alguma pergunta.
- "De volta para o futuro literário: A partir de questões colocadas pela professora, os poetas deveriam compor paródias de suas poesias, e os personagens precisavam produzir pequenos textos, manifestando suas opiniões a respeito de minhas perguntas. A seguir transcreveremos dois exemplos dessas tarefas:

    a. Gonçalves Dias, como você se posicionaria hoje em dia frente à conturbada situação sócio-política e econômica do país. Lembre-se das características de sua geração..... não se deixe levar por perguntas capciosas.
    b. Antônio Frederico de Castro Alves, você já ouviu dizer que todo camburão tem um pouco de navio negreiro? Ouça essa bela composição. Pois bem, já que você é um condor, capaz de analisar a realidade criticamente, pense em outros grilhões que estejam aprisionado vidas na sociedade contemporânea e componha a sua paródia. Com a grandiloquência de sempre, claro!!!

- *Making off* do "Curta o Circuito"



Imagens retiradas do grupo fechado de Facebook "Poetas Alguma coisa...", nome escolhido pelos próprios alunos.

2.3. Curta o Circuito

O Curta o Circuito é um evento interno do CEFET-RJ, que percorreu todos os seus campi, no ano de 2017, para a celebração dos 100 anos da instituição. Vinculado ao NAC – Núcleo de Arte e Cultura – o evento contou com a participação artística e cultural dos alunos, que se apresentavam com atividades musicais e de dança. Embora não estivesse previsto no planejamento inicial, inscrevemos o projeto e nossa participação se efetivou com a presença de personagens e poetas caracterizados e interpretados pelos próprios alunos. Durante o evento,

duas tarefas seriam realizadas: 1) produção do *making off* da caracterização e preparação, nas dependências da escola; 2) apresentação e/ou declamação para algum dos presentes no evento, desde que não fossem alunos (o personagem contava a sua história e o poeta declamava a sua poesia). Ambas deveriam ser filmadas e postadas no grupo. As turmas ficaram tão motivadas que um dos alunos quis interpretar José de Alencar, e alguns grupos não se limitavam a caracterizar apenas os personagens principais, trazendo também os que não eram protagonistas.

Após o evento, e de forma coletiva, produzimos um resumo de nossa participação no Curto Circuito, evidenciando o que pretendíamos: vivências literárias.

> A última edição do "Curta o Circuito", realizada no CEFET Itaguaí contou com presenças ilustres que vieram comemorar os 100 anos de nossa instituição. José de Alencar e seus principais personagens compareceram ao evento do NAC e foram super atenciosos com todos os presentes. Visconde de Taunay também mandou Inocência e Manecão. Os nobres poetas românticos também deram o ar de sua graça: Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves, Junqueira Freire, Fagundes Varela e Casimiro de Abreu. Machado de Assis não pode comparecer, mas enviou representantes de sua obra prima *Dom Casmurro*, Capitu e Escobar; além de personagens de *A cartomante* e *Uns braços*. Todos afirmaram estar muito felizes em poder homenagear o CEFET a partir do convite realizado pela professora de Português e Literatura da escola, Simone Lopes Benevides. José de Alencar afirmou ter gostado bastante de participar do "Curta o Circuito" porque pode ver todos os seus personagens reunidos, além de perceber que suas histórias eram lidas até hoje. "Adorei rever meus amigos escritores. Espero participar mais vezes de eventos como esse", disse nosso grande Alencar.

Considerações finais

Esse trabalho nos fez refletir sobre a presença da literatura na escola. Pensamos que a Literatura não possua um espaço delimitado, um objeto de ensino específico que lhe confira a autonomia necessária para a aprendizagem de suas especificidades e a produção de conhecimento a partir de sua relação com o mundo, com o humano. Histórica e legalmente, a Literatura sempre esteve (PCN´s, BNCC, LDB etc) vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, de modo que o texto literário tem sido reduzido a abordagens gramaticais e, mais recentemente, usado para o estudo dos gêneros textuais. No CEFET-RJ, instituição cujo foco é a formação técnica, mesmo a integração com o ensino médio, a partir de 2015, não foi suficiente para que o lugar da Literatura fosse repensado, ou mesmo que a carga horária fosse revista

Em meio a essa situação, tentamos produzir uma aprendizagem significativa, que trouxesse a Literatura para perto dos alunos não apenas pela obrigatoriedade das avaliações escolares, mas sobretudo porque queríamos aproximá-los desses textos, refletindo sobre o mundo a partir do que o fenômeno literário nos oferece. O prazer da leitura existiu sim, mas não foi apenas fruição, porque as obras literárias, que se transformaram vivências, produziram saberes a partir do dialogismo instaurado entre autor-exto-leitor na produção de sentidos.

Referências

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, T. *Ler na escola para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus.* São Paulo: Mercado Aberto, 1988.

SANTAELLA, Lucia. *O que é Semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGANANO-JUNGER, Cristina. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de políticas linguísticas. *Matraga*, v. 23, n. 38, jan./jun. 2016. p. 185-203.

IMAGENS PUXAM PALAVRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Simone Lopes Benevides[1]
Josiane de Souza Soares[2]

Resumo: Este trabalho objetiva compreender como jovens do Ensino Médio leem livros de imagens, atentando, mais especificamente, para a forma como os signos não-verbais são retextualizados (MARCUSCHI, 2003) em narrativas verbais. O estudo se insere na perspectiva do letramento literário (COSSON, 2009).

Introdução

Com o intuito de ressignificar a prática da leitura literária de jovens do ensino médio, elaboramos um projeto de extensão "Leitura literária: ler as letras é ler o mundo". A proposta estava ancorada no conceito de "letramento literário" (COSSON, 2009), concebendo-o como uma possibilidade de escolarização da literatura, não apenas como um conteúdo escolar, mas como objeto artístico, que possibilite o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos e o alargamento do horizonte social do leitor. O trabalho foi desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-RJ -, na unidade de Itaguaí[3], com jovens do primeiro e segundo anos, a quem era facultada a possibilidade de se inscrever e comparecer aos encontros semanais, sem que isso acarretasse nenhuma bonificação ou penalidade.

Em um universo de 150 alunos, contávamos com apenas 12 inscritos. De certo modo, isso poderia revelar que, se o espaço ocupado pela Literatura no ensino médio regular é restrito, em uma escola técnica a situação apresenta mais um agravante: o viés mecanicista da educação profissional tende a rechaçá-la ainda mais.

Livros de imagem no ensino médio: coisa de criança?

A necessidade de um trabalho mais sistematizado com livros de imagem foi suscitada durante um dos encontros do projeto, quando apresentamos aos alunos "Chapeuzinho vermelho e outros contos por imagem", de Ruy de Oliveira. O fascínio exercido pelos traços desse autor, que lhes mostrava uma versão cruel e pungente dessa história infantil, possibilitou que o grupo conhecesse a arte de narrar sob outra perspectiva: a narrativa a partir de imagens, signos não-verbais que, explorados em sua potencialidade artística e estética, contam-nos uma história.

Diante de livros como *Bocejo,* de Renato Moriconi e Ilan Brenman, e *O mistério da página 19,* de Juarez Machado, nos quais a narrativa se desenvolve exclusivamente por meio de imagens; os alunos, embora se mostrassem receptivos e bastante interessados, questionavam-nos a respeito de sua suposta infantilização. Sobre esse aspecto, Castanha (2008) nos adverte que:

> A criança pequena que contempla e lê imagens de livros e revistas (…) com a mesma facilidade também lê livros sem texto. Entretanto, a maioria dos adultos, sejam eles pais ou professores, não conseguem esconder certo desconforto ao lidar com livros de imagens. A partir do momento em que é

[1] UERJ /CEFET – RJ/ PROALFA – UERJ. *E-mail:* sisilopes26@gmail.com.
[2] CAP-UFRJ / PROPED- UERJ/ PROALFA – UERJ. *E-mail:* josianess@yahoo.com.
[3] Itaguaí é um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

> alfabetizada, que se aprende a decodificar os caracteres dos textos, gradativamente detalhes como a expressão das personagens, elementos do cenário, percepção de formas e cores, que antes eram determinantes para compreensão da história passam a ficar em segundo (ou último) plano. E como se, aos poucos, durante a trajetória de uma pessoa na vida escolar, ela se "desalfabetizasse" das imagens. (p. 145)

Outro questionamento diz respeito à própria definição de literatura como arte da palavra: se não há palavra não há literatura. Poderia a expressividade da palavra literária se fazer presente por meio das imagens?

Aguiar (2004) ressalta que nas interações humanas a imagem precedeu a palavra e aponta a existência de duas linguagens, cada uma delas operacionalizada por uma parte específica do cérebro: a lógico-racional, da qual se ocupa o hemisfério esquerdo, e outra, do lado direito, centrada nas imagens, nas metáforas e nos símbolos. Embora componentes linguísticos sejam processados em ambos os lados, será em função de seu caráter simbólico e imagético, ou não, que esse processamento será realizado em um hemisfério ou outro. Logo, palavras e imagens não são constructos opostos, porque a todo momento elas se complementam no processo de construção e representação do real: além das imagens como representação gráfico-simbólica, as palavras podem evocar imagens.

Nesse sentido, não havendo essa oposição, entendemos que a palavra literária, imagética em sua essência, pode se fazer presente pelas imagens, e vice-versa. Fittipaldi (2008) corrobora com esse ideia ao afirma que "a leitura de imagem, alimentada pela fantasia, é compreendida também como experiência estética: as formas plásticas são tão abertas às interpretações imaginativas quanto as formas da linguagem verbal". (p. 109)

Para a autora, é possível observarmos nas imagens visuais fenômenos análogos ao da linguagem verbal, como é o caso das figuras de linguagem. A linguagem visual também pode exercer funções muito próximas daquelas manifestadas pela linguagem verbal escrita: a função representativa, que inventa ou imita a aparência de seres e coisas; a função descritiva, que especifica a aparência; a função narrativa, que situa seres ou coisas em lugares e tempo que, com o desenvolvimento de ações, vão se transformando; a função simbólica, que, por convenção cultural, sugere sentidos sobrepostos aos referentes; a função expressiva, ao revelar os horizontes sociais, os sentimentos e valores dos seres representados, bem como do autor; função estética, que enfatiza a forma, a cor, a composição dos espaços; a função lúdica comprometida com o jogo, com o humor. (p. 113)

No caso específico do livro de imagem, a narrativa visual é elaborada a partir de uma espécie de roteiro, que se caracteriza como uma ferramenta verbal, a qual organiza a sequência de ideias suscitadas pelas imagens, conferindo-lhes narratividade. Sendo assim,

> "uma ou mais personagens em ação, objetos postos em relação num lugar em acontecimento: essas são as condições essenciais para colocar histórias em andamento. A composição dos elementos do desenho num configuração espaço-temporal confere narratividade à imagem". (Idem, p. 98).

Embora tenhamos destacado alguns pontos de convergência entre a linguagem verbal escrita e a linguagem visual, é importante enfatizar que a imagem possui sua própria sintaxe e semântica, as quais se revelam nos planos da forma e conteúdo por meio de enquadramentos, perspectivas, traços, cores, entre outros elementos. Nesse sentido, o livro de imagem pode ser compreendido como um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) específico, que apesar de se

apresentar em uma materialidade originalmente vinculada ao verbal, traz a imagem como objeto pleno de sentido e não como complemento para o verbal.

Sob essa perspectiva, considerando o livro de imagem como objeto literário, decidimos propor, a partir do livro *Cena de rua*[4], de Ângela Lago, uma atividade fazendo o caminho inverso: buscávamos compreender como a narrativa visual seria transformada em uma narrativa verbal escrita. Queríamos observar se as diferentes funções da linguagem visual, sobretudo as funções simbólica e estética, seriam consideradas pelos alunos em seus textos ou, ao contrário disso, se a escrita se limitaria a uma espécie de descrição das cenas, negligenciando os aspectos simbólicos e estéticos da narrativa.

Cena de rua, cenas escritas: imagens puxam palavras

A realização da atividade foi dividida em duas etapas. Na primeira, com duração de um encontro, o livro foi lido coletivamente em uma roda de leitura. Durante essa leitura, chamávamos a atenção dos alunos para os elementos constitutivos de sentido, fossem eles paratextuais ou textuais. Assim, além de ampliar o conhecimento dos estudantes quanto ao objeto livro, também foi possível compreender, passo a passo, o processo de construção dos sentidos do texto. Como os estudantes já haviam lido alguns livros de imagem, os mesmos foram capazes de atribuir sentidos às cores, aos traços, às formas, dentre outros aspectos que percebiam durante a leitura.

No encontro seguinte, propusemos a escrita. Tendo em vista o grau de dificuldade dessa atividade, algo inteiramente novo para eles, permitimos que fosse realizada em duplas. Para isso, fizemos uma nova leitura e disponibilizamos a projeção do livro e o exemplar físico. A seguir os textos na íntegra:

> **Texto I**
>
> Um jovem que ganha sua vida nas ruas volta às ruas para mais um dia de trabalho. Como de rotina, se depara com diversos preconceitos encontrados no Brasil.
> Ganha sua vida vendendo bolas comestíveis, pois no país onde vive os jovens são desvalorizados.
> Com isso, acaba se envolvendo com a criminalidade, pois ao contrário morreria mais rápido. Porém, o jovem gosta dessa vida, pois gosta de ver cores, apesar de ser poucas cores, e como qualquer jovem sonha com várias coisas, e esses acontecimentos são rotineiros.
>
> **Texto II**
>
> Não se sabe ao certo quem ele era, mas sabe-se que o mesmo vive na rua vendendo algo que simboliza um semáforo. Onde para cada bolinha com uma cor, esta cor simboliza a reação dos personagens quando essas bolinhas são utilizadas.
> A princípio, parece ser somente um menino de rua querendo vender algum produto para sua sobrevivência. Porém com o decorrer do livro, podemos fazer uma comparação da cor das bolinhas com o sentimento das pessoas que a consomem ou utilizam.
> Em um dia, ele não consegue vender as suas bolinhas. No primeiro carro, o homem fica com raiva e segue em frente. No segundo, dois carros amarelos

[4] Publicada em 1994, a obra recebeu inúmeras distinções, dentre as quais se destacam: *Prêmio Octogone de Ardoise, França, Prix Graphique, Centre International d'Études en Littératures de Jeunesse, Paris*, e as *Placas BIB* em 1995. O livro narra os desafios, conflitos, medos e tensões de um menino de rua.

> param e dentro deles há dois cachorros que latem com raiva e um motorista ri do menino. E ele segue em frente. No terceiro, ele ao tentar vender, se depara com um personagem roubando sua bolinha vermelha, o que podemos comparar o ato da pessoa maliciosa com a bolinha vermelha que significaria algo errado. No quarto e no quinto carro, ele é esnobado por mulheres que aparentam ter condições financeiras boas. No final do dia, em frente a um restaurante, depois de não conseguir vender suas bolinhas, ele come a verde que simboliza a perseverança que é seguir em frente e quando dá sua última bolinha, amarela, para um cachorro, chama a atenção dos carros. Após se ver sem nada, ele segue em frente rouba para sobreviver, o que chama atenção novamente das pessoas. Após abrir o presente, se depara com novas "bolinhas" e ali volta a vender. Assim percebemos que a vida dele é um mero ciclo que não muda.

Texto III

> No começo do dia e da monotonia tudo é a mesma coisa. Os olhares, atravessados ou não, me atingem entre os carros. Se assemelha aos raios. Energias passam, mas deixam a sensação de amargo, se misturando com as cores e tantos outros sabores. Acostumo-me com as feras, que pelas janelas rosnam sem cessar. Em minha mente, a pergunta surge: por que o mundo me pede uma coisa que ele não me dá?
> Onde eu passo, causo intolerância. Com um olhar direcionado as bolsas automaticamente se prendem junto ao corpo. Olho para o lado, continuo olhando para o outro. Vejo e almejo aquilo que não tenho e que estou fadado a não ter. No canto escuro, reponho o que eu posso, o que eu quero, o que mantém viva a minha perseverança. A atenção que não recebo quando causo mais uma peça em toda a rotina se transforma no inverso quando em um gesto rápido e impensado de tomar algo que não me pertencia. Ao descobrir o que continha naquela caixa, furtada, houve a convicção de que para aquilo havia nascido, para aquilo serve o meu lugar no mundo, e assim tudo se encaixa e recomeça.

No texto I, constatamos que os alunos apresentam uma espécie de resumo da obra, limitando-se a oferecer ao leitor aspectos gerais do seu enredo. É possível observar, porém, as marcas enunciativas dos jovens estudantes que formulam uma apreciação valorativa da situação apresentada na narrativa, aproximando-se das vivências do personagem e, com isso, expressando seus próprios desconfortos: "pois no país onde vive os jovens são desvalorizados".

No texto II, os estudantes apresentam uma espécie de explicação da obra, tentando esclarecer alguns aspectos simbólicos da narrativa visual e limitando-se a descrever cada uma das cenas do livro.

O texto III, por sua vez, se distancia dos demais. Assumindo o ponto de vista do personagem, a narrativa é feita em primeira pessoa, as cenas que compõem a obra original se fundem de modo que o detalhamento dos fatos fica em segundo plano, dando lugar aos sentimentos e questionamentos da personagem diante do mundo. A linguagem simbólica presente na narrativa visual é, de certo modo, traduzida em linguagem verbal pelos estudantes, que transformam traços e cores em palavras: "Os olhares, atravessados ou não, me atingem entre os carros"; "acostumo-me com as feras, que pelas janelas rosnam sem cessar"; "no canto escuro, reponho o que eu posso, o que eu quero, o que mantém viva a minha perseverança". A preocupação estética revela-se no estilo assumido pelos autores, que optam por uma linguagem essencialmente conotativa, conforme pode ser observados nos trechos anteriormente destacados. A circularidade da narrativa original também é abordada, não como uma repetição

da história, mas sim como a sina do personagem, gerando certo desconforto para o leitor, impotente diante da situação: “houve a convicção de que para aquilo havia nascido, para aquilo serve o meu lugar no mundo…”.

Considerações finais

Buscamos descrever, neste trabalho, uma experiência de leitura literária de livros de imagem com jovens estudantes do ensino médio, tentando evidenciar os desafios impostos por essa proposta, sobretudo, no que diz respeito aos estereótipos sobre esse tipo de produção literária e à complexidade imposta por esse tipo de leitura.

A análise dos textos produzidos pelos estudantes aponta para necessidade de um trabalho didático-pedagógico mais sistematizado ao longo de toda a escolarização, e não só nos anos iniciais, com os livros de imagem, de modo que os estudantes possam desenvolver uma leitura mais crítica e apurada desse gênero. Nesse sentido, concordamos com Castanha (2008) quando alerta que a escola poderia ser espaço para o desenvolvimento do interesse por outras linguagens, contribuindo para formação de leitores mais críticos e observadores, não apenas de textos e imagens, mas das várias formas expressivas do seu mundo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Unesp, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FITTIPALDI, Ciça. O que é imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil:* com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual nos livros sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil:* com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

ENSINO DO SEMINÁRIO À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Fabrini Katrine da Silva Bilro[1]
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel[2]
Ana Cláudia de França[3]

Resumo: O trabalho discute de que forma os encaminhamentos dados por uma professora, no contexto de ensino do seminário, dialogam com dimensões metodológicas do ISD. Os resultados revelam que a docente age em sintonia com a referida teoria, já que se volta à ampliação de uma maior consciência dos sujeitos acerca da natureza social das formas linguísticas que usamos em diversos contextos de uso do gênero.

No contexto brasileiro, as concepções e as reflexões advindas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) têm ganhado cada vez mais notoriedade em investigações que tratam do ensino de língua a partir dos gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos. No entanto, é importante nos questionarmos: até que ponto os encaminhamentos dados por essa perspectiva teórica influenciam o fazer docente? Quais estratégias são mobilizadas na prática docente que nos permitem enxergar o diálogo com as reflexões estabelecidas pelo ISD?

Essas questões de partida nos ajudam a tomar como objetivo deste trabalho a discussão relativa à como os encaminhamentos dados por uma docente de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal localizada na Zona da Mata Norte de Pernambuco/Brasil, no contexto de ensino do gênero de texto seminário, dialogam com dimensões metodológicas do ISD. No processo investigativo, utilizamos como instrumentos de coleta a entrevista semiestruturada e a observação participante, ambas ocorreram ao longo de um semestre letivo. Os dados foram tratados a partir da perspectiva qualitativa, por meio da mobilização de elementos da técnica de conteúdo categorial (BARDIN, 1997).

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma perspectiva teórica inspirada em estudos relacionados ao Interacionismo Social, para a qual a atividade humana é resultante de um processo de socialização, mediado pelas práticas de linguagem. Nesse percurso, linguagem e interação social se configuram como atividades indissociáveis, que se inter-relacionam dentro de um complexo quadro que envolve situações sociais mais imediatas e individuais e o meio social mais amplo.

Bronckart (2007) afirma que para o ISD a consciência de si, a construção das funções superiores e, consequentemente, o desenvolvimento humano são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem nos diversos contextos de interação. Seu posicionamento revela que a relação de interdependência e de complementaridade entre a linguagem e a ação humana, no desenvolvimento sócio-histórico-cultural do ser humano, faz com que o ISD considere a linguagem como instrumento por meio do qual o ser humano aprende e produz os conhecimentos sobre o mundo em que vive, organizando seu agir sobre esse mundo - seus comportamentos e ações individuais e coletivas; e, assim, se disponha a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem.

A partir dessas colocações, percebemos que o ISD vai além dos estudos linguísticos ao abordar a função da linguagem no contexto do desenvolvimento humano e das atividades formativas, responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito social. Com isso,

[1] Doutoranda em Educação; Universidade Federal de Pernambuco; Recife; Pernambuco. *E-mail*: fabrinibilro@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação; Universidade de Pernambuco; Nazaré da Mata; Pernambuco. *E-mail*: deboracostamaciel@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação; Universidade de Pernambuco; Nazaré da Mata; Pernambuco. *E-mail*: claudia_francaac@hotmail.com.

contribui para a ampliação das discussões relacionadas a um ensino de língua, no qual se insere a linguagem oral/escrita, comprometido com o desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos, já que sugere a abordagem não apenas de conhecimentos teóricos acerca da linguagem, mas, de conhecimentos práticos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da língua como instrumento de participação social.

A concepção interacionista de uso da linguagem nos conduz a um ensino de língua pautado nos diversos gêneros de textos orais e escritos. O que exige um trabalho pedagógico sistemático e direcionado, que consiga "alimentar" o repertório discursivo dos sujeitos, tornando-o mais complexo e elaborado, especialmente em domínios menos familiares. Trata-se, de acordo com Matêncio (2007), de incluir nas práticas pedagógicas, situações efetivas de produção, circulação e recepção de textos das mais variadas esferas sociais, que permitam aos indivíduos apreenderem os elementos característicos de cada gênero e, assim, compreenderem o que deve ser feito em cada situação de interação.

Dentre a grande variedade de práticas que podem ampliar as competências discursivas dos sujeitos, no ambiente escolar, o gênero de texto seminário apresenta-se como uma das principais atividades desenvolvidas com o objetivo de possibilitar a interação entre os sujeitos e a aprendizagem de conhecimentos diversos, tendo em vista que possibilita a exploração em fontes diversas, bem como a seleção das informações coletadas em função do conteúdo e do objetivo pretendido, a partir da elaboração de um esquema que sustenta a apresentação oral e possibilita o compartilhamento de informações de maneira estruturada e direcionada (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Além disso, por tratar-se de um gênero formal, possibilita a apreensão de habilidades que podem ser mobilizadas em diversas outras situações comunicativas e que, geralmente, não são desenvolvidas em situações de interação cotidianas.

A inserção do seminário na perspectiva de objeto ensinável exige uma intervenção didática que aborde elementos essenciais à sua compreensão e à sua produção, que leve em conta as suas dimensões comunicativas a partir de sua finalidade – transmitir um saber -, mas também que considere aspectos voltados ao conteúdo e aos elementos linguísticos e discursivos que compõem este gênero. Trata-se de possibilitar aos indivíduos o acesso a instrumentos necessários a um melhor domínio dos elementos próprios do gênero e das situações comunicativas que lhe correspondem.

Diante dessas reflexões, seguiremos com a análise da prática docente, em que é proposta a produção de um seminário, com o intuito de perceber no fazer da docente, elementos propostos pelo ISD para o ensino de língua.

Análise da prática docente à luz do ISD

Para a análise da prática da docente, dialogamos com os dados provenientes de uma entrevista semiestruturada, em que é descrita uma sequência didática envolvendo a produção de um seminário sobre "Vida e Obra de Luiz Gonzaga", e de momento de observação participante, em que pudemos acompanhar a apresentação desse seminário pelos alunos.

Ao relatar na entrevista o trato com o seminário, ela revela desenvolver uma proposta planejada e com objetivos claros, assumindo o referido gênero oral como prática de linguagem que se constitui, ao mesmo tempo, como objeto autônomo de aprendizagem e como instrumento mediador do ensino de língua (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), tendo em vista que a análise das suas características serve de base para múltiplas organizações didáticas das atividades.

A docente inicia o planejamento da atividade com a escolha de uma temática própria ao contexto real dos alunos, neste caso, "Vida e Obra de Luiz Gonzaga". Logo em seguida, ela investe nos conteúdos a serem tratados, por meio da realização de leituras, da promoção de

debates, da apresentação de vídeos, *slides*, entrevistas, documentários, da análise de músicas em sua versão escrita e oral etc., que inserem os alunos no tema, contextualizando o assunto e despertando neles o interesse em ampliar esse conhecimento.

Após contextualizar e direcionar as pesquisas, a docente distribui, junto aos alunos, os tópicos que serão discutidos e apresentados por cada grupo. Nesse processo, percebemos que ela amplia essa característica estrutural do gênero ao sugerir que os grupos apresentem as temáticas através de outros gêneros (biografia, música, cordel, poema) e ao estabelecer uma relação de interação, por meio da qual cada grupo escolhe o tópico que melhor se identifica.

Sua postura sinaliza para a compreensão de que o ensino da construção de um gênero pode vir aportado por uma variedade de outros gêneros, que servem de apoio à efetivação do objetivo pretendido, graças ao diálogo evidenciado por meio das relações estabelecidas entre os gêneros na base da dimensão textual, ou seja, do conteúdo por eles abordado (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007). Essa dinâmica, além de promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos sujeitos, insere os alunos na organização da atividade, despertando neles o interesse em realizá-la, tendo em vista que se veem não apenas como receptores de informações, mas como atores que agem e interferem ativamente no processo de elaboração e concretização da atividade comunicativa proposta através da linguagem (BRONCKART, 2007).

No contexto de organização, observamos, também, que a docente acompanha toda a etapa de análise e seleção das informações que seriam apresentadas e de elaboração dos materiais de apoio. Momentos em que ela sentou com cada grupo para auxiliar a produção dos alunos. Sua postura dialoga com as reflexões trazidas por Schneuwly e Dolz (2004) ao refletirem sobre o ensino do seminário. Esses autores ressaltam a importância da etapa de análise e seleção das informações a serem apresentadas para uma apresentação clara e coerente. De acordo com eles, para que isso ocorra é necessário que os processos de triagem das informações disponíveis, de reorganização dos elementos selecionados, bem como da hierarquização das ideias principais e secundárias configurem-se como objeto de ensino na sala de aula.

Ainda nessa etapa, observamos estratégias de direcionamento acerca dos elementos próprios à situação de comunicação colocada pelo seminário, como os papeis a serem assumidos pelos interlocutores; das características linguísticas adequadas a esse evento discursivo, o uso do registro oral formal; e da mobilização dos recursos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Aspectos que ampliam a compreensão de que devemos monitorar e adequar nosso discurso em função do lugar social do qual falamos e no qual estamos inseridos e de que o discurso oral não se constrói apenas através de meios linguísticos, mas através de uma variedade de outros elementos (postura, gestos, distância e posição dos interlocutores, tom de voz etc.) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

No momento de concretização do gênero de texto seminário, a docente prossegue mobilizando, novamente, estratégias didáticas que auxiliam a turma no uso dos recursos linguísticos, organizacionais e interativos, essenciais à apresentação deste gênero. Ao longo das apresentações dos seminários, acompanhados na observação participante, percebemos que, a partir do desempenho de cada grupo, a docente orientava os alunos acerca do uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos (CAVALCANTE e MELO, 2006) e da utilização adequada dos materiais de apoio (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004); auxiliava na organização da sequência de apresentações dos grupos; apresentava a preocupação de verificar se os alunos (do grupo e da turma) tinham compreendido as informações selecionadas e apresentadas, através da contextualização da temática e do levantamento de questões que os levava a se posicionarem e a ampliarem seus discursos de forma direcionada. Além disso, utilizava constantemente expressões de incentivo que transmitia aos alunos segurança,

indicando que estavam no caminho certo. Por fim, ela ainda recapitulava e sintetizava as informações apresentadas por cada grupo, sistematizando o conhecimento compartilhado.

Diante disso, acreditamos que a interação estabelecida pela docente com os alunos, durante a organização e a realização dos seminários, resulta em uma melhor apresentação das informações selecionadas, bem como contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Ao mobilizar estratégias que fomentam o esforço e o envolvimento dos estudantes e que os fazem enxergar os elementos necessários à concretização de uma situação real de comunicação, promove a compreensão não apenas do conteúdo abordado, mas, principalmente, dos aspectos que compõem o uso da linguagem nos diversos contextos comunicativos (MATÊNCIO, 2007). Pois, como afirma Marcuschi (2008), para falar bem não é necessário o indivíduo dominar rigidamente todas as competências relativas ao uso da fala, mas sim saber como chegar a um discurso significativo pelo uso adequado desses elementos, considerando o contexto no qual se materializa e os interlocutores a quem se destina. A proposta não é saber falar, mas saber o que se faz quando se fala.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos compreender como os encaminhamentos dados por uma professora de Língua Portuguesa, no contexto de ensino do gênero de texto seminário, dialogam com dimensões metodológicas do ISD.

Através dos dados coletados, percebemos que a prática da docente consolida-se a partir de atividades complexas de análise e compreensão dos fenômenos linguísticos, socialmente reconhecidos como gêneros de textos, dentre elas, o trato com o seminário. No percurso de ensino do gênero, percebemos que a interação estabelecida pela docente com seus alunos permeou o desenvolvimento das etapas de organização e realização do seminário, contribuindo para que ela mobilizasse uma série de estratégias que levaram os alunos a compreenderem e utilizarem elementos essenciais à concretização do gênero em um contexto real de uso da linguagem.

Portanto, à luz do ISD, vemos que a prática da docente dialoga com dimensões metodológicas da referida teoria, já que, para além de ensinar aos alunos conhecimentos teóricos acerca da linguagem, o seu trabalho volta-se à ampliação de uma maior consciência dos sujeitos acerca da natureza social das formas linguísticas que usamos em determinados momentos e contextos.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos.* Lisboa: Edições 70, 1997.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (Org.) *Avaliação em língua portuguesa.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual:* análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. C.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) *Diversidade textual:* os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

O PAR EDUCATIVO: AS VOZES DAS CRIANÇAS REPRESENTADAS NOS DESENHOS

Caroline Elizabel Blaszko[1]
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva
Evelise Maria Labatut Portilho

Resumo: O trabalho aqui apresentado é parte integrante de um projeto de pesquisa denominado Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuadae pretende, por meio deste artigo, compartilhar as análises dos desenhos realizados por cento e um alunos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal do Paraná. Objetivou-se investigar a qualidade dos vínculosde aprendizagem na relação professor e aluno, e as vozes das crianças manifestadas de maneira explícita e implícita por meio deste desenho. A pesquisa de cunho qualitativo contemplou dois momentos: levantamento teórico e coleta de dados via instrumento psicopedagógico Par Educativo. A aplicação e análise deste instrumento evidenciaram que é possível conhecer a qualidade dos vínculos de aprendizagem entre os alunos e os professores.
Palavras-chave: Par educativo; vínculos; aprendizagem; alunos.

Introdução

O objetivo desse trabalhoé compartilhar parte de uma pesquisa na qual investigou a qualidade dosvínculos estabelecidos no processo de aprendizagem na relaçãoprofessor e aluno, representados por meio do instrumento psicopedagógico Par Educativo.

A pesquisa de cunho qualitativo contemplou levantamento teórico e coleta de dados via aplicação do instrumento Par Educativo, em cento e um alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Paraná, realizada no período de outubro a novembro do ano de dois mil e dezesseis.

Os dados apresentados têm relação como projeto de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, vinculado à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

O par educativo

Considerando a aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo de construção do conhecimento, e que ocorre principalmente por meio da interação entre o sujeito e o ambiente, destaca-se aqui a importância de estudar o "sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...]"(PORTILHO, 2003, p. 125). Portanto, as experiências e aprendizagens são fundamentais para o aprendiz.

Nesse sentido, Serafini et al. (2011, p. 51) conceitua a aprendizagem como “um processo que envolve vínculos individuais e coletivos que resultam das interações do sujeito com o meio, da ação do cuidador e das articulações entre o saber e o não saber".

A aprendizagem do ser humano, reitera Portilho et al. (2003) pode ocorrer em diferentes espaços, ou seja, em ambientes escolares e não escolares, sendo influenciada por múltiplas dimensões envolvendo significações vinculares e afetivas.

[1] *E-mail:* carolineblaszko@gmail.com.

Para poder aprender, é preciso que o sujeito aproprie-se da atitude de aprendente e ensinante, independente do seu papel no processo de ensino e aprendizagem. O aprender acontece a partir da simultaneidade como destaca Fernández (2008, p. 58)“para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente”.

Ressalta-se que a aprendizagem do ser humano ocorre por meio das interações, vivências, vínculos individuais e coletivos em diferenciados ambientes, sendo de forma sistemática e assistemática. Assim, "o vínculo com a aprendizagem se torna importante na medida em que está relacionado ao desejo do sujeito de aprender (BLANCHET, 2018, p. 41)”.

Nesse ínterim, a aprendizagem é resultante de vínculos construídos entre quem ensina e o sujeito que aprende, visto que "não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52)”.

O "Par educativo" é um instrumento quepossibilitaa percepção do vínculo entre quem ensina e quem aprende (VISCA, 2009). Assim, é preciso desenvolver o olhar e a escuta para aquele que aprende, considerando seus conhecimentos, dificuldades e potencialidades que emanam das suas vozes e respectivas atividades.

Ressalta-se que no par educativo o aluno segue a consigna"desenhe alguém que ensina e alguém que aprende". Desta forma, por meio deste instrumento, o sujeito representa estes personagens.

Para Barbosa (2017, p. 25), "o desenho é, portanto, uma forma de representar uma imagem mental que foi construída a partir das vivências percorridas na história de quem desenha". Portanto, as representações dos desenhos vão aumentando o nível de complexidade, à medida que o aluno se desenvolve.

A maneira como a criança desenha, segundo Oliveira (2007, p. 23) reflete na "sua forma de pensar e sentir, nos mostrando quando temos olhos para ver, como está se organizando frente a realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não".

Conforme Barbosa (2017, p. 26):

> Ao observar um desenho de uma criança, é possível compreender quando a representação de sua imagem mental imita o vivido e o quanto combina as experiências vividas e cria situações inusitadaspossíveis de serem compreendidas pela própria imagem [...]

Complementando, Weiss (2016) aponta que durante a realização de desenhos é importante observar como a criança produz o registro, a forma que elabora as figuras e cenas, como por exemplo, se o sujeito que aprende e que ensina é desenhado de frente, de costas, de lados, pois são detalhesque contribuirão para a análise e compreensão das vozes que ecoam nos registros.

As vozes das crianças manifestadas nos desenhos

Os dados apresentados e analisados são frutos da aplicação do instrumento Par Educativojunto a cento e um alunos do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal do Paraná, aplicação que foi realizada em dias alternados no ano letivo 2016, em turmas de professores participantes do programa de formação continuada.

Seguindo as instruções propostas por Visca (1995), a aplicação ‘par educativo’ foi realizada individualmente e coletivamente em espaço apropriado, entregou-se um lápis preto, borracha e

folha de sulfite a cada aluno. Sendo proposta a consigna:"Desenhe duas pessoas, uma que está ensinando e outra que está aprendendo". Depois do desenho finalizado, a criança denomina cada sujeito desenhado e sua respectiva idade. Posteriormente sugere-se que no verso da folha escreva uma história abrangendo a cena ilustrada, mencionado inclusive um título para o registro escrito.

Para a análise do desenho foram considerados os aspectos gráficos, ou seja, a posição da folha, traços, tamanho dos sujeitos, local, personagens, seguida dos vínculos demonstrados via desenho de quem aprende e de quem ensina.

A análise dos desenhos foi realizada por alguns integrantes participantes do grupo de pesquisa com formação específica na área da psicopedagogia e psicologia. Com relação aos dados que emergiram da análise, destaca-se que 87% dos alunos desenharam o ambiente de aprendizagem referenciando ao espaço escolar. E 13% dos alunos apontaram nas ilustrações o ambiente de casa, parques e ambiente externos.

Segundo Blanchet (2018, p. 82) "quando o desenho é referente ao âmbito escolar, significa que a criança centrou-se sobre a aprendizagem sistemática, podendo ser de maneira positiva ou negativa". Visca (2010) enfatiza que quando o desenho refere-se a espaços não escolares, demonstra que a aprendizagem ocorre nas relações que a criança estabelece com a comunidade pertencente. Ressalta-se que as crianças desenharam ambientes extraescolares como ginásio de esportes, parques, casa, igrejas, trabalho dos pais, os quais contribuem para novas aprendizagens e oportunizam o desenvolvimento dos sujeitos.

Em seguida foi analisado e identificado os personagens desenhados pelas crianças no instrumento par educativo, ou seja, quem são os sujeitos que ensinam e que aprendem. Constatou-se que 79% dos desenhos, revelam a figura do professor e alunos juntos, em 11% dos desenhos trazem a imagem do professor somente. Também 3% é representado pela figura do aluno somente e outros 4% contemplam personagens como amigos, pais, irmãos. Em 3% dos desenhos foram omitidos personagens e registrados objetos.

Diante dos dados supramencionados, percebe-se a predominância da figura do professor e do aluno, considerando que são personagens que interagem e são importantes à aprendizagem.

Com menor predominância, constata-se outros personagens desenhados como amigos e familiares os quais estão relacionados ao processo de ensino aprendizagem e influenciam na construção de conhecimentos por meio da interação.

Baseados nos estudos de Visca (1995), buscou-se trazer algumas considerações sobre a análise da distância entre quem aprende e quem ensina, por meio da análise do par educativo, percebe-se que os alunos emanam vozes por meio dos desenhos, indicando primeiramente que os professores não demonstram comprometimento com o conteúdo e com a mediação dos conhecimentos. Por conseguinte, apontam que os professores utilizam de conteúdos como meio para ensinar e aprender, tornando o ensino significativo para o discente. Também demonstram que existe supervalorização dos conhecimentos sobre o ato de ensinar, sendo o professor portador e transmissor de informação.

Considerações finais

O par educativo constitui um instrumento que possibilita conhecer aspectos relacionados a quem ensina e quem aprende, bem como os vínculos estabelecidos. A aplicação e análise do instrumentoPar Educativo evidenciou que é possível conhecer a qualidade dos vínculos de aprendizagem entre os alunos e as professoras.

Conclui-se que as crianças relacionam, na sua maioria, aprendizagem ao ambiente escolar, a figura do professor ao aluno. Apresentaram vínculo regular e positivo com a aprendizagem e, em maior número, o professor foi concebido como detentor do conhecimento

e o aluno como sujeito passivo. Evidencia-se, portanto, o influente papel que o professor exerce no cotidiano escolar infantil, pois o vínculo positivo poderá colaborar com a potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BARBOSA, L. M. S. *O desenho na perspectiva da psicopedagogia.* In: Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp – Seção Paraná. Trilogias I e III. Edição: Simone Carlberg, Maringa: Nova Sthampa, 2017. p. 15-33.

BLANCHET, A. C. *Estilos e vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Paraná*. 2018.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente:* análise de modalidades de ensinantes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OLIVEIRA, V. B. de. *A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos:* uma avaliação psicopedagógica, 2007. p. 22-56.

PORTILHO, E. M. L. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, L. M. S. *Psicopedagogia um portal para inserção social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. p. 125- 131.

SERAFINI, A. Z. et al. A aprendizagem: várias perspectivas e um conceito. In: PORTILHO, E. M. L. *Alfabetização aprendizagem e conhecimento na formação docente.* Curitiba-PR: Champagnat, 2011. p. 43-69.

VISCA, J. *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*. Buenos Aires, 2009.

_____. *Técnicas proyectivas psicopedagógicas.* 2. ed. Corrigida y aumentada. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1995.

_____. *Pautas graficas para lainterpretación de las técnicas proyectivas psicopedagógicas.* Buenos Aires: Enrique Titakis, 2010.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica:* uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: INTERPRETAÇÃO DAS VOZES DOS PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Elizabel Blaszko[1]
Claudia Sebastiana Rosa da Silva[2]
Juarez Francisco da Silva[3]

Resumo: O objetivo deste trabalho é compartilhar a interpretação das vozes dos professores expressas em entrevista semiestruturada e memorial descritivo. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida durante um programa de formação com docentes da rede pública municipal, durante o ano de dois mil e dezessete. Para a análise das informações foi utilizada a fenomenologia hermenêutica, e o que se evidenciou foi a necessidade da escuta dos professores para a transformação e melhoria da sua prática, visando o desenvolvimento profissional docente. Dentre alguns importantes aspectos apontados pelos professores, destaca-se que os cursos de formação continuada são necessários para oferecer subsídios para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das ações educativas, bem como a tomada de consciência da responsabilidade na construção da identidade formativa e docente.
Palavras-chave: professores; educação; aprendizagem; hermenêutica; formação continuada.

Introdução

A formação continuada de professores se mostra como uma necessidade da profissão, e a aproximação da universidade com as escolas reforça essa possibilidade de construção social desses profissionais.

Aqui são apresentadas as informações obtidas de um grupo de professores em um curso de formação continuada, que desenvolveram conhecimentos sistematizados referentes às necessidades pessoais na profissão, a partir da interpretação das suas vozes expressas em entrevista semiestruturada e memorial descritivo pessoal.

A pesquisa aglutina estudo teórico e coleta de dados realizada na formação continuada, desenvolvida entre os meses de outubro a novembro do ano de dois mil e dezessete, com onze professoras atuantes no ensino fundamental da rede pública municipal da capital do Paraná.

Os dados apresentados fazem parte do projeto de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, vinculado à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Interlocuções entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente

Para conceituar a formação continuada nos reportamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois essas diretrizes consideram a formação como um processo contínuo e posterior à formação inicial, as quais são promovidos ações e programas dentro e fora das escolas, podendo ser presenciais ou à distância (BRASIL, 2001).

Este conceito é reiterado por Libâneo (2004, p. 227) ao sustentar a ideia de que,

[1] *E-mail:* carolineblaszko@gmail.com.
[2] *E-mail:* clausers@gmail.com.
[3] *E-mail:* juarezgt@yahoo.com.br.

> A formação continuada é um prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Pode-se considerar, portanto, que a formação do profissional docente não é finalizada após concluir-se os cursos de licenciatura, mas deve fazer parte do desenvolvimento profissional visando o aperfeiçoamento teórico e prático.

Ainda conforme Libâneo (2004) a formação continuada pode contribuir para os professores tomarem consciência das suas dificuldades, refletir, entendê-las e buscar soluções mediante ações coletivas possibilitando a mudança nas práticas docentes.

Corroborando com essa mesma ideia, Imbernón (2010, p. 115) enfatiza que a formação continuada pode ser compreendida como:

> Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Desse modo, a formação continuada de professores necessita ser planejada e realizada considerando as demandas dos professores e o seu contexto de atuação profissional, visando colaborar para a construção de conhecimentos e habilidades que possam refletir na ação docente.

Na formação continuada, devem ser oferecidos espaços para a socialização dos professores, de maneira que ao falar e escutar promovam reflexões sobre si na profissão.

García (1999) reforça que os cursos de formação continuada devem priorizar a articulação entre estudos teóricos e ações práticas, com o intuito de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Também deve estar integrado às mudanças curriculares do ensino e ao desenvolvimento organizacional da instituição, na tentativa de aproximar-se do contexto e problemas da escola, segue, portanto, em acordo ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico, unificando teoria e prática.

Para que essa integração possa acontecer, faz-se necessário oportunizar aos professores momentos para debater, analisar e trocar conhecimentos, ampliando as possibilidades de tomada de decisões mais concretas e efetivas em prol de uma educação de qualidade.

Durante esse processo de formação, o diálogo é uma das possibilidades de se conhecer as demandas e necessidades docentes, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, melhores condições para potencializar a aprendizagem discente.

Ressalta-se assim, que a formação continuada apresenta relação íntima com o desenvolvimento profissional docente, que é construído gradativamente ao longo da trajetória profissional.

A metodologia de pesquisa

A epistemologia fenomenológica hermenêutica é aqui utilizada, pautada nos pressupostos de Paul Ricoeur (2005, 2013) a fim de interpretar os dados obtidos na pesquisa.

Para a hermenêutica, todas as ações, falas, bem como circunstâncias de local, condições físicas e emocionais dos sujeitos envolvidos são consideradas como o fenômeno que se mostra a partir do olhar do pesquisador. Os dados por ele observados, são interpretados pelo que se apresenta num dado momento e contribuem para interpretar a dinâmica dos acontecimentos, fruto das relações entre os sujeitos que ali interagem.

Esta epistemologia propõe uma reflexão contínua sobre a importância, a validade e a finalidade dos questionamentos e respostas obtidas na pesquisa. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, como interpretação aberta a outras interpretações, buscando ver, de forma contextualizada aquilo que se apresenta. É uma maneira que permite tratar dos significados contextuais, da historicidade e da comunicação do conhecimento das ciências humanas.

Na atitude interpretativa, o sujeito e o objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas que se mostram no discurso e das relações estabelecidas no fenômeno.

Para compor esta pesquisa utilizou-se os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e o memorial descritivo.

A entrevista contou com vinte e seis questões abertas, realizadas pelos pesquisadores que foram gravadas e transcritas posteriormente, a fim de captar sua singularidade e particularidade discursiva. Esse instrumento permitiu captar informações significativas com relação a identidade docente, circunstâncias da formação, atuação profissional, tempo de serviço, identificação institucional, motivação para a docência, concepção de pesquisa, concepção de processo ensino e aprendizagem, concepção de avaliação, concepção de prática pedagógica, espaços de aprendizagem em serviço, formas e local de aprender, dificuldades de ensino e aprendizagem, contribuição e modalidades da formação continuada dos professores.

O memorial descritivo trata-se de um relato feito pelo professor sobre a sua trajetória pessoal e profissional. Contêm os motivos da escolha pela profissão, os acontecimentos mais significantes na sua caminhada pessoal e profissional por meio de uma narrativa escrita e individual, oportunizando a atitude reflexiva e consequente compreensão de si mesmo no processo da respectiva construção profissional. A consigna apresentada para a construção do memorial foi: “Você fará uma narrativa escrita, contando sua história profissional, de tal forma que destaque os momentos mais importantes da aprendizagem que viveu (em família, com amigos, na escolha – desde a educação infantil até sua formatura e primeiras ações profissionais) que tenham contribuído para a formação do profissional que você é hoje”.

A primeira etapa realizada foi a escuta das entrevistas, onde as vozes dos professores se evidenciaram na busca de significados pertinentes em suas condições de trabalho. Em seguida, na leitura dos memoriais foi possível identificar a suposta natureza daquilo que foi escutado nas entrevistas, como a cultura familiar e o percurso influenciador de cada pessoa no seu caminho profissional.

A partir destes instrumentos de pesquisa, descreveu-se os fenômenos tal qual eles se apresentam, pois, a epistemologia fenomenológica hermenêutica não está presa a hipóteses e sim, aberta a possíveis encontros com o inesperado.

Os aspectos relacionados a formação e ao desenvolvimento profissional docente, foram agrupados e interpretados procurando captar os sentidos que esses sujeitos revelam.

Interpretação das vozes dos professores atuantes no ensino fundamental

Buscando respeitar os princípios éticos em pesquisa, os profissionais não terão suas identidades reveladas, sendo nomeados pela letra P seguida de um número.

Frente aos dados pesquisados, observa-se que a maioria dos docentes apresenta formação na área da Pedagogia e pós-graduação em áreas correlacionadas a educação. Atualmente fazem parte do quadro de funcionários concursados na rede pública municipal de Curitiba, PR e tem um tempo médio de 3 a 11 anos de atuação na área da docência nesta escola.

Ao serem questionados sobre a sua prática pedagógica atual, se ela revela características da concepção de ensino que o professor recebeu na sua formação universitária, o docente relata que:

> O curso de pedagogia está um pouco distante da prática com a teoria, a gente estuda muita coisa na faculdade, é um currículo bem extenso (...) mas quando você vem pra uma escola, principalmente uma escola pública, a realidade é bem, bem, bem diferente. Então existe uma dificuldade sim em fazer uma ponte entre a teoria e a realidade (P2).

Pode-se pressupor que o professor (P2) sente falta de uma formação continuada, que oportunize maior relação entre teoria e prática no exercício da sua profissão.

Ao serem questionados com relação a instituição em que trabalham, se ela contribui ou contribuiu para a prática pedagógica houve divergência nas vozes dos professores:

> A instituição sempre promove espaços de formação sim, com o objetivo de organização e de rever o método de trabalho da instituição, sempre visando como a gente trabalhar com o aluno (P2).

> Depende, tem momentos que ela contribui e tem momentos que dificulta. Tem momentos que você precisa de um material, você precisa de uma ajuda, está com dificuldade e os outros estão ali. Mas muitas vezes você precisa de alguma coisa e não aparece ninguém, e você fica esperando e isso é meio frustrante na verdade. (P1)

E ao serem questionados sobre a contribuição da formação continuada na prática pedagógica, os professores sinalizam:

> Dependendo da disciplina tem alguns cursos que não agregam muita coisa, às vezes acabam agregando mais a prática pela troca de experiência com outros colegas, mas independente disso, eu acho a formação muito importante (P2).

> A formação continuada pra mim está fazendo a diferença, uma nova maneira de formação continuada. A gente sempre vai nas palestras, a gente sempre vai na formação continuada e é o outro profissional que fala. Você escuta, pergunta, mas ninguém nunca perguntou em uma formação continuada como você se sente, como você está hoje. (P8)

As vozes dos professores podem ser interpretadas como profissionais que consideram a formação continuada um processo importante e que pode contribuir com o seu desenvolvimento profissional, e por meio dela, pode-se trabalhar aspectos pessoais do professor, pois segundo Nóvoa (2009), não é possível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa.

Por meio da leitura dos memoriais observou-se que, de modo geral os professores buscaram esta profissão por incentivo de seus familiares e de alguns professores que foram importantes enquanto viveram a experiência como alunos. Muitos escreveram sobre o tempo dedicado aos estudos a fim de passar em concurso público e o quanto se sentiram satisfeitos ao terem este espaço conquistado.

Considerações

Pode-se considerar que além do distanciamento percebido entre a teoria e a prática pedagógica no dizer dos professores, eles reconhecem que apresentam dificuldades pessoais e profissionais, como para lidar com o número de estudantes em sala, com a disciplina, com o comprometimento e envolvimento com e das famílias das estudantes.

No entanto, essas dificuldades não imobilizaram esses profissionais a enfrentarem o processo formativo. A gestão e os professores aceitaram a participação na formação continuada proposta pelos pesquisadores e demonstraram envolvimento, disponibilidade e empenho ao longo da pesquisa.

Também reconheceram a importância de buscar continuamente formação e revelaram satisfação com a formação oferecida, afirmando sobre a vinculação positiva com todos os envolvidos.

Os dados da pesquisa mostraram que a formação continuada é um processo importante por oportunizar momentos de reflexão sobre suas aprendizagens.

Percebeu-se por meio dos memoriais descritivos que a maioria dos professores teve uma história pessoal advinda de uma infância com dificuldades materiais, trabalharam desde criança para auxiliar na manutenção das famílias e tiveram dificuldades para a dedicação aos estudos.

A escolha pela profissão, em sua maioria foi especialmente por influência de professores e em alguns casos pela relação familiar, em que irmãos mais velhos ou pais exerciam a profissão.

Por meio desse instrumento observou-se que todos os professores pesquisados receberam formação universitária, mas essa formação não ganhou tanto destaque na produção das suas narrativas. Isso permite interpretar que os primeiros anos na escola foram emocionalmente mais determinantes do que o período em que cursaram as licenciaturas.

A interpretação das vozes dos professores expressas por meio do memorial descritivo e da entrevista semiestruturada possibilitou reconhecer as vivências, experiências, demandas e necessidades dos professores atuantes no ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal no Paraná.

Dentre alguns importantes aspectos apontados pelos professores, destaca-se que os cursos de formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das ações educativas, bem como a tomada de consciência da responsabilidade na construção da identidade formativa e docente.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 2001.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Lisboa (POR): Ed. Porto, 1999

IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

RICOEUR, P. *Hermenêutica e ideologias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Teoria da interpretação:* o discurso e o excesso de significação. 2. ed. Lisboa: BNP, 2005.

NÓVOA, A. *Vida de professores.* 2. ed. Porto: Porto, 2009.

O (DESA)SOSSEGO DE SUJEITOS-PROFESSORES FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Renata Maira Tonhão Bolson[1]
Filomena Elaine P. Assolini[2]

Resumo: Ancorados na Análise de Discurso de Matriz Francesa, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento e nas Ciências da Educação, apresentamos resultados parciais de pesquisa de mestrado, que investiga a relação que sujeitos-professores do ensino fundamental I estabelecem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Buscamos conhecer as implicações dessas relações para os fazeres pedagógicos.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como os computadores, notebooks, smartfones e tablets, proporcionam um conjunto de informações e ferramentas que oferecem possibilidades de construção do conhecimento no espaço escolar pelos professores-alfabetizadores. Por esse motivo, instauraram-se novas perspectivas para o trabalho pedagógico.

Fundamentamo-nos teoricamente na Análise de Discurso de matriz francesa pecheutiana, (AD), e em seus principais expoentes (PÊCHEUX; ORLANDI), na teoria sócio-histórica do letramento, nas ciências da educação e, em especial, na área de formação de professores. A constituição de nosso *corpus* se deu a partir de depoimentos de 30 professores do ensino fundamental, participantes do projeto de extensão universitária Ribeirão Cultural, realizado em 2015, no âmbito de uma universidade pública paulista.

Os professores em seus depoimentos discorreram sobre suas relações com as TDIC e, também, sobre suas práticas pedagógicas escolares. As observações das aulas ministradas por esses mesmos 30 professores também integram o nosso *corpus*.

A partir desse amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005), foram selecionados recortes e, deles, sequências discursivas de referência (SDR), tais como pensadas por Courtine (2016).

Para tanto, os professores responderam a perguntas sobre suas relações com as TDIC e também sobre suas práticas pedagógicas escolares, em particular, com o uso das TDIC.

Compreendendo o (per)curso teórico metodológico

A AD, disciplina de interpretação, busca compreender o movimento do simbólico da língua constituído pelo homem e sua história materializados pelo discurso, seu objeto de análise, no qual se inscrevem as inter-relações do real, do social com o sujeito histórico, é a materialidade linguística, o discurso, a palavra em movimento, e, ao estudá-los, pode-se observar o homem falando na sociedade (ORLANDI, 2009). Destarte, podemos analisar as posições ocupadas pelos sujeitos e as formações discursivas (FD) nas quais se inscrevem. A ideologia exerce sua função sobre o sujeito, e este enuncia de acordo com a posição ideológica que sustenta sob as formações ideológicas (FI), que agem e fornecem realidades e sentidos universais às FDs discursivas. Nas palavras de Pêcheux (2014, p. 147) "[...] os indivíduos são

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação da FFCLRP-USP, membro do Gepalle - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento. *E-mail:* renatabolson@usp.br.
[2] Professora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto – SP – Brasil; *E-mail:* elainefdoc@ffclrp.usp.br.

"interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" e pelas formações ideológicas que lhe são correspondentes."

A língua em funcionamento fornece a AD o movimento dos sentidos, e nesse entremeio buscamos "compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas sim como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários". (ASSOLINI, 2003, p. 10)

A perspectiva sócio-histórica do letramento estuda as transformações sócio-históricas e ideológicas que ocorrem em uma sociedade atravessada pelo uso de um sistema de escrita. O conceito de letramento é pensado como processo dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam. Por esta razão, os estudos de Tfouni diferenciam alfabetização de letramento, e, por definição "[...] o letramento é um processo cuja natureza é *sócio-histórica"* (TFOUNI, p. 31, 1995), isto é, vem antes da escrita (alfabetização). Sendo assim, o letramento não se restringe à esfera do individual, como é o caso da alfabetização, considerando a existência e a influência do código escrito, isto é, o letramento está inserido em um continuun (TFOUNI, 1992). A pesquisadora entende que em uma sociedade letrada todos os indivíduos estão expostos direta ou indiretamente a escrita e fazem uso das práticas sociais letradas.

Tendo em vista o argumento acima apresentado, entendemos ser pertinente questionar: o que estamos desenvolvendo nas escolas, a informação ou e/ou o conhecimento?

Devido às transformações sócio-históricas, podemos falar com (KLEIMAM, 2007), em múltiplos letramentos. Emerge assim, o letramento digital na contemporaneidade. Apesar de ser um conceito em desenvolvimento, compreendemos o letramento digital como uma modalidade do letramento, atravessado por um sistema de escrita no/pelo digital na relação com os processos discursivos sócio-históricos e ideológicos para a produção de sentidos.

Na esteira do letramento enquanto processo, as ciências da educação também compreendem o trabalho com as TDIC como um processo, ao afirmar que as

> novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...] O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, *mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos* e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (Castells, 1999. p. 69) grifos nossos

Para ampliar o debate sobre a informação e o conhecimento nas escolas, Pimenta (p. 22, 1999) direciona o trabalho pedagógico:

> é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então, parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

Nosso (per)curso teórico metodológico subsidia nossa análise discursiva na direção de investigar como os sujeitos-professores sentem, percebem, lidam, com os seus saberes no entremeio com as TDIC.

Alguns gestos interpretativos: observando o movimento dos sentidos

Recorte 1 – S1

S1: "Eu sei que tenho baixíssimo nível de letramento digital, mas *não dou conta de aprender mais nada*. A vida no magistério cansa, *eu me sinto muito sobrecarregada*, na realidade, *eu sou sobrecarregada*, assim como muitas e muitas professoras neste país. *Tinham que dar um curso pra gente, um curso bom, básico*, que começasse do zero mesmo, quero dizer...".

Iniciamos nossa análise destacando a sequência discursiva de referência (SDR) *não dou conta de aprender mais nada*. O sujeito-professor S1 inscreve-se em FDs que o levam a entender-se como um profissional incapaz de aprender outros e novos saberes e conhecimentos. Essas FDs remetem a FIs que nos permitem pensar nas condições de trabalho do professor, que, neste caso, mostra-se sem entusiasmo para aprender e vivenciar experiências de formação continuada.

A enunciação do sujeito-professor traz indícios que assinalam em seu interdiscurso que são produzidos efeitos de sentidos do discurso pedagógico autoritário (DPE), reverberado em sua fala. Frequentemente ouvimos opiniões no senso comum sobre o professor que "tem que" no âmbito escolar "dar conta" das mais diversas intercorrências. Quando ele diz *não dou conta de aprender mais nada* deixa, no fio do discurso, elementos implícitos como o "tem que" e, também, o quanto lhe afeta negativamente o autoritarismo "em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando." (ORLANDI, p. 154, 2011)

O analista de discurso, ao dialogar com a prática social, tece hipóteses a partir de regularidades discursivas deduzidas do *corpus*. A cada nova ocorrência possibilitam-se novos contextos e/ou outros sentidos. O discurso sempre é "objeto de retomada" e, consequentemente, a memória é reconstruída na enunciação (ACHARD et al., p. 17, 1999). Sendo assim, a memória é sempre atualizada e, em muitos casos, causa desconforto.

Nesse ponto, faz-se necessário lembrar que os elementos enunciativos dos implícitos regulam e retomam sempre que imersos em uma situação, pois trabalham "mediando as reformulações que permitem reenquadrá-los no discurso concreto" (ACHARD et al., p. 14, 1999), como materializado nos recortes *eu me sinto muito sobrecarregada*, *eu sou sobrecarregada*.

Com Tardif (2000), constatamos que aprendemos na escola e fora da escola numa relação de interdependência contínua. Fora da escola "temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola." (CHARLOT, p. 161, 2013) O saber advém de muitas relações, um processo heterogêneo que acontece sob múltiplas formas e nega qualquer imposição de regras ou técnicas para se estabelecer.

O sujeito-professor mostra-se exaurido e, mesmo estando na dimensão dos saberes que é inerente à sua profissão, rechaça qualquer possibilidade de um novo saber e, por isso, tenta ocupar uma posição passiva frente às TDIC.

No atual contexto sócio-histórico da pós-modernidade, os alunos possuem expectativas que transcendem à mera transmissão de informações, por parte do sujeito-professor. Esse profissional, além de dispor de conhecimentos gerais das Ciências da Educação, e específicos de sua área de atuação, precisará saber trabalhar com os recursos tecnológicos, adequando-os às demandas atuais dos sujeitos-estudantes, pois as "práticas técnicas são determinadas no sentido de receber da exterioridade uma demanda, e são determinantes na medida em que é o

conjunto das possibilidades que elas abrem que torna possível a existência de uma demanda" (PÊCHEUX APUD HENRY, p. 20, 2014).

Na sequência, chamou-nos atenção a SDR *Tinham que dar um curso pra gente, um curso bom, básico*. A expressão *Tinham que* indicia o DPE autoritário. Esse professor fica à mercê de FIs que o levam a pressupor que a responsabilidade de sua formação profissional é de outro sujeito ou instituição. O sujeito-professor S1 remete-se a quem o emprega e é levado a justificar o seu não-saber técnico pela lógica do mercado. Dardot e Laval (p. 16, 2016) contribuem e entendem que "com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos."

Os efeitos de sentidos neoliberais embaçam a visão do sujeito-professor e este é capturado ideologicamente esquecendo-se que o seu "saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc". (TARDIF, p. 215, 2000) O saber na esfera social pode tecer aprendizados na relação com o mundo e com os outros, Charlot (p. 167, 2013) complementa ao afirmar que "a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização."

Finalizamos esta seção com Levy, contrapondo a insistência de efetivação do discurso técnico "[...] é preciso ir mais longe, não ficar preso a um 'ponto de vista' [...] para abrir-se a possíveis metamorfoses sob o efeito do objeto" (p. 11, 1999).

Considerações finais

Os resultados parciais assinalam que as FDs nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos-outros, como o neoliberal, ao reduzir o processo ensino-aprendizagem a uma função técnica. Tal situação coloca o sujeito-professor em um estado de tensão: ser técnico ou favorecer a 'destecnicização' pelas relações humanas e naturais que o constituem. A influência tecnicista pede por ações imediatistas e faz com que os professores não se entendam como profissionais capazes de lidar com o que pressupõem como dificuldades. Eles são envolvidos por esse discurso tecnicista e esquecem-se de que os alunos chegam à escola com algum nível de letramento digital que pode ajudar a desenvolver práticas pedagógicas que considerem a memória discursiva dos alunos, o que os levaria, professores e alunos, a se identificarem com sentidos aos quais se filiam.

Referências

ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas; Pontes, 1999.

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e Letramento:* os pilares de sustentação da autoria. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1) 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COURTINE, JEAN-JACQUES. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. *Policromia*, New Zealand, v. 1, n. 1, p. 14-35, jun. 2016.

DARDOT, P. *A nova razão do mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. / Pierre Dardot; Chistian Laval; tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HENRY, P. Os. Fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969) In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 11-38.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. Coleção TRANS.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos.* Trad. de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editoras, 2009.

_____. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso:* uma crítica á afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

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

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização.* São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____. *Letramento e Analfabetismo*. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, SP: 1992.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 73, dez. 2000.

LITERATURA PARA CRIANÇAS: FESTA NO CÉU EM DIFERENTES VERSÕES

Claudia Leite Brandão[1]
Renata Junqueira de Souza[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir a importância das estratégias de leitura, por meio de uma proposta didática com o conto do folclore brasileiro Festa no Céu. Para tal, utilizou-se a abordagem qualitativa, com a pesquisa ação, tendo como corpus uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, na cidade de Primavera do Leste-MT. Fundamenta-se em Solé (1998) e Souza (2016).

Era uma vez, outra história assim vai começar e todos vocês, neste mundo encantado vão sonhar, é só escutar com atenção e viajar na imaginação e a alegria vai tomar o seu coração.[3]

Introdução

A escola tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das/os alunas/os, no entanto, vivemos diante de uma problemática, que é o desenvolvimento das habilidades de escrever, ler e compreender. Em conformidade com isso, Arena (2011, p. 10) reitera que os "índices produzidos pelas avaliações externas, de um lado, e depoimentos de docentes, endossados por colunistas da mídia, de outro, reverberam a incapacidade - quase crônica - de alunos em atribuir sentido a um texto [...]".

A partir dessa situação, indagamos: Como possibilitar situações pedagógicas que propiciem ações que levem a compreensão de um texto? Essa questão serve como base para destacar a pertinência das práticas organizadas por meio das estratégias de leitura. Agora vale perguntar: O que são estratégias de leitura? Souza (2016) expõe que são mecanismos que o sujeito mobiliza na intenção de interpretar e entender a linguagem escrita e Solé (1998), comenta que as estratégias contribuem para dotar os/as alunos/as com recursos necessários para a aprender a aprender.

Diante disto, este artigo tem como objetivo refletir a importância das estratégias de leitura, por meio de uma proposta didática com o conto do folclore brasileiro *Festa no Céu*. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa, com a pesquisa ação tendo como *corpus* uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, na cidade de Primavera do Leste-MT.

O trabalho pedagógico foi realizado no segundo semestre, do ano de 2017, com a programação da apresentação de três versões do conto, sendo: 1) *Forró no céu*, de Ricardo Azevedo, 2) *Festa no Céu*, de Ana Maria Machado e 3) *A festa no Céu*: *um conto do nosso folclore*, de Ângela Lago.

Cabe informar que, para a estruturação da proposta ancoramos nos estudos de Harvey e Goudvis (2008), Souza (2016) e principalmente em Solé (1998) quando propõe intervenções mediadas por diálogos articulados com situações planejadas para o antes, durante e depois da leitura. Ademais, priorizamos as estratégias do conhecimento prévio e as conexões, pois o

[1] SEDUC/CEFAPRO. Primavera do Leste, Mato Grosso; UNESP/CELLIJ. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. *E-mail:* cau_brandao@live.com.
[2] UNESP/CELLIJ. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. *E-mail:* recellij@gmail.com.
[3] GLOBO. Os cisnes selvagens. In: *Coleção Conte outra vez*: as mais belas histórias infantis de todos os tempos. São Paulo: Editora Globo. p 25-48.

intuito principal era a ampliação do repertório literário, bem como a demonstração das relações estabelecidas entre o conhecimento do mundo e conhecimento do texto articulados pela/o leitora/or para a busca da compreensão.

Festa no céu em sala de aula

Ao planejar uma proposta didática, as/os docentes precisam compreender e conhecer diferentes possibilidades de abordagens metodológicas, pois a intenção norteadora da ação é estabelecer condições para que as/os alunas/os também sejam atuantes no desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, concordamos que as estratégias de leitura contribuem de forma significativa para que as/os alunas/os desenvolvam o papel de aprendizes ativos e assim sejam engajadas/os de maneira mais produtiva no desenvolvimento das habilidades do ler e compreender diferentes textos.

Souza (2016, p. 96) reitera que o conhecimento prévio é primordial para a compreensão leitora, pois "o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Quando se inicia a leitura, deixa vir à tona uma série de informações já adquiridas acerca do mundo em relação aquilo que está lendo."

Nesta perspectiva, a organização da proposta com o conto do folclore brasileiro *Festa no Céu* tomou como mote a ativação do conhecimento prévio por meio de uma conversa sobre o tema "Festa". Para isto, utilizamos as seguintes indagações: Vocês gostam de festa? Já participaram de alguma? Era convidado/a ou a festa era sua? Lembram de alguma festa importante ou inesquecível? Para acontecer uma festa precisamos de um planejamento? E o que precisa estar neste planejamento?

O diálogo estabelecido entre professora e alunas/os possibilitou uma descontração e interesse em participar das discussões. Diante disso, prosseguimos com a apresentação de um cartaz intitulado "Planejando uma festa", pois na conversa estabelecida, anteriormente, já havíamos explicitado que, para a organização de uma festa, era necessário pensar em: convidadas/os, comidas, bebidas e músicas. Com isto, partimos para o momento de revelar para as crianças que o trabalho seria realizado com um conto do folclore *Festa no céu* utilizando três livros de literatura escritos por autores brasileiros.

Antes de iniciar a sessão de leitura, fixamos o cartaz com o título *Festa no céu* e levantamos as seguintes perguntas: Vocês conhecem esse título? O que será que o título quer dizer? Lendo o título Festa no Céu, o que vocês lembram? Por meio das respostas percebemos que as/os alunas/os buscavam articular o conhecimento prévio para a promoção das respostas, vejamos algumas: Festa no céu é o nome de um filme; Anjos festejando com Deus; Pessoas, anjos e Deus em festa; Uma pessoa importante morreu e o céu está em festa, Fantasmas e cadáveres em festa.

Foi interessante perceber a relação que fizeram com o conhecimento de mundo, pois é comum ouvirmos as pessoas em manifestações sobre o luto dizerem "Hoje o céu está em festa". Cabe ressaltar que as conexões dependem das vivências e experiências das crianças, por isso quanto mais repertório elas/es tiverem mais facilidade terão para as diferentes conexões.

Com essa afirmativa salientamos que, ao tentar relacionar o conhecimento prévio ao título do conto, possibilitamos que as crianças ficassem mais curiosas para saber como seria a história. Deste ponto de vista, Souza (2016, p. 98) afirma que a "leitura não deve ser uma atividade passiva; o leitor precisa se sentir parte de todo o processo. Esse envolvimento torna as crianças ativas, vivas e entusiasmadas ao ler".

Assim, dando continuidade à proposta, utilizamos o projetor para demonstrar as obras selecionadas (QUADRO 1), explicando que eram três livros de literatura, os quais possuíam, cada um, uma versão diferente do conto *Festa no céu*.



QUADRO 1 – CAPAS DAS OBRAS SELECIONADAS – FONTE: Azevedo (2005), Machado (2004) e Lago (2005)

A decisão pelo trabalho com as três versões foi pautada em Debus (2006) quando expõe a importância do docente em ampliar o repertório inicial das/os alunas/os e depois em aguçar a criatividade para a construção de um novo/outro repertório. Nesta direção, a partir das primeiras atividades, percebemos que nenhuma das crianças conhecia o conto, fato que caracterizava a proposta na direção de iniciação e ampliação de repertório.

Dessa forma, com o propósito de retomar o cartaz "Planejando uma festa" propusemos para a turma a organização da *Festa no céu* e do *Forró no céu* (QUADRO 2), pois almejávamos compreender a relação que as crianças fariam por meio dos diferentes títulos. Solé (1998) aponta a importância da reflexão sobre os títulos, pois eles possibilitam a oportunidade do estabelecimento entre o que sabe e o que não conhece.

FESTA NO CÉU				**FORRÓ NO CÉU**		
Convidados	**Comidas/ Bebidas**	**Músicas**		**Convidados**	**Comidas/ Bebidas**	**Músicas**
Almas, espíritos, José, Maria, Anjos, Deus, Jesus, Santos.	Pão e vinho.	Hinos e música Gospel.		Pessoas	Refrigerante, cerveja, churrasco, bolo, pizza, sorvete, entre outros.	Funk, Rock, Sertanejo, Hip Hop, Samba.

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DAS FESTAS – FONTE: AUTORAS

Durante o preenchimento do Quadro 1, as crianças explicitaram a compreensão e a relação que fizeram a partir dos títulos, pois quando pensávamos na organização da Festa no céu apareceram as concepções e conceitos formados por elas/es. Por exemplo, articularam o título *Festa no céu* com a questão religiosa. Uma criança falou que os convidados poderiam ser bastante pessoas, mas outro aluno se posicionou dizendo que não era possível e explicou que se a festa era no céu, as pessoas não poderiam estar presentes e a presença seria das almas, espíritos, Deus, anjos, entre outros.

Com a fala direcionada para o campo religioso, as crianças começaram a negar as outras possibilidades. Assim, de acordo com as respostas alguns já se posicionaram afirmando o que

era permitido e o que não era. Nessa situação, quando discutíamos as comidas e bebidas uns diziam bolo, churrasco e outros discordavam e falavam que não era possível, pois se na festa do céu só poderia ter pão e vinho. No momento das escolhas das músicas, tivemos o mesmo fato, quando surgiu os ritmos de funk e sertanejo, alguns, em coro, já exaltavam que no céu só poderia tocar hinos e músicas gospel.

No entanto, quando passamos ao preenchimento da organização do quadro *Forró no céu*, explicitaram que nesta festa poderia ter de tudo. Entendemos que a palavra *forró* tirou o sentido religioso do nome *céu*, ou seja, o caráter divino deixou de existir. Desse modo, para elas/es, agora, tudo era permitido

Após todos os diálogos e construção do Quadro 2, iniciamos os combinados para a ordem das leituras. Em acordo com a turma determinamos a seguinte programação: 1º dia) *Forró no céu*, de Ricardo Azevedo, 2º dia) *Festa no Céu*, de Ana Maria Machado e 3º dia) *A festa no céu*: *um conto do nosso folclore*, de Ângela Lago.

Para o *Forró no céu*, organizamos o momento para a leitura individual, distribuímos cópias do texto para todas as crianças e orientamos que deveriam fazer a leitura individual e silenciosa para, depois, socializarmos. Durante a socialização, um aluno já chamou a atenção para dizer que o quadro de planejamento tinha alguns personagens que apareciam no conto, entretanto, São Pedro e Nossa Senhora (Maria) estava marcado apenas para a história intitulada *Festa no céu*.

Já para a *Festa no Céu*, de Ana Maria Machado, com o recurso do *power point* realizamos a leitura do livro digitalizado. Na proferição do texto, programamos algumas pausas para que as crianças pudessem inferirem sobre os acontecimentos. Um destaque foi que se exaltaram, pois na história havia Deus e os anjos como personagens, assim ressaltaram que elas/es tinham acertado. A finalização das leituras ocorreu com o livro *A festa no céu: um conto do nosso folclore*, de Ângela Lago. A professora realizou a leitura em voz alta para a turma e, ao término, todas/os tiveram a oportunidade de manusear, visualizar e ler individualmente a história em seu suporte.

A apresentação das três versões favoreceu as diferentes conexões (texto-texto, texto-leitor e texto-mundo). Souza (2016) explica que na conexão texto-texto a/o leitora/or faz o atrelamento de ideias com outros textos, na conexão texto-leitor as relações são estabelecidas pela experiência-leitora com o texto e já na conexão texto-mundo é a articulação do texto com o mundo. Diante disso, com o término da leitura das três versões promovemos uma roda de conversa para que as crianças pudessem perceber e estabelecer as diferenças entre as narrativas, principalmente o atributo que formalizava as marcas para cada versão.

Algumas considerações

> Quando nós lemos, nós compomos significados em nossas mentes. Leitores pensativos e ativos usam o texto para estimular seus próprios pensar e para se entrelaçarem com a mente do escritor. Leitores constroem e mantêm o entendimento ao fundir seus pensamentos com o texto. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 21, tradução nossa).

A experiência com o uso das estratégias de leitura por meio de uma proposta didática com o conto do folclore brasileiro *Festa no Céu* demonstrou um caminho possibilitador para as crianças se sentirem como protagonistas das atividades. Para Solé (1998, p. 109), elas "aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões.

Consideramos que o planejamento de atividades de leitura, por meio da abordagem das estratégias de leitura podem trazer grandes contribuições para o desenvolvimento das /os

alunas/os enquanto sujeito leitores, pois implica um novo olhar da/o professora/or para a mediação e exploração textual.

Dessa maneira, concluímos que as histórias apresentadas em três versões promoveram a ampliação do repertório das crianças e que as ações da professora envolvendo as estratégias de leitura contribuíram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na compreensão leitora das/os alunas/os.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. *Leitura:* Teoria & Prática, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115383>. Acesso em: junho de 2018.

AZEVEDO, Ricardo. Forro no céu. In: AZEVEDO, Ricardo. *Contos de bichos do mato*. São Paulo: Ática, 2005, p. 15-18.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança:* a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

GIROTTO, Cyntia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender:* Estratégias de leitura. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 45 – 114.

GLOBO. Os cisnes selvagens. In: *Coleção Conte outra vez:* as mais belas histórias infantis de todos os tempos. São Paulo: Editora Globo, p 25-48.

HARVEY, S; GOUDVIS, A. *Strategies that work:* teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2008.

LAGO, Angela. *A festa no céu:* um conto do nosso folclore. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

MACHADO, Ana Maria; CASTANHA, Marilda. *Festa no Céu*. São Paulo: FTD, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. Para compreender: os processos de aprendizagem das estratégias de leitura. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTO, Nelita. *Literatura Infantil e Juvenil:* do literário a outras manifestações estéticas. Copiart: Unisul, 2016, p. 95 – 108.

“UMA CONVERSA FORA DO ARMÁRIO”, DENTRO DA ESCOLA: A IGUALDADE DE GÊNERO COMO POLÍTICA EXTENSIONISTA NO IFSUL

Kim Amaral Bueno[1]

Resumo: O projeto de extensão "Uma conversa fora do armário" teve por objetivo promover a igualdade de gênero, possibilitando a tomada discursiva por parte de agentes historicamente oprimidos, tais como homossexuais, mulheres e transexuais. O diálogo, a leitura e a troca de experiências foi a metodologia adotada para a construção desse espaço cidadão e solidário na instituição de ensino.
Palavras-chave: Direitos humanos; educação; identidade de gênero; transdiciplinaridade.

A questão LGBTQ+ no cenáio contemporâneo

No ano de 2009, uma pesquisa qualitativa realizada pela ONG Reprolatina circulou em diversas capitais do país, revelando que a homofobia dentro das escolas pode causar casos extremos de depressão, ansiedade, isolamento e, até mesmo, suicídio. Em 2011, dados fornecidos pela UNESCO apontavam que o *bullying* homofóbico contribuía para a evasão escolar. A pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”, realizada em 2013, mostra que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe LGBTQ+. Em 2015 foi realizada no Brasil a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais): os resultados mostraram um cenário violento, onde 73% dos estudantes, com idades entre 13 e 21 anos, relataram já terem sofrido agressão verbal em decorrência de sua orientação sexual; o mesmo estudo mostra que 60% dos jovens se sentem inseguros na escola e que 37% deles sofreram violência física. Observando os dados, pode-se compreender que nos últimos tempos a escola vem sendo um palco para a homofobia e outros atos discriminatórios.

A hostilidade dentro das escolas pode ser explicada pelas políticas não inclusivas, nas quais estudantes recebem pouquíssimo suporte quando relacionado a sua orientação sexual e identidade de gênero, sendo que o assunto se torna destinado apenas para o círculo familiar – muitas vezes intolerante e violento. Compreende-se que os valores morais individuais das famílias devem ser preservados e limites traçados, mas também que a escola deve preservar o bem-estar do aluno, tentando criar uma esfera livre de preconceitos.

Atualmente, as conversas sobre sexualidade dentro das escolas baseiam-se no estudo, comumente na sétima série, sobre o sistema reprodutor, onde algumas questões sobre métodos contraceptivos e DSTs são explanadas, sendo que o grande leque da diversidade sexual e de gênero é completamente esquecido, fazendo com que não seja possível criar um espaço saudável de comunicação. Sendo o debate sobre gênero e sexualidade um conteúdo sem obrigatoriedade nas escolas, o diálogo organizado entre alunos auxilia a disseminar uma maior segurança e conforto para a comunidade LGBTQ+ dentro da escola, fornecendo-lhes um ambiente ativo onde o dialogar é possível. Palestras, conversações e dinâmicas asseguram, também, uma maior inclusão do público heterossexual, promovendo maior difusão das problemáticas da comunidade.

A discussão aberta sobre sexualidade e gênero promove um ambiente estável, onde a problematização gera bens futuros, tais como o respeito ao próximo e maior aceitação por parte da comunidade escolar – o maior lucro é vislumbrar um lugar onde o estudante possa ter suas

[1] Doutor em Letras / Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. *E-mail:* kim.amaral@ymail.com.

diferenças livremente expostas, sem desigualdade e marginalização. Um lugar sem medo e receptivo, onde seja possível acolher o aluno de forma que sua orientação sexual, ou diferença de gênero, não interfira no seu crescimento pessoal e acadêmico. A escola é uma das bases fundamentais para a formação mental da pessoa adulta e a presença de medidas estudantis sobre o meio LGBTQ+ pode ser igualmente engrandecedor.

As atividades em grupo reforçam os valores de igualdade e justiça, levando conhecimento a todos que participam – de forma que um estudante fora da comunidade LGBTQ+ possa também se comover e reconhecer suas diferenças de forma simples e apaziguada, levando consigo preceitos básicos para a dignidade humana, tais como a luta contra homofobia. Alcançar um público além dos oprimidos no ambiente escolar não significa, de forma alguma, que haja um consenso sobre o que é certo ou errado dentro da sexualidade humana, mas sim o respeito e preservação de individualidade de cada ser. De tal forma, as ações realizadas não trazem apenas conhecimento social, mas também cultural. O tema pode ser debatido de diversas formas, desde palestras formais até mesmo a reprodução de filmes, observação e leitura de obras sobre o gênero – gerando a utilização da arte como meio de mediação, o que pode criar incontáveis bens para tanto os alunos LGBTQ+ quanto os demais.

Os dados oficiais revelam que, no Brasil, a violência contra a população LGBT ainda é bastante acentuada. Em 2016, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos do Governo Federal aponta que, por meio de dados provenientes do Disque Direitos Humanos (Disque 100) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, da Ouvidoria do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Ouvidoria da Secretaria de Politicas para as Mulheres (SPM), 52% das pessoas que sofreram violência e discriminação por orientação sexual no Brasil tem entre 18 e 30 anos, demostrando o quanto os jovens necessitam de atenção e auxílio no enfrentamento de tais violências. Dos tipos de violência denunciados, a violência psicológica foi reportada por 40,1% do total, seguida de discriminação, com 36,4%, e de violências físicas, com 14,4%.

As violações dos direitos humanos relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, que vitimizam fundamentalmente a população LGBT, constituem um padrão que envolve diferentes espécies de abusos e discriminações e costumam ser agravadas por outras formas de violências, ódio e exclusão, baseadas em aspectos como idade, religião, raça ou cor, deficiência e situação socioeconômica. Apesar de ser um evento que encerra numa escalada de violações, o homicídio é apenas uma das entre várias outras violências consideradas "menores", como discriminações e agressões verbais e físicas dos mais variados tipos.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos lançou, em 2012, um documento chamado "Nascidos Livres e Iguais: Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional dos Direitos Humanos", no qual afirma que acabar com a violência e a discriminação contra indivíduos em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero é um grande desafio dos direitos humanos. Para o enfrentamento deste desafio, a ONU aponta algumas obrigações legais dos Estados para com as pessoas LGBT, que podem ser resumidas em cinco itens: Proteger as pessoas da violência homofóbica e transfóbica; prevenir a tortura e o tratamento cruel, desumano e degradante às pessoas LGBT; revogar leis que criminalizam a homossexualidade; proibir a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero; e, proteger as liberdades de expressão de associação e de reunião pacífica para as pessoas LGBT.

Diante dos dados de violência sofrida pela comunidade LGBT, e a partir da indicação do Alto Comissariado da ONU para os Diretos Humanos de que é compromisso dos Estados acabar com a violência e a discriminação contra esta comunidade, questionamo-nos qual o papel da escola em relação a este compromisso. Ora, sabemos que um dos objetivos centrais da educação

contemporânea é a formação para a cidadania, de modo que a educação sistemática e formal deve acolher como uma de suas maiores preocupações a promoção do respeito para com o próximo e a dignidade humana. Logo, o combate à homofobia se torna uma questão inadiável. Judith Butler (2003) entende por homofobia o medo, a aversão, o descrédito e o ódio a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais por não "performarem" seus gêneros em correspondência ao papel que é culturalmente atribuído a seus corpos "biológicos". Ou seja, a homofobia tenta uniformizar as identidades de gênero por meio de uma "heterossexualidade compulsória", menosprezando aqueles que não se enquadram em tal parâmetro.

Assim, por meio de políticas específicas e de movimentos educacionais progressistas, acolhendo os saberes transdisciplinares no seio da escola, este projeto deseja enfrentar, por meio do diálogo, da troca de experiências e do exercício efetivo da cidadania por parte das educandas e dos educandos as questões de violência de gênero flagrantes em nossa sociedade, efetivando a igualdade nas relações sociais vigentes. Lembramos que o projeto vai dar continuidade às parcerias estabelecidas no ano de 2017 para o desenvolvimento dos trabalhos. A formatação das atividades segue o mesmo modelo, operando apenas alguns ajustes mediante análise das avaliações dos participantes.

O projeto de extensão "Uma conversa fora do armário" como instrumento de combate à homofobia na escola

É urgente a necessidade de lutar por políticas educacionais que proporcionem novas práticas pedagógicas, práticas estas que seja sobretudo emancipatórias e empoderadoras, sedimentadas no respeito à pessoa humana, em todas as suas dimensões, inclusive a sexual, de modo a não se restringir em garantir, apenas, os direitos à saúde e à reprodução – embora fundamentais –, mas avançar nas questões relativas à diversidade sexual e de gênero, dentro do campo dos direitos humanos. Tal atitude favorecerá o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas formas de expressão e práticas, do direito à igualdade de oportunidades a todos os indivíduos e grupos discriminados em virtude da orientação sexual, identidade ou expressão de gênero.

Quando de fala de homofobia, a escola brasileira configura-se num espaço, muitas vezes, de opressão e preconceitos, representando um preocupante quadro de violência, ao qual estão submetidos jovens e adultos estudantes ou profissionais da educação pertencentes ao grupo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. Violência, que não fica, apena, no físico, mas no preconceito, na discriminação e no assédio moral, sobretudo, afetando, desta forma, não apenas a auto-estima e a própria identidade, mas também as trajetórias educacionais e profissionais, privando estas pessoas do direito à cidadania, à livre expressão e à inserção social.

Neste sentido, o projeto de extensão "Uma conversa fora do armário" tem como objetivo geral promover a igualdade de gênero nas relações sociais, dando voz a agentes historicamente oprimidos, sejam homossexuais, mulheres, transexuais e demais identidades não hegemônicas. Alguns de nossos objetivos específicos são: realizar reuniões mensais entre o público alvo e quinzenais entre a comissão executiva do projeto; dialogar permanentemente com as intuições parceiras, elaborar registros sistemáticos apontando os procedimentos e descrevendo o desenvolvimento dos encontros do projeto; avaliar as ações realizadas, bem como o desempenho dos membros da comissão executiva; participar de eventos institucionais do IFSul e de outras instituições nos quais seja possível apresentar o projeto e disseminar as ações afirmativas que realizamos no âmbito do Campus Camaquã de nosso Instituto; integrar o IFSul aos demais agentes educacionais da sociedade camaquense; e, afirmar a escola como o espaço apropriado para o debate de ideias e para a promoção de uma cultura civilizatória que se coadune com princípios éticos e humanísticos de igualdade, respeito e solidariedade.

Para tanto, a metodologia empregada pelo projeto é a de rodas de conversa, interação dialética que permite a troca de experiências entre jovens, a partir de suas vivências, suas dúvidas e seus dilemas existenciais e enfrentamentos da vida cotidiana. Nestes diálogos abertos, os participantes têm a oportunidade de partilhar questões que, sem este momento privilegiado de troca de ideias, ficariam silenciados e sem resposta. O foco principal do projeto, assim, é dar voz aos jovens e permitir que eles se escutem, de modo a aprender com seus questionamentos e perceber que, muitas vezes, problemas que parecem instransponíveis – como a intolerância social e familiar quanto à orientação sexual ou à identidade de gênero – são partilhadas por outras pessoas, o que permite a descoberta de soluções em conjunto, bem como a construção de estratégias coletivas e solidárias para a auto aceitação, a manutenção de uma boa saúde mental, o estabelecimento de vínculos de amizade e de solidariedade ao outro. Os encontros promovidos pelo projeto também contam com leituras previamente selecionadas de textos jornalísticos, teóricos e/ou literários, cujo objetivo é motivar o debate, trazendo informações e subsídios para as discussões, e enriquecendo o universo cultural dos participantes; materiais audiovisuais também são utilizados com o mesmo objetivo.

Referências

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. *Nascidos Livres e Iguais*: Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional dos Direitos Humanos; trad. Maricy Apparicio. Brasília: UNAIDS Brasil/Casa da ONU, 2013.

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

LIMA, Verônica. *Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa*. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/546799-ESTUDANTES-LGBT-SE-SENTEM-INSEGUROS-NAS-ESCOLAS,-APONTA-PESQUISA.html>. Acesso em: 28 de maio, 15h10min.

LIMA, Paulo César Ferreira de. *A importância do movimento LGBT*. Portal Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/a-importancia-do-movimento-lgbt/48888>. Acesso em: 28 de maio, 15h07min.

LOURO, Guacira. Lopes (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SALDANA, Paulo. *73% dos jovens LGBT dizem ter sido agredidos na escola, mostra pesquisa*. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/a-importancia-do-movimento-lgbt/48888>. Acesso em: 28 de maio, 15h07min.

Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil:* ano 2013. Brasília, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIEIRA, Vanessa Alves et al. *Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos.* Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>. Acesso em: 28 de maio, 15h20min.

A INTERTEXTUALIDADE A PARTIR DA LEITURA DE UMA FOTOGRAFIA DO AMBIENTE ESCOLAR ARTICULADA A UMA POESIA

Wallace Alves Cabral[1]

Resumo: Mediante a defesa de que é preciso inserir diferentes gêneros textuais na formação de professores de Química, essa pesquisa, tem por objetivo investigar as relações intertextuais estabelecidas a partir da leitura de uma fotografia articulada a um poema. A partir da dinâmica desenvolvida na componente de Estágio, foi possível perceber as potencialidades das diferentes relações intertextuais.

Práticas de leitura na formação inicial de professores de Química

A ênfase na leitura e escrita apenas como recurso para melhoria da linguagem científica é constantemente reforçada na formação inicial de professores de Química. Essa escrita é frequente nos relatórios técnicos produzidos, pois o engessamento que esse gênero textual confere, dificulta que o estudante transite e estabeleça diferentes relações intertextuais. Na tentativa de modificar esse cenário, vários pesquisadores da área de Ensino de Ciências (NASCIMENTO, CASSIANI, 2009; ZANOTELLO, ALMEIDA, 2013; PALCHA, OLIVEIRA, 2014, CABRAL, FLÔR 2016) discutem a importância da inserção de diferentes atividades em torno da linguagem no âmbito da formação de professores, superando a visão de que a linguagem é apenas um instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos movimentos de mudanças em várias pesquisas, ainda é necessário um aprofundamento dessas questões, pensando, principalmente, nos possíveis impactos na Educação Básica. Mostrando a urgência dessas pesquisas, Chiappini (2011) aponta que 60% das produções escritas escolares se concentram na área de Língua Portuguesa, ficando as aulas de Ciências com apenas 5% das produções, o que reforça a visão de muitos docentes de que trabalhar questões envolvendo a linguagem é de responsabilidade exclusiva do professor de Português (FLÔR, 2009). Obviamente, sabemos que atividades de escrita acontecem com frequência nas aulas de Ciências, entretanto, o que gera esses baixos índices consiste na concepção de escrita abordada e na maneira como essas são utilizadas em sala de aula, sendo na maioria das vezes, apenas como um recurso.

Azevedo e Tardelli (2011) propõem a divisão das atividades que envolvem escrita em duas categorias, a primeira, consiste na "escrita reprodução" que aparece nas cópias, resumos e questionários diversos, aproximando da repetição empírica – a repetição empírica que é do efeito papagaio, só repete - definida pela Análise do Discurso de Linha Francesa (ORLANDI, 2012). Próximo dessa categoria, podemos relacionar com o relatório, sendo o gênero textual escrito com maior frequência pelos licenciandos em Química, principalmente nas disciplinas de Estágio em Ensino. Pode-se dizer que o engessamento conferido por esse gênero textual dificulta a reflexão e a exposição de pensamentos frente ao que é observado.

Já a segunda categoria, denominada "escrita-produção", que inclui atividades em que a linguagem é trabalhada de maneira dinâmica e dialógica, permite o estabelecimento de relações intertextuais a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais.

Balizado pelo referencial da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), reitero a importância de contribuirmos com a construção da história de leitura dos estudantes, estabelecendo

[1] Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado em Química pela UFJF. Docente do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). *E-mail:* wallaceacabral@gmail.com.

relações intertextuais e resgatando a história dos sentidos do texto (ORLANDI, 2012). Dessa forma, defendo a inserção dos diferentes gêneros textuais na formação de professores de Química, pensando na formação de leitores e escritores, bem como nas potencialidades desses no processo de ensino e aprendizagem, tal como defende Flôr e Cassiani (2012).

Nesse contexto, esse artigo tem como objetivo principal investigar as diferentes relações intertextuais possibilitadas a partir da leitura de uma fotografia do ambiente escolar articulada a uma poesia. Cabe ressaltar que essa pesquisa é um enfoque de uma tese de doutorado ainda em andamento, que visa compreender as potencialidades do trabalho com leitura e escrita na formação inicial de professores de Química na perspectiva do Letramento Científico.

Caminhos da pesquisa

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa sustentada pelo referencial da AD, que objetiva compreender as diferentes relações intertextuais a partir da leitura de diferentes fotografias do ambiente escolar articuladas as poesias. O referencial adotado vai de encontro da visão empirista da ciência, que pressupõe um objeto estático, tendo uma única verdade que será descoberta após a sistematização e coleta de dados. As construções metodológicas e analíticas compreendem o posicionamento em determinado lugar, não neutro, pois não segue critérios empíricos (positivistas).

No âmbito da componente curricular de Estágio Supervisionado em Química I da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – MS, no primeiro semestre letivo de 2017, diferentes atividades de leitura e escrita foram planejadas e desenvolvidas, tal como pode ser visto no quadro 1. No semestre em questão, seis licenciandos estavam devidamente matriculados e participaram de todas as atividades previstas, sendo, portando, os sujeitos[2] desta pesquisa.

Atividade Escrita	**Gênero textual utilizado**
Exercício de estranhamento	Não havia um gênero definido, cada estudante poderia escolher o de sua preferência
Apontamentos do exercício de estranhamento	Relato
Articulação entre fotografia do ambiente escolar com uma poesia	Poesia
Leitura do filme “Escritores da Liberdade” e escrita de um relato comparando a vivência da produção audiovisual com o ambiente de estágio	Relato
Relato da experiência da observação e do estágio	Relato

Quadro 1: Atividade escrita e gênero textual utilizado ao longo da componente de Estágio I.
Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as atividades de leitura e escrita que foram desenvolvidas, nesse artigo, o enfoque será na terceira produção textual, intitulada “Articulação entre fotografia do ambiente escolar com uma

[2] Os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

poesia". Nessa atividade, inicialmente, foi solicitado a cada estudante que fotografasse qualquer ação ou objetivo do ambiente escolar que lhe chamasse a atenção, e que, ao mesmo tempo, fosse feita uma articulação com uma poesia de sua escolha. No encontro presencial nas dependências da UFGD, os seis estagiários elaboraram um conjunto de slides para apresentação e discussão das produções. A dinâmica consistiu na discussão de cada produção, e, a partir da gravação em áudio e transcrição do encontro presencial, foi possível iniciar o processo analítico.

Relações intertextuais a partir da leitura de uma fotografia do ambiente escolar articulada a uma poesia

A partir da leitura das fotografias e das poesias iniciaram-se as discussões nas dependências da UFGD. Devido a limitação do espaço, será apresentado algumas discussões em torno da produção de três estudantes, escolhidos de modo aleatório.

A estudante Maria foi a primeira a apresentar sua fotografia e a poesia selecionada para o diálogo, tal como pode ser visto nas fotografias 1 e texto 1.



Fotografias 1: registro do ambiente escolar realizado pela estudante Maria.
Fonte: Registrado pelo aparelho móvel da estudante Maria.

Texto 1: Soneto do amigo escrito por Vinícius de Moraes.[3]

A partir dessa apresentação, a estagiária Ana disse: *"nossa, eu lembro de ter feito essa atividade no primeiro ano também, só que ao invés de bola de isopor, é..., a gente usou aquelas balas macias, sabe?"*, iniciando, portanto, uma discussão em torno da construção de material didático com objetos alternativos. Em concordância com o tema, a Bruna destaca que: *"ah... na disciplina de experimentação, não recordo se foi a primeira ou a segunda, nós criamos um experimento com materiais alternativos, foi bem legal"*. Esse posicionamento marca a importância das Práticas como Componente Curricular (PCCs) nesse momento formativo, havendo um confronto entre as histórias de leituras dos estagiários com as observações escolares. Esse fato vai ao encontro do defendido por Pimenta (2012), ao destacar que o Estágio tem como finalidade integrar a formação do aluno, em um processo de investigação e leitura crítica a partir das componentes já cursadas.

Outra leitura apresentada foi a respeito da importância dos amigos no processo de ensino e aprendizagem, sendo inclusive, discussão apresentada no Texto 1. *"esses trabalhos em grupos*

[3] Todos os textos/poesias não serão apresentados visando não atingir o número de cárteres indicado pela revista.

ajudam bastante, sabe? Quantas vezes meus amigos me ajudaram nos conteúdos que eu não sabia, nossa... até mesmo aqui na faculdade" (ANA). Porém, José complementa, *"mas tem que tomar cuidado, sabe porquê... tem sempre algum aluno que fica sozinho ou que sofre Bullying, né? Então o professor tem que ficar atento a isso, se não pode piorar a situação".* Os dois argumentos se complementam, sendo ressaltada a importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel do docente.

Maria, em concordância com os posicionamentos já apresentados, relatou também que *"um questionamento que os alunos me fizeram na escola foi, é..., porque temos que entender o que era o átomo, e aí eu disse que isso ajudaria a entender outras coisas depois. E aí eu lembrei da aula da professora e relembrei o que era matéria e o que estava sendo chamado de sua menor porção"*. Essa discussão permeou por aproximadamente 15 minutos nas dependências da UFGD, em que os estudantes foram argumentando sobre a necessidade do conhecimento que é ensinado. Como etapa conclusiva, Ana Clara destacou que *"o ensino de modelos atômicos é sempre na memorização, [...], além desses recursos já usados, é importante também trazer elementos da história da ciência que ajuda a entender qual a necessidade disso".*





Fotografias 2: registro do ambiente escolar realizado pela estudante Julia.
Fonte: Registrado pelo aparelho móvel da estudante Júlia.

Texto 2: XXX escrito por Augusto Cury.

Para a estudante Júlia a biblioteca foi um espaço que lhe chamou a atenção, pela grande área disponível e acervo para acesso dos alunos e professores. Sendo assim, a conversa, inicialmente, foi direcionada para a importância desse espaço e que *"eu não vejo os alunos frequentando esse lugar, é... na minha época eu ficava depois aula estudando na biblioteca, ajudava bastante"*. Dentre as diversas justificativas que podem explicar tal fenômeno, Bruna apresenta um argumento que tenta justificar essa evasão, *"quando eu era criança não tinha acesso ao computador com facilidade, [...], quase tudo era na biblioteca"*. Nessa discussão, surge uma questão proposta pelo docente: *"será que se não tivéssemos esse desenvolvimento científico e tecnológico nas últimas décadas, será que esse espaço seria melhor valorizado?"*. Apesar dos posicionamentos diversos, Júlia ressalta que "*acho que temos uma mudança de valores na sociedade né? Não vejo os pais incentivando tanto mais a leitura como antigamente"*.

Somado a essas discussões e, fazendo enfoques nas falas dos alunos foi possível perceber o sentimento que a biblioteca representa, sendo *"imaginação"* (JOSÉ), *"inspiração"* (BRUNA) e *"ressignificar o conhecimento*" (MARIA).

Outro ponto permissivo pela leitura do relato foi o excesso de livros que muitas vezes nunca foram utilizados ou estão em desuso por conta do prazo de três anos estipulado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Após esse período, novos livros chegam ao espaço escolar e acabam gerando um aglomerado de livros na escola. "*E isso eu via muito lá, tinha até um quartinho que guardava esses livros"* (JÚLIA). De maneira tangenciada, aspectos sobre a seleção dos livros didáticos pelos professores e a importância desse material foram apresentados.

O próximo relato apresentado foi da estagiária Ana Clara que questionou a estrutura física escolar ao apresentar a Fotografia 3 e o Texto 3. Para ela, *"fiquei muito surpresa quando li o relato da Ana sobre a estrutura física da escola, sabe? Não imaginava que aquilo tinha sofrido tantas influências, acho que foi por isso que tirei essa foto"*. Tal argumento reforça o que foi discutido nos tópicos anteriores sobre a importância da leitura e comentários de outros colegas, nesse caso, como a leitura do trabalho do outro também lhe tocou. Somado esse argumento, *"nós lemos um texto também que falava sobre o período industrial, é..., revolução industrial, e como isso afetou a escola"* (ANA CLARA), destacando também a relevância do acompanhamento e orientação de outras leituras também ao longo dessa componente curricular.



Fotografia 3: registro do ambiente escolar realizado pela estudante Ana Clara.
Fonte: Registrado pelo aparelho móvel da estudante Ana Clara.

Texto 3: "Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas" escrito por Ruben Alves

Outra relação intertextual foi relembrada por José, *"essa foto me lembrou uma charge que apareceu no facebook a uns anos atrás, vocês lembram? Acho que era uma professora implicando com um aluno na janela, algo assim... é... vou tentar achar na internet"*. Momentos seguintes, o estagiário apresenta a Figura 4 e relaciona: *"eu pensei nessa charge pelo fato das janelas estarem cheias de grades na escola dela né? E na minha escola é até alta a janela, para ninguém olhar para o lado de fora"*. Nesse sentido, houveram apontamentos para a avaliação escolar e a importância da estrutura física.



Figura 4: charge apresentada pelo estudante José.
Fonte: *google* imagens.

A partir desse movimento analítico, algumas considerações podem serem feitas. Uma delas reside no fato de que as leituras apresentadas, muitas vezes, são oriundas das PCC, bem como das indicações de textos ao longo da componente de Estágio. Nesse sentido, reforço a necessidade do estudante ingressar no estágio somente após cumprir as PPC e as específicas da Química, ressaltando a influência dessas no momento crucial em que o estudante retorna para o ambiente escolar, nesse caso, ao longo do Estágio.

Ao avaliar as relações entre imagem e a poesia, ficou evidente o que cada estudante queria apresentar. Mas, ao colocar em debate no grupo esses textos, outras leituras foram apresentadas e discutidas, apontando para a polissemia desses e a influência das histórias de leitura de cada estudante na produção de sentidos.

Referências

AZEVEDO, C. B; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e Ensinar com textos de alunos.* 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos*. v. 1: Aprender e ensinar com textos de alunos. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FLÔR, C. C. *Leitura e formação de leitores em aulas de química no ensino médio.* Tese de doutorado. PPGECT/UFSC. 2009.

FLÔR, C. C; CASSIANI, S. Estudos envolvendo a linguagem e Educação Química no período de 2000 a 2008 – Algumas considerações. *Ensaio.* Belo Horizonte, n. 1, p. 181-193, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores:* unidade Teoria e Prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCUTANDO SINAIS: LEITURAS DE PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM DE SURDOS

Hector Renan da Silveira Calixto[1]
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Alexandre do Amaral Ribeiro

Resumo: Formas dissonantes de inserção social do surdo sempre existiram. São recentes mudanças na escola, na perspectiva inclusiva. Inspirado em Vendo Vozes, pretende-se investigar que leituras professores fazem sobre aprendizagem de surdos. Analisa-se narrativas dos que atuam com surdos na Baixada Fluminense. Apontam o papel da escola no aprendizado do surdo e questões dos saberes e fazeres pedagógicos.

Introdução

A partir da dimensão inclusiva da sociedade, a ideia de inclusão vem ganhando força sob diferentes formas (JANNUZZI, 2004; CARMO, 1991). No contexto educacional, em 1990 é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com vistas a promover a equidade no acesso à educação, assinalando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial (UNESCO, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca, ao tratar Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, estabelece que a educação de pessoas com deficiências integre os sistemas educacionais dos países participantes, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos (UNESCO, 1994). Em 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmou os propósitos de promover, assegurar e proteger o "exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana. A escola aberta a todos é vocação da própria instituição, e precisa se preocupar em compartilhar os saberes com todos que a frequentam (MEIRIEU, 2005).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) conceitua a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, afirmando a presença, preferencialmente, desses alunos na escola regular. A partir da determinação de que cabe à escola incluir, tornam-se necessárias medidas destinadas à formação de professores. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos a respeito das diferenças e dos diferentes é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas (MARTINS et al, 2006).

Especialmente em relação aos surdos, a legislação (BRASIL, 2002; 2005) pretende promover mudanças nas relações da sociedade com esses sujeitos. No âmbito da educação, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) aponta para a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, com a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Indica também a inclusão de componente curricular que trate do ensino de Língua Portuguesa Escrita (LPE) para alunos surdos.

A inclusão dos conhecimentos sobre ensino de LPE como L2 na formação de professores representa um esforço em discutir as questões relacionadas às concepções de ensino de L2 para

[1] *E-mail:* hectorscalixto@gmail.com.

surdos. Isso nos permite inferir que a inclusão, não apenas dessa disciplina, mas como a de Libras (BRASIL, 2005) contribui para a promoção de reflexões acerca da organização do ensino de LPE para alunos surdo na educação básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Questões essas nem sempre familiares ao professor em formação (SANTANA, 2007).

Outras questões têm influência direta e indireta nas relações que esses professores estabelecem com o ensino de LPE para surdos, com os alunos surdos e com eles mesmo. Também refletem na organização didática desse ensino por parte dos professores. A atuação docente é constituída de várias facetas que exercem papéis diferentes na constituição do professor. Busca-se apresentar como a relação que os professores apresentam com o ensino de LPE para alunos surdos e com os alunos surdos se estruturam, a partir de narrativas de professores que atual com esse público alvo nas séries iniciais do ensino fundamental na Baixada Fluminense.

Os professores, o ensino de LPE e os alunos surdos

A situação linguística dos sujeitos surdos brasileiros precisa ser levada em consideração. As crianças surdas são, em sua maioria, filhas de pais ouvintes que nunca tiveram contato coma língua de sinais (MOURA, 2013). Por este motivo ressalta-se que a Libras não pode ser apontada como "língua materna dos surdos brasileiros", pelo menos não no sentido de como aquela que se aprende com a família (COX, 2004). Considerar a Libras como L1 também não é inteiramente possível no sentido de "ordem de aquisição", pois como apontado por Quadros (1997) a maioria dos alunos surdos terá contato com a Libras apenas no ambiente escolar ou em outros espaços na relação com pares surdos usuários dessa língua.

A partir da perspectiva do bilinguismo para educação de surdos é que se aponta a necessidade do ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos (SKLIAR, 1998). Com a obrigatoriedade legal de uso da LPE por esses sujeitos (BRASIL, 2002), há uma demanda crescente de estratégias para este ensino.

Essa obrigatoriedade legislativa provoca mudanças de atitudes e práticas desenvolvidas pelas instituições da sociedade, entre elas a escola, que talvez seja a que sofre impacto mais aparente dessas "novas" demandas sociais. Referente à inclusão escolar de alunos surdos, é relevante compreender a visão que os professores têm da criança surda, da sua participação nas atividades escolares e as formas específicas de ensino (LACERDA; LODI, 2014), assim como a relação com os demais atores do contexto escolar (BETTI; CAMPOS, 2016).

Os professores estabelecem relações de diversas ordens com o processo de ensino aprendizagem. Uma das formas de compreendê-las se refere às relações que o professor estabelece com o mundo, consigo mesmo e com o outro, onde cada professor as estabelece de uma forma particular (CHARLOT, 2000). A forma como cada um se relaciona com os saberes é permeada e movida pelos desejos dos sujeitos, com histórias particulares que constituem a singularidade desses e as suas formas de dar sentido ao mundo.

A constituição desses saberes docentes e das relações entre eles são advindas também da própria atuação do professor. Isso ocasiona pluralidade dos saberes que compõem a prática docente, que são originados não apenas na formação desses professores, mas também a partir dos currículos e das experiências a que estes estão expostos (TARDIF, 2002).

A relação estabelecida com o outro e com a diferença, também constitutiva dos saberes do professor, precisam ser construídas a partir de pressupostos que favoreçam a atuação docente a partir da perspectiva inclusiva. Esses "saberes inclusivos" precisam estar presentes na formação dos professores que atuarão com ensino de LPE para surdos, considerando que esses compreendam o sujeito surdo a partir da "definição do quanto um indivíduo poderia ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público" (RAHME, MRECH, 2008, p. 27).

Ainda a respeito, crenças e expectativas dos professores compõem os aspectos que podem afetar o desempenho acadêmico dos alunos. São atribuídos elementos de causalidade dos professores para o (não) sucesso escolar dos alunos influenciado pelas expectativas de mesma ordem e relacionadas ao desempenho escolar. Como qualquer relação social que se estabelece, a relação professor / aluno também é permeada de expectativas que a afetam. A principal questão é a respeito dessa expectativa do professor em relação ao aluno e na força que essa exerce na relação, constituindo um peso determinante no desempenho do aluno, não apenas no momento que a relação é estabelecida, mas também durante toda a trajetória escolar desse sujeito (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; GOOD, 1981).

Essa expectativa e a forma de apresentação dos seus comportamentos, também são encontradas quando da presença de alunos com alguma deficiência. Nesses casos as expectativas estão relacionadas com as características individuais desses alunos (PARIZZI, 2000). A forma como os professores representam os alunos surdos determina o tipo de relação que irão estabelecer com esses sujeitos. Denomina-se aqui isso de crenças, pois essas são ideias e convicções a respeito de determinas temas ou sujeitos que se revelam, de forma consciente ou inconsciente, nas ações dos professores (RAYMOND; SANTOS, 1995).

Essas crenças dos professores têm influência no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que mediam as decisões pedagógicas e as relações que os professores estabelecem com os alunos e com os saberes. Atuam como uma espécie de um filtro que leva o docente a interpretar, valorizar e reagir de formas diferentes formas no que diz respeito aos progressos e dificuldades dos alunos, podendo até mesmo induzir o desempenho real desses alunos de encontro às expectativas dos professores (PAJARES, 1992).

Ouvindo os sinais

Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, investigou-se junto a 14 professores que atuam com alunos surdos nas séries iniciais da Baixada Fluminense, quais as crenças presentes nas narrativas desses profissionais.

Como categorias de análise para apresentação dos resultados, apresentam-se dois eixos, análogos a obra de Oliver Sacks (2010), “Vendo Vozes”: informações sobre a aprendizagem dos surdos e a influência no ensino de LPE; e articulações entre crenças e percepções sobre a aprendizagem de alunos surdos e as possibilidades de organização didático-pedagógicas.

No que se refere ao eixo das *informações sobre a aprendizagem dos surdos e a influência no ensino de LPE*, destaca-se das narrativas dos professores o que é apresentado no Figura 1.

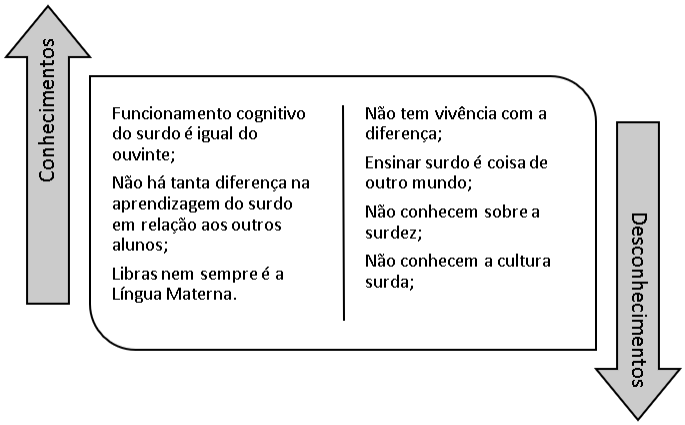


Figura 1 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das informações sobre a os surdos
Fonte: elaboração dos autores (2018)

Os desconhecimentos apresentados pelos professores podem ser resultado de uma formação inicial que não proporcionou reflexões acerca do surdo e da surdez, gerando nesses professores atitudes como: insegurança, desconfiança e receio frente às mudanças (ESTEVE, 1995). A entrada de alunos surdos no sistema de ensino regular provocou essa aproximação dos professores com esses sujeitos. As narrativas refletem as dificuldades, dilemas e uma sensação de desamparo quando os professores se deparam com uma situação que foge do habitual, colocando-os em contato direto com o diferente (OLIVEIRA, 2009).

Durante a realização do estudo, os professores tiveram contato com conceitos e discussões que objetivaram ampliar o conhecimento a respeito do surdo e da surdez. O contato com essas informações e a construção de conhecimentos a respeito do surdo e da surdez possibilitaram aos professores uma perspectiva diferente. Ainda é ressaltado que a saída do senso comum para um contexto onde são estudadas essas questões teve grande impacto na forma como o surdo é percebido pelos professores. O conhecimento de que a Libras não se constitui como língua materna para a maioria dos surdos possibilita mudança na forma de ver o surdo e de perceber as línguas dentro desse contexto.

Em relação ao eixo das *articulações entre crenças e percepções sobre a aprendizagem de alunos surdos e as possibilidades de organização didático-pedagógicas,* as Figuras 2 e 3 apresentas o que foi identificado nas narrativas dos professores

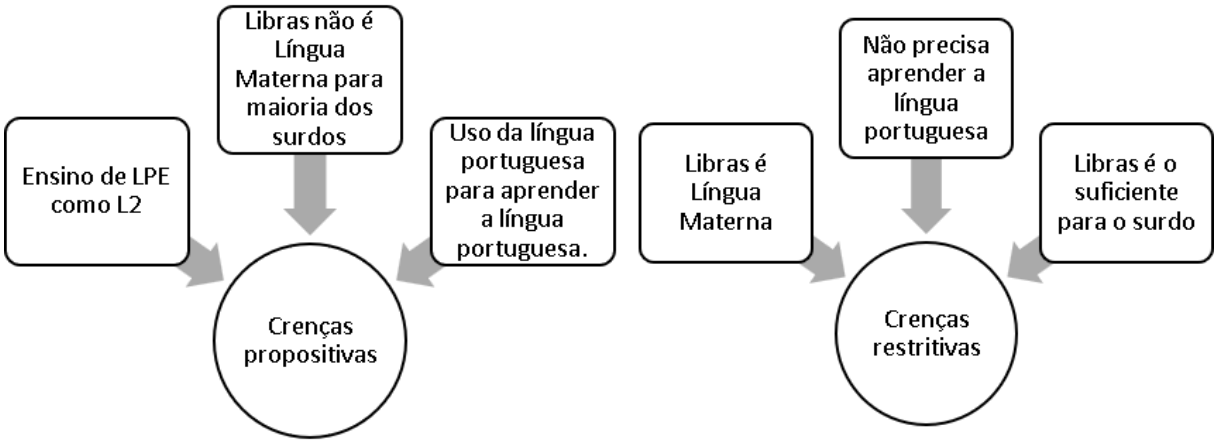


Figura 2 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das crenças e percepções
Fonte: elaboração dos autores (2018).

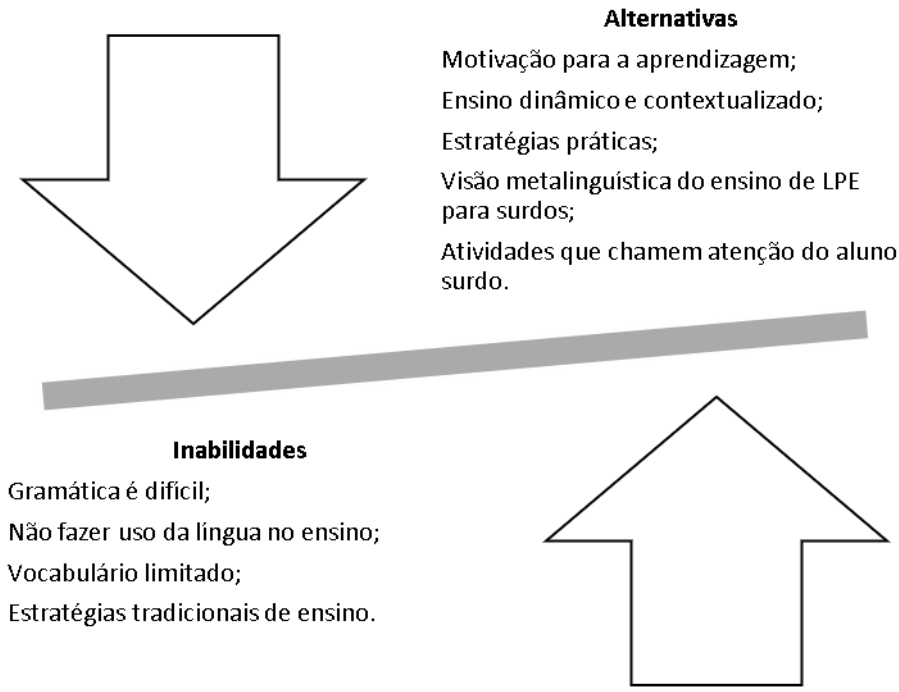


Figura 3 - Síntese das perspectivas dos professores no eixo das possibilidades de organização didático-pedagógica
Fonte: elaboração dos autores (2018).

Observam-se, essencialmente, duas crenças restritivas que dizem respeito a necessidade ou não da LPE e o entendimento da Libras como língua materna. Se analisadas a partir de uma concepção sociológica, essas crenças podem ser entendidas como uma "causa-regente". A ação dos sujeitos e da sociedade tem uma consequência no aspecto social, que não é necessariamente realizada de forma consciente e é possível que os sujeitos não tenham a percepção de que essas crenças existem e como foram construídas (BOUDON; BOURRICAUD, 1993). Elas têm influência direta na ação dos sujeitos e em como estes se relacionam com os objetos centrais dessas crenças.

Como reflexo disso, se apresentam inabilidades didático pedagógicas, uma vez que essa concepção das línguas na educação de surdos de uma ideia de que a língua natural dos surdos é a língua de sinais. No caso dos surdos brasileiros, na maioria das vezes isso não ocorre, como já indicado anteriormente (DAMILELLI; CLASEN, 2012).

Outro aspecto a ser considerado é a preocupação com o ensino de gramática e vocabulário, não utilizando estratégias de uso da LPE. Isso pode ser reflexo do desconhecimento a respeito dos sujeitos surdos e das estratégias de ensino, considerando o ensino para esses alunos como "coisa de outro mundo".

A partir das mudanças em relação aos (des)conhecimentos sobre o surdo e a surdez e as crenças a respeito do sujeito surdo identificadas pelos próprios professores, novos olhares e alternativas para a atuação didático pedagógica são construídos. Indicam mudanças da visão de impossibilidade para a de possibilidade. Com isso, começam a ter contato mais amplo com estratégias e discussões sobre a temática. A questão da motivação para a aprendizagem também é apontada como decisiva para o aluno surdo. É preciso que os alunos surdos construam sentidos e significados propositivos sobre a aprendizagem da LPE. Nessa perspectiva o professor desempenha papel fundamental, ratificando-se, com isso, a importância da reflexão e aprofundamento de conhecimentos para o professor.

Considerações (não) finais

Os resultados apresentados permitem indicar que as perspectivas desses professores oscilam entre as limitações e as possibilidades. A ação didático-pedagógica parece transitar entre inabilidade e alternativa em função dos conhecimentos ou desconhecimento, que por sua vez tem influência nas crenças propositivas ou restritivas, sendo uma relação encadeada entre esses elementos. Percebe-se que o olhar do professor para o aluno surdo ainda é transversalizado por equívocos a respeito do surdo e da surdez, marcados por traços de permanência de crenças e expectativas, que são anteriores a sua ação docente e fazem parte da constituição do sujeito professor.

Assim é questão principal o contato com a temática da inclusão e a abordagem, durante a formação inicial, a partir do respeito as diferenças e a busca de alternativas para efetivação do processo de ensino aprendizagem. Esse contato pode contribuir para a diminuição dos desafios e a reflexão para organização do ensino a partir de conceitos que consideram as pessoas a partir das suas possibilidades, e não das dificuldades ou impedimentos. Cabe acrescentar que os conteúdos abordados na formação dos professores não incluem o ensino de LPE como L2, e muitas vezes não abordam questões da língua portuguesa. Isso parece comprometer o domínio que os professores têm a respeito dos conteúdos da LPE e, consequentemente, também afetam a forma como organizam o ensino de LPE para alunos surdos.

Referências

BETTI, L. de C.; CAMPOS, P. R. I. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de. (Org.) O. *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 29-44.

BRASIL, *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 10 ago. 2018.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia.* São Paulo: Ática, 1993.

CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina.* Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: *elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

COX, M. I. P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 135-148, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22591.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DAMILELLI, A. S.; CLASEN, J. H. L. Estudantes surdos: e agora professor? *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v. 3, n. 1, p. 391-400, 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GOOD, T. L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of research. *Educational Leadership*, Washington, v. 38, n. 5, p. 415-22, 1981

JANNUZZI. G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F (Org.). *Uma escola, duas línguas:* letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 11-33.

MARTINS, L. A. R. *et al. Inclusão:* compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula:* o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 13-26.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. *Formação docente na escola inclusiva:* diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, p. 307-332, 1992.

PARIZZI, R. A. *A prática pedagógica do professor de educação especial*: aprendendo a ensinar com a diversidade. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia (Belo Horizonte*), v. 5, n. 5, p. 23-45, jun./dez. 2008.

RAYMOND, A. M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 1, jan./fev.1995.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom.* New York, Rinehart and Winston, 1968.

SACKS, O. *Vendo Vozes:* uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem:* aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SKLIAR, C. *Os* estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CARTOGRAFANDO IMAGENS
O CADERNO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DE UMA OFICINA DE CINEMA NA ESCOLA

Pedro Paoli Guedes de Camargo[1]

Resumo: Por meio do acompanhamento de uma oficina de criação cinematográfica em uma escola, emergiram escritas e leituras a partir das imagens produzidas. Essas, por sua vez, influenciaram na maneira como foi lida a oficina/intervenção/contexto, já que, em contato com os materiais-fatos-sensações-pensamentos anotados, frutificavam novos afetos que orientavam o caminho desenhado ao longo da pesquisa.

Em 2014, foi aprovada a lei 13006, a qual prevê a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas no mês em todas as escolas de ensino básico do país. A lei ainda não foi regulamentada e, por conta disso, ainda não é obrigatória. De qualquer modo, grupos de pesquisa em cinema e educação de todo Brasil começaram a pensar a regulamentação e implementação dessa lei, tendo como propósito maior explorar as potencialidades desse – desejável e ao mesmo tempo mandatório – encontro do cinema com a escola.

Tal discussão ganhou força a fim de evitar que essa lei acabe se tornando mais um instrumento de centralização do Estado ao dizer o que as escolas e professores devem fazer, impedir que o mesmo Estado que já financia a produção cinematográfica nacional tenha que arcar com as despesas da aquisição de filmes por ele já custeados para serem exibidos nas escolas do país, além, é claro, de tolher a existência de uma lei sem uma finalidade clara e específica – que não o fomento do consumo de filmes. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

O cinema já está há muito presente nas escolas – seja como um instrumento de dizer aquilo que já sabemos por meio de imagens, ilustrando o que é aprendido nas aulas e promovendo discussões, ou até mesmo a partir de maneiras muito menos interessantes, tal como a de ocupar o tempo livre caso um professor falte. A grande pergunta é: como o cinema pode desempenhar um papel valoroso no ensino que vá além dos papéis que ele já desempenhava? Recorrendo mais uma vez a Fresquet e Migliorin (2015), os autores respondem com objetividade a tal questionamento e apontam para como o cinema é agente capaz de viabilizar a possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, de tornar comum aquilo que está distante, aquilo que habita outros tempos e espaços. Aliás, a escola é (ou deveria ser) um ambiente onde as invenções de tempo e espaço não só aconteçam, mas que também sejam frequentes, afinal, elas acenam para uma possibilidade de perturbar a ordem estabelecida e, assim, promover transformações.

Indo mais além nesse pensamento, Migliorin (2015, p. 35) diz que "o cinema é trabalho no real, suas imagens são em si alguma coisa, elas agem no real, mas elas não se bastam", assim, "a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela 'sofre' o mundo, é afetada por ele" e, com isso em mente, "toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos". Por meio dessa percepção, aliada ao entendimento trazido por Bergala (2008) de que o cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico, podemos então dizer que o cinema marca a retirada da imagem cinematográfica da função predominante de ilustrar e representar teorias e informações para, então, explorá-la a partir de outras (muitas) possibilidades.

[1] Graduando do curso de Comunicação Social: Midialogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* pedropgdc@gmail.com.

Uma das potências do cinema nos parece ser, mais do que apresentar esse ou aquele mundo, constituir-se como uma experiência em si de invenção e de criação. Percebemos isso na medida em que, para produzir um filme qualquer, precisa-se tomar uma série de decisões: determinar o lugar da câmera, o enquadramento, o foco, o posicionamento da luz, o movimento da câmera, entre tantas outras escolhas (MIGLIORIN, 2015). À vista disso, a experiência que os estudantes podem vir a ter com o cinema se encontra justamente no ato de observar, produzir e discutir as imagens que por eles venham a ser produzidas – num influxo em que os próprios estudantes criam suas imagens e seu conhecimento e se tornam muito mais responsáveis pelos seus respectivos processos de criação e aprendizado. Indo mais além nessa discussão, Adriana Frenquet (2013, p. 9) ainda acrescenta: "as artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério em seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar". Isso porque "as artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros". Ou seja, nesse sentido, podemos dizer que a cultura torna-se matéria-prima para se criar significados, para produzir, criar novos mundos, intercalando experiências intelectuais e também sensíveis.

No contexto de tais discussões, foi implementado na cidade de Campinas o programa "Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal" da Prefeitura Municipal de Campinas em conjunto com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp. Esse programa tem como objetivo principal oferecer aos professores das escolas de ensino básico públicas da cidade de Campinas oficinas de cinema cujo foco é a criação de imagens. Pautada no ver, no fazer e no conversar, as oficinas funcionaram de maneira que, primeiramente, os participantes assistiam a pequenos filmes e/ou fragmentos de filmes, em que existe algo que será tomado como dispositivo de criação de imagens pelos professores, os quais, num segundo momento, são impelidos a inventar imagens a partir desse dispositivo para, num terceiro momento, assistir às imagens produzidas e conversar a partir das produções cinematográficas que foram elaboradas.

Sendo assim, essa pesquisa consistiu em acompanhar a reverberação de uma dessas oficinas: a oficina de criação cinematográfica "Para Além da Sala Escura", ministrada pela doutoranda Marina Mayumi Bartalini, na CEI Agostinho Páttaro, tomando como base a produção de imagens que foram realizadas nessa oficina. Objetivava-se responder aos seguintes questionamentos: como os mesmos dispositivos de criação de imagens possuem reverberações distintas nos participantes da oficina? Quais diferenças emergem entre as imagens criadas no decorrer das oficinas? Que outras potências do cinema – e da escola – emergiram da oficina?

Para isso, utilizei o Método Cartográfico, de acordo com Escóssia, Kastrup e Passos (2015). Esse (anti)método foi colocado em prática com a função de evocar pistas que auxiliassem a defrontar as questões que regem a pesquisa – sendo que é a partir dessas pistas, indícios, rastros que decidi qual rota iria traçar a fim de buscar respostas para os problemas da pesquisa. De acordo com Rolnik (2007), o cartógrafo apenas deixa seu corpo vibrar em todas as frequências possíveis, ao mesmo tempo em que inventa maneiras de fazer com que essas vibrações encontrem, em seu corpo, canais de passagem para a existencialização. Sendo assim, como cartógrafo, estive sempre à procura de pistas que pudessem ser úteis de alguma maneira: quando estava habitando o campo de pesquisa, deixei-me atravessar por afetos que, em diferentes intensidades, precisavam de algum ser por meio do qual pudessem ser internalizados e, posteriormente, externalizados. Eles precisam de voz, de um corpo que consiga colocá-los em palavras.

Para viabilizar e amplificar a manifestação de pistas, lancei mão de maneiras de acompanhamento, as quais foram as responsáveis por deslindar a forma com a qual eu sofria meu trabalho, norteando os passos a serem tomados, bem como as mudanças de rota que poderiam vir a acontecer. As maneiras de acompanhamento foram muitas: questionário, conversa com os participantes, registro fotográfico, visitas à escola e a produção de um caderno de campo. No entanto, o caderno de campo adquiriu uma importância especial e é sobre ele que me debruçarei neste artigo.

A escrita do caderno de campo

Estar na escola possibilitou que eu fosse afetado por aquilo que os participantes da oficina estavam sendo afetados. Sofrendo dos mesmos sofrimentos, participando do que estava acontecendo naquela comunidade. Como cartógrafo, estava presente naquele território com a finalidade de provocar e servir de meio de expressão de todo o amálgama de intensidades que queriam ser anunciadas. Nesse sentido, o caderno de campo é um instrumento de acompanhamento que me propus a carregar comigo nos momentos em que estivesse presente no campo de pesquisa. Assim, anotava em meu caderno de campo tudo o que me passava quando estava habitando aquele local: falas, reflexões, silêncios, risadas, impressões, considerações, sensações... Tendo isso em vista, o momento de escrita do caderno de campo é quando todos os textos teóricos, os materiais, fatos, sensações e pensamentos que me atravessaram ao longo de todo o percurso inventado eram trazidos à tona, ganhavam voz, passavam a existir sensivelmente em uma linguagem. Nessa escrita, criamos novos mundos, damos vida àquilo que estava até então ainda inconsciente, ainda latente, existindo apenas virtualmente e, de alguma maneira, almejando aflorar, manifestar-se, expressar-se, aparecer.

Mas por quê? Por que fazer tais anotações? Como elas podem ser úteis numa pesquisa? De acordo com Escóssia, Kastrup e Passos:

> Essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modo de fazer (2015, p. 70).

Na visão dos autores, a anotação de observações, frases, gestos, expressões têm o potencial de tornar-se conhecimento frutífero à pesquisa de modo que a experiência se transforma em conhecimento e o conhecimento em experiência, num círculo sempre aberto. Frente a isso, o momento do registro escrito do caderno de campo é o momento em que o cartógrafo procura dar voz aos afetos presentes na miscelânea do *estar em campo*. Captamos e, por conseguinte, escrevemos aquilo que se dá no plano das forças e dos afetos. Desse modo, o registro escrito compõe a memória material de tudo aquilo que foi lido, ouvido e pensado e constitui a matéria-prima para textos mais rematados que possam vir posteriormente.

> É interessante ressaltar que o momento da preparação do relato funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 70).

O momento de escrita do caderno de campo é, pois, um momento de explicitação, de materialização daquilo que foi experienciado pelo cartógrafo. É na escrita do caderno de campo que o cartógrafo impede que os afetos, efêmeros e fugidios, escapem e se percam.

A revisitação do caderno de campo

Toda vez que o cartógrafo revisita as matérias, fatos, sensações e pensamentos anotados, ele se avizinha das experiências vivenciadas através de tais fragmentos anotados, mais especificamente dos signos que estavam ali presentes. Esses signos foram concebidos com base no que foi vivido/sentido/considerado no momento em que o turbilhão de afeto produzido na escola estavam me atravessando. Por conta disso, a intensidade desses avizinhamentos é proporcional à potência das anotações: signos ali presentes com maior ou menor potência podem provocar avizinhamentos mais ou menos intensivos.

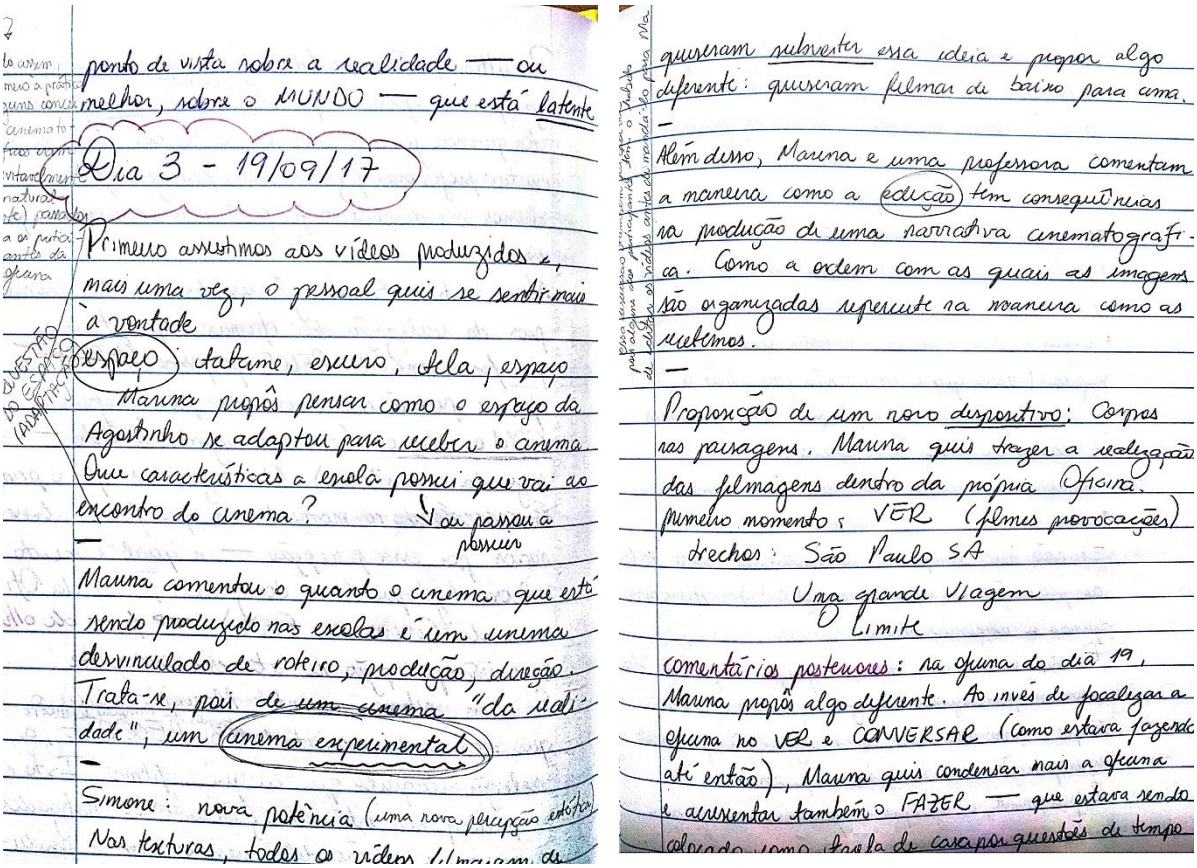


Figura 3: fotografia de uma das páginas do caderno de campo produzido.

Vale destacar que que esse avizinhar não é o mesmo que voltar ao momento vivido, mas sim estar mais próximo dele a partir de signos que são reverberações escritas de tais momentos. Essa proximidade com o momento vivido permite uma nova reflexão sobre o mesmo – que, inevitavelmente, transpassa todas as escritas realizadas posteriormente à feitura do caderno de campo. Desse modo, as novas reflexões empreendidas podem ser vistas como um deslizamento daquilo que foi experienciado para vir a ser outra coisa: algo novo, um outro arranjo do que foi vivido (que se tornou outro pela dobra dos próprios registros sobre tais experiências).

Portanto, anotar tudo o que foi visto, sentido, vivenciado teve grande importância no sentido de mapear como os participantes da oficina lidaram com produção de imagens no decorrer dos encontros. Desse modo, atentando-me a esses aspectos, fui capaz de levantar pistas valiosas a respeito de quais foram os efeitos que a oficina gerou nos corpos dos participantes para dar respostas às minhas perguntas de pesquisa. Por conta disso, o caderno de campo

tornou-se um artefato que passou a permanecer constantemente comigo para onde quer que eu fosse. Nesse sentido, não somente o utilizei durante as oficinas para anotar o que se passava, mas também – e principalmente – nos momentos fora da oficina.

Dessa maneira, às minhas anotações realizadas no decorrer dos encontros sempre eram acrescentadas outras realizadas noutras ocasiões, num exercício de escrita desdobrado da própria releitura das anotações. Os signos anotados agenciavam outros signos que iam formando outras composições que já não eram as mesmas dos momentos vivenciados, mas as das reverberações deles em meu corpo cartógrafo que tinha que forçar a língua a dizer o que se passava, forçava meu corpo a dar passagem (forma escrita, desenhada...) ao que se passava.

Assim, em contato com os materiais-fatos-sensações-pensamentos que eram anotados frutificavam novos materiais-fatos-sensações-pensamentos que complementavam e, em alguns casos, contradiziam os anteriores. Nesse sentido, a volta ao material produzido e a conseguinte produção escrita faz com que sejam apreendidas novas articulações. É nesse momento, concomitante e/ou posterior à visitação ao campo, que cruzamos falas, reflexões teóricas e os próprios problemas de pesquisa com os signos anotados no caderno de campo.

Se na escrita do caderno de campo criamos novos mundos, na leitura dele também recriamos tais mundos. Nesse processo, damos vida àquilo que estava até então inconsciente, ainda latente, existindo apenas virtualmente e, de alguma maneira, almejava aflorar. Da mesma forma, é também por meio desse movimento cíclico que se abre um campo de reverberações e angústias que aguçam o pensamento: e todo esse conjunto serve de alimento para a produção textual – momento em que há a consolidação da produção do conhecimento como cartografia: um mapa aberto.

Mapa (sempre) aberto, uma vez que toda consolidação acaba sendo fugidia, pois nunca é totalizante e generalizadora. É momentânea, efêmera e reflete o que foi cartografado até o momento. É, pois, passível de posteriores concordâncias, discordâncias, afirmação, negação, e por aí vai... Tendo isso em mente, Escóssia, Kastrup e Passos (2015, p. 72) apontam para outro ponto de grande acuidade:

> A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos preexistentes.

Assim, é genuinamente interessante que o pesquisador abra novas linhas de continuidade – as quais poderão ser seguidas por ele mesmo ou por outros pesquisadores que sejam afetados. Isso porque a própria expansão do campo problemático de uma pesquisa se dá tanto pelas conclusões quanto pelas inconclusões do pesquisador – que, por sua vez, as propaga e produz efeitos de intervenção por meio da escrita.

Referências

BERGALA, Alain. *A Hipótese-cinema:* pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Pistas do Método da Cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Meridional, 2015.

FRESQUET, Adriana. *Cinema & Educação:* reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 128 p.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da Obrigatoriedade do Cinema na Escola, Notas para uma Reflexão sobre a Lei 13006/14. In: FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação:* a lei 13006 – Reflexões, Perspectivas e Propostas. Ouro Preto: Universo, 2015. p. 5-23.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente Cinema:* Educação, Política e Mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

(DES)CONSTRUINDO DOM CASMURRO: OS RESUMOS COMO FATOR COMPLEMENTAR A LEITURA DO CLÁSSICO

Paula Crepaldi Campião[1]

Resumo: Com base no contexto tecnológico e imediatista do mundo contemporâneo, esse estudo se propõe a discutir formas de se trabalhar com os resumos encontrados em portais da internet como um recurso complementar e motivador a leitura de obras clássicas da literatura brasileira, partindo de "Dom Casmurro" de Machado de Assis por seu alcance atemporal, muito pela narração emblemática e temática universal.

Pensamentos e discussões iniciais

A literatura se torna parte dos currículos escolares brasileiros a partir de um projeto político e pedagógico de universalização da educação inspirado na experiência francesa pós-iluminismo (ZILBERMAN, 2008, p. 19-22). Assim, uma vez que se estipula que no Brasil a educação é um direito social e dever do Estado, a presença da literatura na escola enquanto "um instrumento poderoso de instrução e educação" (CANDIDO, 1995, p. 113) relaciona a leitura, interpretação e a análise de textos literários com o propósito expresso pelo art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) sobre a necessidade da formação de cidadãos críticos e participantes na sociedade.

No ensino médio, as diretrizes e orientações curriculares reforçam como responsabilidade escolar proporcionar ao aluno o encontro com leituras literárias que "já passaram pelo crivo de leitores experientes, como os das instâncias críticas responsáveis pela organização dos catálogos das editoras, ou pelas premiações" (BRASIL, 2000, v. 1 p. 62), ou seja, possuam reconhecido valor estético e sociocultural. De acordo com Zilberman (2008, p. 22), se torna responsabilidade "[do] ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor".

Entretanto, a formação de leitores a partir da escolarização da literatura encontra grandes empecilhos encabeçados pela dicotomia hábito e fruição, de modo que o ler por livre escolha coincide e esbarra no ler por obrigação, de forma que no âmbito do ensino médio, a leitura literária tende a adquirir uma finalidade prática a partir do momento em que é direcionada pela divulgação prévia das leituras obrigatórias aos exames vestibulares e de ingresso ao ensino superior, de modo que o ler para compreender o mundo se encontra em segundo plano frente ao ler para cumprir a uma meta, o ler para encontrar uma resposta certa.

Entre livros didáticos, avaliações de aprendizagem e simulados dos exames vestibulares, são comuns ao discurso pedagógico as atividades engessadas com foco na verificação de leitura do cânone pautada na memorização de fatos histórico-biográficos do autor e publicação da obra, caracterização das personagens e resumo do enredo (CEREJA, 2004, p. 76). Contudo, esse esforço para que o aluno consiga compreender a obra e alcance bom desempenho escolar, o afasta de assumir um papel de ser social perante a mesma.

Assim, partindo do pressuposto de que é atemporal a necessidade de se apresentar a leitura dentro de um contexto significativo para que alguém se torne leitor (BARZOTTO, 1999, p. 165), esse trabalho se propõe a analisar como se compõem os resumos literários encontrados em *sites* da *internet* voltados a área da educação de modo a investigar como eles se apropriam

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). *E-mail*: pa.crepaldi@gmail.com.

do discurso didático vigente (CEREJA, 2004, p. 76) sobre a literatura e seu papel na formação do aluno-leitor. Para tal, se partirá de "Dom Casmurro" de Machado de Assis, figura presente nos vestibulares e indubitavelmente canônica, e que, por sua narração emblemática e temática quase que universal da dúvida sobre o adultério, na contramão das recomendações presentes nas orientações governamentais ao ensino de literatura, contém um enredo conhecido e difundido por diversas adaptações em diferentes mídias, com destaque para os recentes romance gráfico de Felipe Greco e Mario Cau (2012) e minissérie Capitu exibida pela Rede Globo (2008).

Os resumos como estratégia de leitura

No verso da folha de rosto de "Serafim Ponte Grande" (1933), Oswald de Andrade manifesta como *copywriting* o "direito de ser traduzido, reproduzido e deformado em todas as línguas", hoje, o ideal antropofágico do modernista parecia prever os contrastes causados pela ausência de fronteiras, sejam estas físicas, autorais e de alcance ao conhecimento, originados pelo advento da *internet* e a disseminação de seu acesso pelo público. Em relação ao cânone, tanto o texto literário em sua integralidade das obras que já entraram em domínio público quanto os resumos e exercícios relativos a elas são numerosos e facilmente disponibilizados ao grande público através da rede.

Ao se realizar um primeiro levantamento de dados a partir de uma pesquisa bibliográfica[2] (SEVERINO, 2007, p. 12) no mecanismo de busca *Google* utilizando como descritor o título da obra "Dom Casmurro" foram identificados aproximadamente 723000 resultados, e, de acordo com o recurso de rastreamento, indexação e publicação da própria plataforma, entre os 10 primeiros dados, 6 foram resumos da obra, sendo 3 destes antecessores do *link* direcionador a plataforma governamental destinada a livros em domínio público. Já ao utilizar a combinação de termos "resumo" e "Dom Casmurro" como descritor, foram localizados aproximadamente 746000 resultados, ou seja, um maior número de entradas do que o título da obra desacompanhado da funcionalidade atribuída à palavra resumo.

Com base nas características deste contexto tecnológico e imediatista do mundo contemporâneo, a figura do leitor escolar pouco se assemelha àquela retratada pelos pintores franceses do século XIX: jovens debruçados e compenetrados na leitura de grossos calhamaços, símbolo de status social e intelectualidade. Sendo um dos papéis da escola proporcionar condições para que o pensamento crítico sobre a obra e a fruição da leitura, como convencer um aluno conectado, que busca e recebe informações curtas e em poucos segundos com um toque em seu *smartphone*, a fazer uma leitura reflexiva de um texto longo e complexo se ele pode procurar por resumos online e alcançar seu objetivo mais imediato: ser aprovado nas avaliações?

A forma resumo se constitui de uma exposição breve das características de um ou mais eventos para comunicar uma visão generalizada dos acontecimentos e faz parte de uma série de reações institucionalizadas próprias do diálogo entre leitor do presente e obra do passado.

> O livro é objeto de discussões ativas sob a forma do diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado, criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 123).

[2] Pesquisa realizada em 10 jul. 2018

Ao se debruçar sobre o conteúdo dos 10 resultados iniciais colhidos da pesquisa que utilizou como descritores "resumo" e "Dom Casmurro" é possível dividi-los em três blocos: Análise por capítulos (RECANTO DAS LETRAS; RESUMO ESCOLAR); Enredo geral da obra e análise de personagens; (APROVADO NO VESTIBULAR; BRASIL ESCOLA; INFO ESCOLA) Enredo geral, análise de personagens e biografia do autor; (COLA DA WEB; CULTURA GENIAL; GLOBO EDUCAÇÃO; GUIA DO ESTUDANTE; SOS ESTUDANTE). Essa última categoria dividida em três seções (enredo, personagem e autor), que apresenta o maior número de resultados, se mostra completa por ser composta da síntese dos 148 capítulos da obra original divididos em poucos parágrafos que enfatizam os principais acontecimentos e elementos do desenvolvimento da história (Ex: A promessa; Capitu e os olhos de ressaca; Seminário e Escobar; Traição), como também os nomes das personagens são colocados em uma lista adjetivada com características físicas e psicológicas (Ex: Escobar: amigo de Bentinho, seminarista, casou com Sancha, melhor amigo de Capitu) e como elas se relacionam entre si, além de inserir informações biográficas sobre Machado de Assis, de modo a cotejar autor e obra, revelando o escritor como um homem de seu tempo.

De acordo com essas informações, é correto dizer que o resumo cumpre seus objetivos: fazer a síntese da obra mediante ao uso de paráfrases e traçar um panorama de sua publicação. Esses dados revelam que apesar das diversas finalidades possíveis, o interesse pela leitura do resumo é uma realidade com qual a instituição escolar tem que lidar, uma vez que somente sua leitura é capaz de suprir os objetivos em curto prazo do aluno: conhecer as generalidades do enredo e responder de forma efetiva questões objetivas sobre a obra, de forma a evocar aspectos superficiais da obra.

Diferentemente da escola, é importante lembrar que não é responsabilidade do vestibular formar leitores, mas realizar uma classificação de candidatos a vagas no ensino superior de acordo com a mensuração de conhecimentos adquiridos por meio da verificação de leituras das obras canônicas, e que nesses exames, a literatura em si, ocupa um papel secundário frente às outras disciplinas na medida em que também se tornam secundárias a necessidade de um vínculo entre leitor e obra e a leitura integral dos livros.

Espera-se que os alunos criem suas próprias estratégias de leitura aparte daquela oferecida pela escola (NUNES, 2003, p. 4), mas adotar um livro paradidático pressupõe fundamentalmente a leitura deste pelos alunos e com isso trabalhar as dificuldades interpretativas e gramaticais que possam surgir e, portanto, a estagnação no formato das avaliações não deve gerar uma abordagem cristalizada também na sala de aula, abdicando do diálogo entre leitor e obra "coroada pela comunicação" (CANDIDO, 2000, p. 45-46). Dessa forma, tendo em mente que o aluno provavelmente procurará e lerá o resumo da obra, compete que a escola antecipe essa ação e os utilize em sala de aula como recursos complementares a leitura integral do livro ao o enxergar como passível de relações intertextuais.

Considerações finais

Ao se escolarizar a literatura espera-se que os alunos criem suas próprias estratégias de leitura a parte daquela oferecida pela escola, se esta for optar pelo resumo, cabe ao professor ser um mediador de leituras e incentivar que se façam descobertas além do enredo, principalmente aquelas ancoradas ao valor estético da obra. Nesse campo, os resumos podem ser utilizados como instrumento para o processo de mediação de leitura ao facilitar o entendimento através do uso de recursos linguístico-discursivos mais simples e próximos da realidade do aluno em termos temporais e culturais. Entretanto, é preciso prezar e enaltecer a possibilidade e existência de pensamentos divergentes e a autonomia do leitor, por vezes

negligenciada ao se utilizar os resumos como chave de interpretação a uma leitura fechada e já consolidada pelo meio social.

Uma vez que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que almejava (CALVINO, 1994, p. 9), a temática já está dada no resumo e, portanto, a missão da escola enquanto formadora de leitores é ir além do dado, das características, mas a se discutir a construção estilística, o trabalho estético e ideológico presente na escrita do autor. Ao se assumir que os resumos são resultado do utilitarismo da literatura em sala de aula, se abre portas para presença desse conteúdo como um todo, ou seja, assumir que o texto literário tende a adquirir características de um texto não literário ao ser trabalhado na escola, com ênfase no ensino médio frente a abordagem conteúdista que vista os exames de ingresso ao ensino superior. Assim, são necessários esforços provenientes da mediação da leitura para que o encontro do aluno e a subjetividade necessária a leitura literária não se dê apenas pelo uso referencial da linguagem e recurso estilísticos do texto, mas que se ressalte a possibilidade de fruição e, consequentemente a formação de leitores.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986

BARZOTTO, Valdir H. (Org.) *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. Lei 9394/9 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31/03/2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.* Brasília, Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 30/04/2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio:* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

CALVINO, I. *Por que ler os Clássicos?*. São Paulo, Companhia da Letras, 1994.

CANDIDO, A. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade:* estudos de teoria e história literária. São Paulo: Queiroz, 2000.

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NUNES, J. H. *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R; SILVA; E. T. *Literatura e pedagogia:* ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

Referência dos resumos *online* consultados:

APROVADO no vestibular. *Resumo de Dom Casmurro*. 2012. Disponível em: <https://aprovadonovestibular.com/resumo-de-dom-casmurro.html>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL Escola. *Dom Casmurro*. Brasil Escola. 2008. Disponível em: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/resumos-de-livros/dom-casmurro.htm> Acesso em: 15 ago. 2018.

COLA da Web. *Dom Casmurro: Resumo e Análise*. 2018. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/resumos/dom-casmurro-machado-de-assis>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CULTURA Genial. *Dom Casmurro: Análise completa da obra de Machado de Assis*. 2017. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/livro-dom-casmurro-de-machado-de-assis/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GLOBO Educação. *Dom Casmurro.* 2015. Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/dom-casmurro.html>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GUIA do Estudante. *Dom Casmurro: Resumo da Obra de Machado de Assis*. 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/dom-casmurro-resumo-obra-de-machado-de-assis/.> Acesso em: 15 ago. 2018.

INFO Escola. *Dom Casmurro*. 2006. Disponível em: <https://www.infoescola.com/livros/dom-casmurro/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RECANTO das Letras. *Dom Casmurro: Detalhado por capítulo*. 2006. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/272458>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RESUMO Escolar. *Resumo Dom Casmurro*. 2014. Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/literatura/resumo-dom-casmurro/>. Acesso em 15 ago. 2018.

SOS Estudante. *Dom Casmurro: Resumo*. 2018. Disponível em: <https://www.sosestudante.com/resumos-de-livros/resumos-d/dom-casmurro-resumo.html>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VLOGS LITERÁRIOS: O YOUTUBE COMO POSSÍVEL INCENTIVO A LEITURA

Paula Crepaldi Campião[1]

Resumo: O estudo tem como objetivo questionar e refletir sobre a relação entre jovens leitores e vlogs literários disponíveis na plataforma YouTube. A análise se ancora na estética bakhtiniana e no protagonismo do indivíduo no processo de aprendizagem, de forma que se planeja indagar a transposição da função social da literatura (CANDIDO, 2000) para um meio em que o ato de ler surge depois do assistir.

O estudo tem como objetivo questionar e refletir sobre a relação entre jovens leitores e *vlogs* literários disponíveis na plataforma *YouTube*. A análise se ancora na estética bakhtiniana e no protagonismo do indivíduo no processo de aprendizagem, de forma que se planeja indagar a transposição da função social da literatura (CANDIDO, 2000, 46) para um meio em que o ato de ler surge depois do assistir. Para tanto se busca olhar para essas produções como produto de hibridização (BAKHTIN, 1990, p. 156), uma vez que elas utilizam recursos externos à linguagem formal, buscando a criação de vínculos através de afetividade para diminuir as fronteiras que separam leitor e obra.

A partir da proposta metodológica de Lahire (2004), que coloca elementos quantitativos de pesquisa como complementos eficazes a uma abordagem qualitativa, se traz alguns dados estatísticos do contexto do uso dessa mídia no Brasil. O *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos profissionais ou amadores criada em 2005 e desde 2006 subsidiária da *Google*. Em conformidade com o lema vinculado em sua página inicial, "*Broadcast Yourself*", podendo ser traduzido como "transmita-se", o *YouTube* revolucionou a forma de acesso e consumo de conteúdos em vídeo por possibilitar que qualquer pessoa com acesso a internet e uma câmera se tornasse, além de receptora e consumidora de conteúdo, produtora (JENKINS, 2009, p. 27-30).

Em 2016, a Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) divulgou os dados da mais recente "Pesquisa Brasileira de Mídia"[2], em que foram participantes 15050 pessoas com 16 anos ou mais, residentes em todos os estados brasileiros e distrito federal. O estudo, que possuí um nível de confiança de 95%, apresentou que 50% dos entrevistados acessa a internet todos os dias da semana e que a maioria (29%) diz se dedicar mais de 300 minutos por dia a ação.

Nesse contexto de conectividade, o protagonismo das redes sociais e do *YouTube* no Brasil tem sido assunto de diversas pesquisas, com destaque àquelas encabeçadas por organismos do marketing digital, que compreendem na expansão da internet um terreno fértil a para o meio publicitário. Em relação ao *YouTube*, um estudo realizado pela *Google* em parceria com a consultoria de marketing digital *Provokers* e divulgado em 2017[3] evidenciou que 56% dos participantes passa mais horas assistindo conteúdos disponíveis no *site* do que na televisão,

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). *E-mail*: pa.crepaldi@gmail.com.

[2] SECOM. *Pesquisa Brasília de Mídia*, 2016. Disponível em: <http://pesquisademidia.gov.br/ > Acesso em 10 jul. 2018.

[3] THINK GOOGLE. *Pesquisa Video Viewers 2017*, 2017. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/pesquisa-video-viewers-2017-cinco-insights-sobre-consumo-de-videos-no-brasil/ > Acesso em 10 jul. 2018.

o que significa uma média de 15,4 horas por semana dedicados a essa atividade. Ainda, 65% dos entrevistados dizem que assistem aos vídeos disponíveis na plataforma para aprender ou estudar algo e outros 50% como modo de se aproximar de seus interesses pessoais. Ao serem questionados sobre a plataforma ser "democrática", 7 em cada 10 participantes concordaram com a afirmação " [o] YouTube [é] onde qualquer pessoa pode ter uma voz", como também 5 em cada 10, disseram se sentir "parte de uma comunidade quando assistem à vídeos no YouTube", demonstrando que "essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem neles têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo." (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Entre os variados formatos de vídeos, que partem da premissa da proximidade entre produtor e receptor de conteúdo, destacam-se os *vlogs*:

> O *vlog* (abreviação para *videoblog*) é uma forma predominante do vídeo "amador" no *YouTube* tipicamente estruturada sobre o conceito do monólogo feito diretamente para a câmera, cujos vídeos são caracteristicamente produzidos com pouco mais que uma *webcam* e pouca habilidade em edição. Os assuntos abordados vão de debates políticos racionais a arroubos exacerbados sobre o próprio *YouTube* e detalhes triviais da vida cotidiana. (BURGESS, J.; GREEN, J, 2006, p. 192-193).

Entre a infinidade de temas possíveis de serem produzidos congruentes a essa modalidade, os autodenominados *booktubers* se sobressaem. Os *booktubers* (palavra criada a partir da união entre "book", inglês para livro, e "*youtuber",* quem produz conteúdo para o *YouTube*) são criadores de conteúdo direcionado à leitura literária, em sua maior parte em tom de resenha, de forma a tecerem considerações valorativas a respeito do conteúdo de uma obra (SALETE, 2004, p. 8).

Partindo do conceito de que a existência do discurso verbal necessariamente depende deste estar envolto no processo da percepção criativa e da própria comunicação social viva (BAHKTIN, 1976, p. 11), o próprio formato do *vlog* parte do compartilhamento de uma impressão pessoal sobre a leitura, por sua vez, carregada de relações dialógicas e intertextuais entre diversas instâncias, entre autor e livro, autor e leitor, livro e leitor, produtor do vídeo, espectador. Da interação entre todos esses sujeitos, se constrói o sentido do vídeo.

Para pensar sobre os recursos linguísticos e discursivos utilizados por essas produções, optou-se por se debruçar sobre vídeos disponíveis em canais, ou seja, contas de usuários, com mais de 100 mil inscritos que abordassem a mesma obra literária. Com a tendência dos *vlogs* literários de se discutir e opinar sobre temáticas relevantes a partir de acontecimentos recentes, refinou-se a busca por *vlogs* que se ocupassem da obra "As meninas" de Lydia Fagundes Telles, por esta ter sido indicada ao prêmio Nobel em 2016, fato que foi amplamente explorado pelas mídias tradicionais e refletido nas redes sociais. De acordo com estes critérios, foram restringidos a dois os objetos de análise: os canais "Tiny Little Things"[4] e "Ler Antes de Morrer"[5].

Uma vez que o "nosso próprio pensamento - nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes - nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento" (BAKHTIN, 1997, p. 317), é correto dizer que o discurso nunca é neutro. Ele se constitui a partir da justaposição de vozes heterogêneas que acabam se entrelaçando em um processo dialógico que utiliza várias

[4] AS MENINAS, LYGIA FAGUNDES TELLES (#64). 2016. Disponível em: <https://youtu.be/F38J9R5wuqo>. Acesso em: 10 jul. 2018.

[5] VOCÊ ESCOLHEU #32: AS MENINAS (LYGIA FAGUNDES TELLES) | TATIANA FELTRIN. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/P75K9S4wkia>. Acesso em: 10 jul. 2018.

linguagens híbridas e formas de expressão para elucidar algo, de modo que o formalismo estrutural cede às intenções sociocomunicativas e funcionais.

Ambos os vídeos analisados seguem um roteiro muito similar, baseado em uma combinação entre discurso e imagem, construída sob um imaginário sobre quem é esse interlocutor de forma a validar a sua fala dentro da temática escolhida. De acordo com Marcuschi (2005, p. 33): "Esses gêneros também permitem observar a maior integração de semioses: signos verbais, sons imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia.".

No caso dos *vlogs* literários em questão, esse imaginário parte do cenário, por sua vez composto por um ambiente repleto de livros, transmitindo a ideia de "especialista", ou seja, alguém que por ler muito, tem propriedade para falar sobre o assunto leitura. Assim, formas linguísticas e elementos não verbais contribuem para a compreensão dos enunciados.

> [...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações) mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 133-134)

Já no discurso, se tem uma introdução das falas que caracteriza o livro como objeto de valor, corroborada por narrativas de experiências pessoais de leitura, discorrendo sobre como esse livro chegou até o *booktuber* e por que se decidiu entre tantos livros tratar justamente deste. Após essa breve justificativa, a narrativa pessoal se transforma por um breve momento em contextualização histórica sobre a publicação da obra e a biografia da autora, que logo volta a receber elementos de uma produção textual opinativa ao se centrar na atribuição de valor ao texto da obra literária (fácil-difícil) ao tempo levado durante a leitura (rápido-demorado) e em relação as práticas de leitura adotada, por exemplo sublinhar, marcar ou utilizar um dicionário ao se deparar com um vocábulo desconhecido.

Ainda, em relação ao livro "As meninas", são utilizadas construções hiperbólicas e, por vezes, metafóricas como forma de se enfatizar que uma leitura complexa nos campos da sintaxe e semântica pode ser proveitosa. Nesse âmbito o livro é por vezes comparado com um mistério, cuja decifração é parte do êxito, ou com um elemento de superação de si, ou seja, o fim de uma leitura difícil propicia um êxtase a partir da conquista de um objetivo previamente traçado. Assim, por meio de um jogo entre afetividade e polifonia, faz-se comuns aos interlocutores dos *vlogs* o uso de diferentes técnicas de manipulação para estimular que seus vídeos não só sejam assistidos até o final, mas que os espectadores se fidelizem aos canais, uma vez que há um retorno financeiro proporcional ao número de visualizações das produções. Assim, para que essa relação entre espectadores e produtores de conteúdo exista, é necessário que se estimule e amplie o interesse sobre o assunto a ser discutido, consequentemente, a leitura da própria obra.

Esse convencimento a leitura também parte do triunfo do *YouTube* ter mudando a relação entre espectador e o conteúdo. A relação se torna mais democrática a medida que se pode comentar, curtir, não curtir, compartilhar, aquilo que se assiste. Ao analisar justamente os comentários das publicações é possível distinguir dois grandes grupos os que ficaram instigados a ler e os que já leram e querem compartilhar a experiência de leitura.

Dessa forma, o discurso intertextual moldado a partir de gêneros híbridos promove um diálogo interno e externo a obra literária e ao próprio vídeo que justamente por ser ancorado nas experiências de interação entre as diversas relações entre locutor e ouvinte proporcionam que aquilo dito se faça sentido e que o ouvinte também possa refletir, buscar sua voz e relatar a

sua experiência, a medida que se ampararam em recursos afetivos para revelar as camadas dialéticas inertes as manifestações literárias, que tornam a literatura "um instrumento poderoso de instrução e educação" (CANDIDO, 1995).

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. Nova Iorque: Academic Press, 1976.

_____; VOLOCHINOV. V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.

BURGUESS, J; GREEN, J. *YouTube e a Revolução Digital:* como omaior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009

CANDIDO, A. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade:* estudos de teoria e história literária. São Paulo: Queiroz, 2000.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do póshumano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003.

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. In: VI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL - VI CELSUL, 2004, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: UFSC, 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Cíntia Maria Cardoso[1]

Resumo: Pesquisa teórica e documental que visa analisar os documentos oficiais que orientam a alfabetização matemática no Brasil, com base na "terapia filosófica" de Wittgenstein e em sua concepção de "jogos de linguagem". O intuito é verificar o eventual uso referencial da matemática, que pode levar a equívocos nas práticas pedagógicas da alfabetização matemática e refletir nos resultados das avaliações.

De maneira geral, a expressão "alfabetização" é associada ao processo de aquisição da leitura e da escrita na língua materna, ou seja, o ensino da língua materna se sobrepõe ao ensino da matemática, pois ainda se mantem a ideia de que a escolarização inicial deve garantir a inserção da criança no universo da leitura e da escrita para depois desenvolver o trabalho com as noções matemáticas. Porém, essa conduta pedagógica é no mínimo incoerente posto que, muito antes de ingressar na escola, a criança já convive com ideias e conceitos matemáticos. Dessa forma, discutir a *alfabetização matemática* é a busca investigativa que assumimos por vislumbrarmos que tal conhecimento poderá trazer contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da matemática.

Conforme determinam os documentos curriculares oficiais que instituem e norteiam o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[2], a alfabetização matemática é entendida como o "processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã" (BRASIL, 2012a, p. 60). Dessa forma, consideramos importante discutir e conhecer o que esses documentos propõem para o ensino da matemática, especialmente, a alfabetização matemática.

Segundo Soares (2007), a alfabetização da língua materna consiste no processo de aprendizagem do alfabeto no qual a criança desenvolve os esquemas de representação de uso da escrita por meio das letras e de suas variações. Todavia, esse processo não se limita à aquisição de habilidades meramente mecânicas do ato de ler, mas envolve também o desenvolvimento da capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir novos e diferentes conhecimentos, desde que ocorra o acesso a diferentes tipos de textos para que possa fazer um uso social da leitura e da escrita, pois, a alfabetização promove a socialização do indivíduo e o exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo, ou seja, a alfabetização "não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo, uma prática social" (SOARES, 2007, p. 33).

De acordo com o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), as ações do PNAIC devem considerar que o Ciclo da Alfabetização, tanto na língua materna quanto em matemática, é necessário para assegurar

> a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação,

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). *E-mail:* cintia.cardoso@usp.br.

[2] Ação articulada entre o Ministério da Educação (MEC) e os governos estaduais e municipais para mobilizar esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

> ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013, p. 5).

Para a realização da tarefa de educar com qualidade social todos os cidadãos, a escola pública, por meio do PNAIC, assumiu o desafio de garantir a plena alfabetização das crianças brasileiras até o 3º ano do Ensino Fundamental (EF)[3]. Assim, o Ciclo da Alfabetização, que se inicia aos 6 anos e se estende até os 8 anos de idade, deve proporcionar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e garantir o direito de "aprender a ler e a escrever" para seguir a escolarização.

Contudo, apesar de todo o investimento em políticas públicas por parte do governo federal para que as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do 3º ano do EF, avaliações externas, como a ANA, têm mostrado um quadro de estagnação no que diz respeito ao desempenho dos alunos na faixa etária dos 8 anos de idade.

Os resultados da ANA 2016 apontam que, assim como nas edições anteriores, não houve melhora nos resultados e há uma tendência de estagnação dos índices, o que tem provocado muitos debates, em decorrência do cenário preocupante que os dados têm revelado. A ANA 2016 revelou que 54,73% e 54,46% (em leitura e em matemática, respectivamente) dos alunos acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares) e permanecem em níveis insuficientes; em 2014, esse percentual era de 56% e 57% (em leitura e em matemática, respectivamente). Os 45,27% e 45,54% (em leitura e em matemática, respectivamente) restantes dos estudantes avaliados encontram-se nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável) de desempenho, considerados níveis satisfatórios em leitura; em 2014, esse percentual era de 44% e 43% (em leitura e em matemática, respectivamente). Ou seja, a ANA demonstra que os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014 e o desempenho dos estudantes do 3º ano do EF matriculados nas escolas públicas permanece estatisticamente estagnado. Fato assumido em Brasil (2017, p. 11) ao afirmar que "é preciso um compromisso coletivo para reduzir o percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA, pelo impacto que isso representa nas possibilidades de progresso escolar". Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade.

Este cenário levou o governo federal a reformular a Política Nacional de Alfabetização e propor, em 2017, um conjunto de iniciativas que envolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, as redes de ensino e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

> No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma **perspectiva ampliada de alfabetização**,

[3] Mesmo com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação pelo Ministério da Educação (MEC), ainda há uma divergência quanto a idade em que toda criança deve estar plenamente alfabetizada. O documento da BNCC determina que a alfabetização ocorra até o fim do 2º ano do EF, mas há grupos de pesquisadores que apontam que acelerar o aprendizado da criança não seria uma atitude producente e por isso, defendem que isso ocorra até o 3º ano, conforme determina o PNAIC. Apesar dessa divergência, neste trabalho, adotaremos a idade prevista no PNAIC, ou seja, até o 3º ano do EF, em decorrência de que a alfabetização proposta pelo PNAIC atende de forma mais completa o que nos propomos a analisar, ou seja, a alfabetização matemática.

> trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017, p. 5).

Assim, observa-se que os próprios documentos do PNAIC assinalam que as políticas públicas, destinadas à alfabetização, não satisfazem as reais necessidades da aprendizagem e podem estar sendo insuficientes para diminuir os problemas relativos à alfabetização, pois, o resultado das avaliações mostra uma estagnação no desenvolvimento da alfabetização das crianças com baixos índices registrados pela ANA.

Verificamos que estudos na área da educação matemática (GOTTSCHALK, 2002; VILELA, 2007; CARDOSO, 2009) mostram como as mudanças curriculares no ensino da Matemática, ocorridas nos últimos anos, trouxeram novas perspectivas para o campo da pesquisa e das práticas docentes, principalmente questões relacionadas à linguagem. Observa-se isso em vários documentos curriculares com orientações e recomendações em que se têm discutido a inter-relação entre a matemática e a linguagem. Dentre eles citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); além do PNAIC (BRASIL, 2012b) e da ANA (BRASIL, 2013), documentos analisados nesta pesquisa. Estes e outros documentos destacam o papel fundamental da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem da matemática e provocaram discussões curriculares, fundamentais para que questões relacionadas à linguagem (oral e escrita) sejam amplamente discutidas. Esses debates também contribuíram para a ampliação temática de pesquisas em Educação Matemática (EM), em outras áreas, por exemplo, linguística, sociolinguística, análise do discurso, filosofia da linguagem, etc.

As pesquisas em Educação Matemática (EM) têm crescido muito nos últimos anos no Brasil, graças à consolidação de diversos grupos de pesquisas em diferentes universidades, envolvidos na promoção de debates produtivos, que têm mostrado o avanço das pesquisas na área, com questões e temáticas que discutem e avaliam propostas e práticas pedagógicas que visam a melhoria do ensino e da aprendizagem da matemática em diferentes níveis e modalidades de ensino, em especial na educação básica. São estudos e pesquisas que abordam questões como: a natureza da matemática; objetivos e metas da EM em diferentes níveis de ensino; resolução de problemas; processos de aprendizagem; currículo; avaliação; o ambiente de ensino da matemática; metodologias de ensino; modelagem e matemática; identidades, práticas pedagógicas e formação docente; matemática e tecnologia; matemática e arte; filosofia, sociologia e história da matemática; linguagem e matemática; letramento e alfabetização matemática, entre outras (D´AMBRÓSIO, 1993a; 2012; FIORENTINI, 1994; FIORENTINI; LOREZANTO, 2012; MACHADO; FONSECA; GOMES, 2002; NACARATO; LOPES, 2009; 2013; MAIA; BRIÃO, 2017; FONSECA, 2004; FONSECA; CARDOSO, 2005).

Para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da matemática, em muitas dessas pesquisas, investiga-se como o indivíduo pensa, representa ou simboliza a matemática e a relaciona a outros conhecimentos, e ainda as práticas de ensino da matemática, as abordagens dos principais conceitos utilizados no ensino da matemática, o "fazer matemática" em sala de aula e a relação da matemática com os processos formativos emocionais e com aspectos da diversidade sócio-econômico-cultural (D´AMBRÓSIO, 2002; MAIA; BRIÃO, 2017; FONSECA, 2004; FONSECA; CARDOSO, 2005; FIORENTINI; LOREZANTO, 2012; NACARATO; LOPES, 2009; 2013).

Isso significa que a EM se torna fundamental no processo educativo, em especial da alfabetização matemática, cujas perspectivas de estudos abrangem diferentes campos de pesquisa (educação, didática, linguagem, psicologia, filosofia, sociologia, políticas públicas, etc...).

No Brasil, as necessidades político-pedagógicas provocaram muitas alterações nos documentos norteadores do sistema educacional. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, que propunha, inicialmente, atender crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil e de 7 a 14 no Ensino Fundamental, já teve a redação do artigo 6º alterada duas vezes: em 2005, pela Lei nº 11.114/2005[4], que passou a considerar "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental"; e, posteriormente, em 2013, pela Lei nº 12.796/2013, que passou a considerar "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". Em ambas as alterações, antecipa-se o início da escolarização obrigatória.

No que diz respeito à EM, o artigo 26 da LDB diz ser obrigatório "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil".

Um dos mais recentes documentos é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que representa um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do EF".

Os documentos do PNAIC orientam para um ensino que se utilize dos saberes e vivências que envolvem o processo da alfabetização matemática na perspectiva do letramento. E propõem uma prática pedagógica de (re)pensar as concepções e imagens sobre a alfabetização matemática e refletir sobre as relações entre a alfabetização e a matemática em seus diferentes usos e em situações do cotidiano das crianças, ou seja, trata-se de uma proposta em que o "currículo contempla as experiências escolares, voltadas para a construção do conhecimento; faz-se, portanto, no cotidiano do espaço de ensino" (BRASIL, 2012, p. 29).

Todavia, nas orientações pressupostas nesses documentos encontramos indícios que nos levam à hipótese de que algumas de suas diretrizes estão fundamentadas em uma concepção empirista do conhecimento matemático como também transparece uma visão idealista da aprendizagem da matemática, que podem, ao invés de promover a melhoria na aprendizagem da alfabetização matemática, levar a alguns equívocos e conduzir professores e alunos a um universo de confusões conceituais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* matemática (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* matemática (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

[4] Nesta alteração, não se esclarece a duração do EF, passaria a ter 9 anos ou seria reduzida em 1 ano. Em 2006, a Lei nº 11.274/2006, alterou o artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu que "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão".

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio (Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio:* Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental:* apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:* formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):* documento básico. Brasília: 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* alfabetização matemática. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARDOSO, Virgínia Cardia. *A cigarra e a formiga:* uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira década do século XXI. 2009. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

D´AMBRÓSIO, U. Educação matemática: uma visão do estado da arte. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-17, mar. 1993a.

_____. *Etnomatemática:* elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Educação matemática:* da teoria à prática. 23. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

_____. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática:* o caso da produção científica em cursos de Pós-graduação. 1994. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1994.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em Educação Matemática:* percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

_____. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil:* habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 11-28.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CARDOSO, Cleusa Abreu. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Escritas e Leituras na Educação Matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63-76.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. *Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN.* 2002. 154f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MACHADO, Airton Carrião; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; GOMES, Maria Laura Magalhães Dossiê: a pesquisa em educação matemática no Brasil. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 36, p. 129-136, dez. 2002.

MAIA, Madeline Gurgel Barreto; BRIÃO, Gabriela Félix (Org.). *Alfabetização matemática:* perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2017.

NACARATO, A. M; LOPES, C. E. (Org.). *Educação matemática, leitura e escrita:* armadilhas, utopias e realidade. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2009.

_____. *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática.* Campinas/SP: Mercado do Letras, 2013.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VILELA, Denise Silva. *Matemáticas nos usos e jogos de linguagem:* ampliando concepções na educação matemática. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OUVIR, LER E ANALISAR CRÔNICAS LITERÁRIAS

Joselina Alves Cardoso[1]
Claudine Faleiro Gill[2]
Rosana Alves Simão dos Santos[3]

> *A crônica não é um 'gênero maior'. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. 'Graças a Deus', - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós.*
> (CANDIDO, 1980, p. 5)

Resumo: Este trabalho relata um projeto de ensino desenvolvido no INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS TRINDADE. O objetivo do projeto foi a utilização da crônica literária como um gênero que, pela sua aparente simplicidade, pode aproximar o aluno da leitura. Os resultados evidenciam que é possível promover e estimular a leitura por meio da crônica literária.
Palavras-chave: Crônica; leitura; ensino.

Introdução

No âmbito das discussões relativas à leitura, é consenso entre professores de Língua Portuguesa, em especial professores do Ensino Médio, que o desenvolvimento da competência leitora ainda apresenta quadros insuficientes, mesmo com inúmeros estudos e programas que incentivam a prática de leitura nos seus mais variados níveis.

Saber ler, interpretar e atribuir significado ao que se lê são habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da vida estudantil, porém é inegável que, para o desenvolvimento da habilidade leitora, é preciso que a leitura seja ensinada, desenvolvida e, principalmente, estimulada.

Na perspectiva de apresentar e desenvolver práticas que atendam a essas necessidades, este projeto propôs a utilização da crônica literária como um gênero que, pela sua aparente simplicidade, "está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas" (CANDIDO, 1992, p. 14). Além de ser um gênero breve e com assuntos do cotidiano, a crônica proporciona a reflexão sobre temas diversos que podem ser atrativos para os alunos, fazendo-os dialogarem com o texto, criticarem e apresentarem suas próprias conclusões sobre o tema abordado.

Sobre as características do gênero, para Jorge de Sá, é na crônica que

> nos deleitamos com a essência humana reencontrada, que nos chega através de um texto bem elaborado, artisticamente recriando um momento belo da nossa vulgaridade diária. Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade. (Sá, 1985, p. 22)

[1] Professora no Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. *E-mail:* joselina.alves@ifgoiano.edu.br.
[2] Professora no Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. *E-mail:* claudine.gill@ifgoiano.edu.br.
[3] Professora no Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. *E-mail:* rosana.simao@ifgoiano.edu.br.

A partir da citação supracitada, é possível perceber que, além de promover reflexões sobre situações cotidianas, a leitura e estudo do gênero também podem proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, pois

> como um registro das coisas da cidade, de suas expressões, suas falas, a crônica atinge um significado linguístico da maior importância. Porque a língua da crônica é a língua da cidade. E a língua da cidade, ou das cidades, é a que mais se aproxima do que se quer que seja a língua brasileira. Muito mais do que a língua do interior, [...] é a língua da cidade a língua brasileira prospectiva; uma vez que a língua da cidade é dinâmica, é movimento: é a própria vida da cidade. (PORTELA, 1977, p. 86)

Ainda, nas palavras de Sá,

> há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcriação exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata (Sá, 1985, p. 10-1)

Essa proposta visou proporcionar condições para que os alunos adquiram as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e, principalmente, que os alunos adquiram o hábito e o gosto pela leitura por meio da crônica.

Além de proporcionar momentos reflexivos a partir da leitura em sala de aula, buscou-se com esse trabalho estimular a produção escrita dos alunos a partir de leituras realizadas durante as aulas e, também, a compreensão dos efeitos de sentido decorrentes da intencionalidade presentes no texto.

Para atendermos aos objetivos do trabalho, recorremos aos estudos de Kleiman (2007), Marcuschi (2005), Bezerra (2005), autores que propõem reflexões sobre a formação do leitor e Jorge de Sá (1985), Portela (1977) e Candido (1980), autores que evidenciam a característica literária do gênero crônica.

Levando em conta essas considerações e o potencial que o gênero crônica oferece, este projeto se justificou na medida em que propôs um trabalho com um gênero textual que atende às necessidades do desenvolvimento da competência leitora pois, pela leveza, brevidade e linguagem simples, aproxima o aluno da leitura e, por conseguinte, oportuniza o desenvolvimento da competência leitora.

Metodologia

O ponto de partida para o desenvolvimento do projeto foi feito a partir de um levantamento sobre a prática leitora entre os alunos envolvidos a fim de identificar a frequência de leitura entre os alunos e quais as suas preferências de textos.

Os procedimentos para as próximas etapas dividiram-se em três etapas: audição, leitura e análise de crônicas.

A primeira etapa foi realizada sempre no horário regular das aulas. Foi reservado um momento para que todos os alunos ouvissem uma crônica, previamente escolhida pela

professora. As etapas de leitura e análise das crônicas foram realizadas em horário reservado para a realização do projeto.

As demais atividades foram desenvolvidas ao longo do semestre com atividades que abordaram os seguintes aspectos:

seleção de crônicas com temáticas apropriadas para utilização durante as aulas e que contribuiram efetivamente para o proposto no projeto;
debates informais, nos quais os participantes tiveram a oportunidade apresentar suas impressões da leitura;
reflexão sobre vocabulário: coesão e coerência; construção conceitual do gênero crônica;
estudo de questões gramaticais conforme a necessidade do grupo;
identificação da estrutura da crônica em diferentes formas e espaços de comunicação.

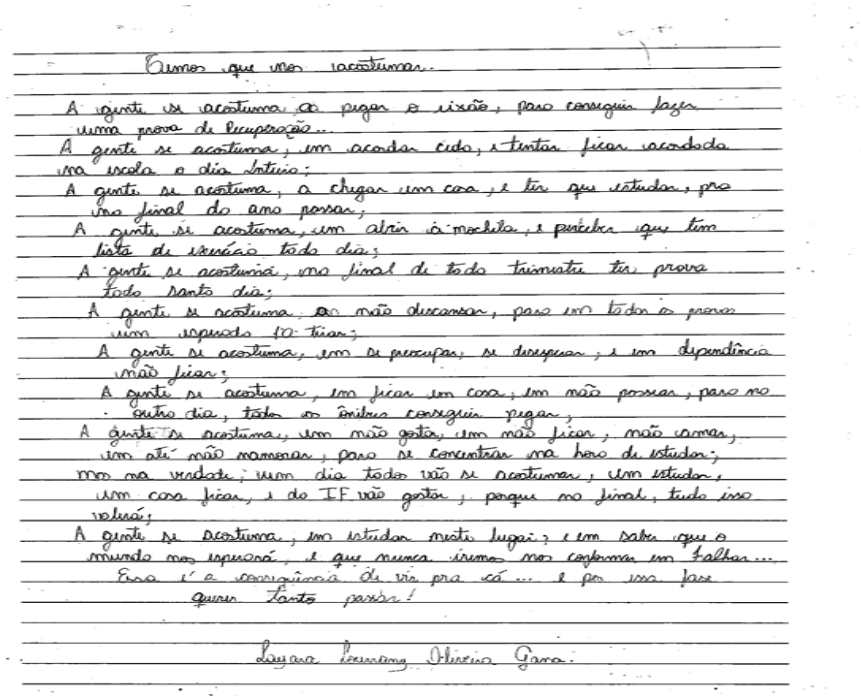
Resultados

O projeto foi executado em sua plenitude. Os alunos, além ampliarem o conhecimento sobre o gênero, puderam, ao longo do projeto, apresentar suas impressões sobre as leituras e temas abordados a partir de leitura compartilhada e discussão de temas abordados nas crônicas lidas.

Além das leituras e produções realizadas em sala de aula, foram desenvolvidos e apresentados 3 trabalhos, em forma de pôster, na SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Os trabalhos foram desenvolvidos por alunas do 1º anos dos Cursos Técnicos em Edificações e Informática para Internet.

A seguir, o resultado das atividades realizadas:

Produção de texto a partir das crônicas *Eu sei, mas não devia*, Marina Colasanti e *Ser Goiano*, José Mendonça Teles.



Eumos que me acostumar..

A gente se acostuma de pagar o ixtão, paro conseguir fazer uma prova de recuperação..
A gente se acostuma, em acordar cedo, e tentar ficar acordada na escola o dia intuio;
A gente se acostuma, a chegar em casa, e ter que estudar, pro no final do ano passar;
A gente se acostuma, em abrir a mochila, e perceber que tem lista de exercício todo dia;
A gente se acostuma, no final de todo trimestre tir prova todo santo dia;
A gente se acostuma, se não descansar, paro em todos o poucos fo: tirar;
A gente se acostuma, em se preocupar, se desesperar, e em dependência não ficar;
A gente se acostuma, em ficar em casa, em não passear, paro no outro dia, todo os irmãos conseguir pagar;
A gente se acostuma, em não gostar, em não ficar, não comer, em até não namorar, paro se concentrar na hora de estudar;
mas na verdade, num dia todo isso se acostumar, em estudar, em casa ficar, e do IF não gostar, porque no final, tudo isso valerá;
A gente se acostuma, em estudar muito lugar; e em saber que o mundo não ingnorá, e que nunca iremos nos conformar em falhar...
Eeee é a correnteza de ir pra cá... e pra isso faz quem tanto passar!

Luyara Lourenço Oliveira Gama.

FIGURA 1: Produção textual – Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal, 2017.

Produção do gênero propaganda e caricaturas a partir de crônicas lidas.



FIGURA 2: Produção do gênero propaganda e caricatura – Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal, 2017.

Produção de resumo simples, com o título "AS RELAÇÕES ENTRE CRÔNICA E A MÚSICA, para a XIV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNTC) 2017 "A Matemática está em tudo".

SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2017
A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO!

INSTITUTO FEDERAL
Goiano
Campus Trindade

AS RELAÇÕES ENTRE A CRÔNICA E A MÚSICA

VERÍSSIMO, Letícia Melo (TM)[1]; ALCANTARA, Luziane Silva (TM)[1]; CARVALHO, Talita de (TM)[1]; ARRUDA, Yara de Morais (TM)[1]; CARDOSO, Joselina Alves (EM) [1]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Trindade – GO.

Resumo: O presente trabalho busca apresentar um estudo realizado a partir das características que aproximam a crônica literária ao gênero musical. A música é um recurso que tem a possibilidade de atrair, inspirar e encantar pessoas. A crônica é considerada um gênero de menor prestígio por alguns críticos, porém Antonio Candido afirma que "Graças a Deus - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, mas para a literatura" (CANDIDO, 1992, pag. 13). É por esse viés que apresentamos o trabalho com o objetivo de demonstrar os elementos que nos permitem relacionar a crônica ao gênero musical. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa de músicas que se aproximam da crônica pelo fato de ambos os gêneros apresentarem fatos do nosso cotidiano que nos levam a pensar, criticar e refletir. A título de um pequeno *corpus* de análise, selecionamos as músicas Trem-bala – Ana Vilela; Era uma vez – Kell Smith; Dia Especial – Tiago Iorc; Moderno à Moda Antiga – Marcela Taís. O resultado do trabalho nos permite concluir que assim como as músicas, as crônicas possuem o poder de nos fazerem refletir, indo muito além do que as palavras escritas em um livro ou jornal podem apresentar. Assim, pretendemos também com esse trabalho estimular a leitura e apreciação do gênero crônica literária.

Palavras-chave: Crônica Literária. Música. Leitura.
Área do conhecimento: Linguística.
Modalidade de apresentação: oral.

FIGURA 3: Produção e apresentação de resumo – Fonte: https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/estrutura-organizacional-hdr/344-pesquisa-rindade/publicacoes-pesquisa-trindade/9068-issn-2447-9381-volume-3.html#LINGUISTICA. Acesso em: 28/08/18.

Produção de pôster com o título “CRÔNICA LITERÁRIA: UM INCENTIVO À LEITURA.



SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 2017
A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO!

INSTITUTO FEDERAL Goiano Campus Trindade

CRÔNICA LITERÁRIA: UM INCENTIVO À LEITURA

VERÍSSIMO, Letícia Melo[1]; AMARAL, Bruna Larissa Silva[2]; CARDOZO, Fernanda Vieira de Lima[3]; CARDOSO, Joselina Alves Cardoso[4]

[1]Estudante do curso de Informática para Internet, Bolsista de Projeto de Ensino, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. e-mail: verissimomelo@outlook.com
[2]Estudante do curso de Edificações, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade
[3]Estudante do curso de Edificações, Bolsista de Projeto de Ensino, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade.
[4] Professora de Língua Portuguesa Instituto Federal Goiano – Campus Trindade

Introdução

A busca pela identificação, distinção e caracterização da crônica como um gênero literário é uma das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, todavia o conhecimento acerca das características do gênero ainda é incerto por grande parte dos alunos do ensino Médio.

Objetivo

O objetivo do trabalho é divulgar os resultados parciais do Projeto de Ensino “Ouvir, Ler e Analisar Crônicas Literárias” e evidenciar as possibilidades de leitura e interação entre alunos e professor por meio da leitura da crônica literária.

Material e Métodos

O marco inicial desse estudo foi a realização de um questionário sobre o conhecimento dos alunos sobre o gênero crônica. As respostas, de acordo com o gráfico abaixo, indicam que mesmo tendo contato com a crônica ao longo da vida estudantil, a maioria dos alunos possui uma noção superficial sobre as características do gênero.

Figura 1: Resultado de questionário realizado.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Para a continuidade do trabalho são utilizados os seguintes recursos: cópias de crônicas; áudios; vídeos; diálogos e discussões a partir da leitura de crônicas.

Resultados e discussão

O projeto de ensino ainda está em desenvolvimento, mas os resultados parciais apontam para um interesse maior por parte dos alunos que, a partir do contato constante com a gênero durante as aulas de Língua Portuguesa, demonstram interesse pela leitura de crônicas variadas, o que reforça o objetivo do projeto de estimular a leitura por meio da crônica. Dessa forma, a partir do contato com um gênero textual com várias faces e perspectivas, o aluno poderá buscar em si mesmo uma análise das diversas situações cotidianas pouco exploradas em sala de aula.

Conclusão

A breve experiência com o gênero desperta em nós o anseio em continuar o estudo e a divulgar as descobertas e as possibilidades de interpretação e reflexão que o gênero oferece a cada leitura. Assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir positivamente com a divulgação da crônica como um verdadeiro incentivo à leitura.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal Goiano pela oportunidade de participar de um projeto de ensino e poder divulgar o trabalho desenvolvido e à professora Joselina pela orientação para o desenvolvimento do trabalho.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: Record, 2005.
CANDIDO, Antonio et al. A vida ao rés-do-chão. In: _____. A crônica:o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa,1992.
SÁ, Jorge de. A Crônica. São Paulo: Ática, 1985..

Realização INSTITUTO FEDERAL Goiano Campus Trindade Apoio FAPEG CNPq

FIGURA 4: Produção de pôster – Fonte: https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/estrutura-organizacional-hdr/344-pesquisa-trindade/publicacoes-pesquisa-trindade/9068-issn-2447-9381-volume-3.html#LINGUISTICA. Acesso em: 28/08/18.

Produção de pôster, com o título “A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO, INCLUSIVE NAS CRÔNICAS LITERÁRIAS.

A MATEMÁTICA ESTÁ EM TUDO, INCLUSIVE NAS CRÔNICAS LITERÁRIAS

GANA, Layara Lourrany Oliveira[1]; BRANDÃO, Samara Caroliny Lopes[2] ; SANTOS, Michelle Kauany Teles dos[3]; CARDOSO, Joselina Alves[4]

[1]Estudante do curso de Automação Industrial, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. e-mail: layara.lourrany123@gmail.com
[2]Estudante do curso de Automação Industrial I, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade
[3]Estudante do curso de Automação Industrial I, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade
[4] Professora de Língua Portuguesa, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade

Introdução

Pensar o uso da crônica literária como um instrumento para a compreensão e desenvolvimento da linguagem matemática nas aulas de Língua Portuguesa é um desafio que pode ser feito a partir do questionamento: É possível relacionar a Matemática às aulas de Língua Portuguesa? É certo que a linguagem matemática, diferentemente da linguagem literária, é precisa e não permite múltiplas interpretações, porém por meio da crônica literária é possível fazer reflexões sobre as diversas situações em que a matemática está inserida.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é contribuir com a **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNTC) 2017** *“A Matemática está em tudo”.* Para corroborar essa tese apresentaremos um estudo sobre crônicas literárias que podem ser utilizadas como recurso didático tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas aulas de Matemática e evidenciar que assim como a Matemática está em tudo, ela também está em textos literários.

Material e Métodos

A metodologia utilizada neste estudo pautou-se em uma pesquisa em sítios de busca sobre crônicas que possam trazer alguma referência à matemática e seu uso.

Resultados e discussão

A partir da pesquisa é possível apresentar as seguintes crônicas que fazem referencias à matemática:

- A Crônica do Amor, Martha Medeiros
- Dois + Dois, Luis Fernando Veríssimo
- O Futebol e a Matemática, Moacir Scliar
- Crônica Matemática, Mirian M. Oliveira
- Piada Matemática – Trilhão, Luis Fernando Veríssimo
- Problemas Matemáticos, Martha Medeiros

As crônicas analisadas abordam de maneira ora reflexiva ora filosófica, e até humorísta, as diversas situações em que somos levados a utilizar a matemática.

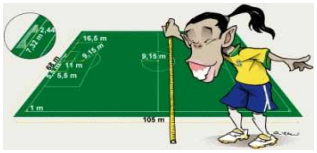


Figura 1: A Matemática do Futebol

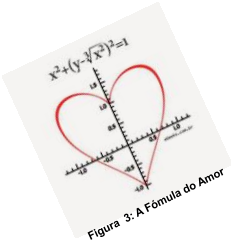

Figura 3: A Fórmula do Amor



Figura 2:Uma piada Matemática

Conclusão

A partir deste estudo foi possível perceber a presença da matemática também nas crônicas literárias e que é possível haver uma interação entre a linguagem literária e a linguagem matemática por meio das crônicas.

Agradecimentos

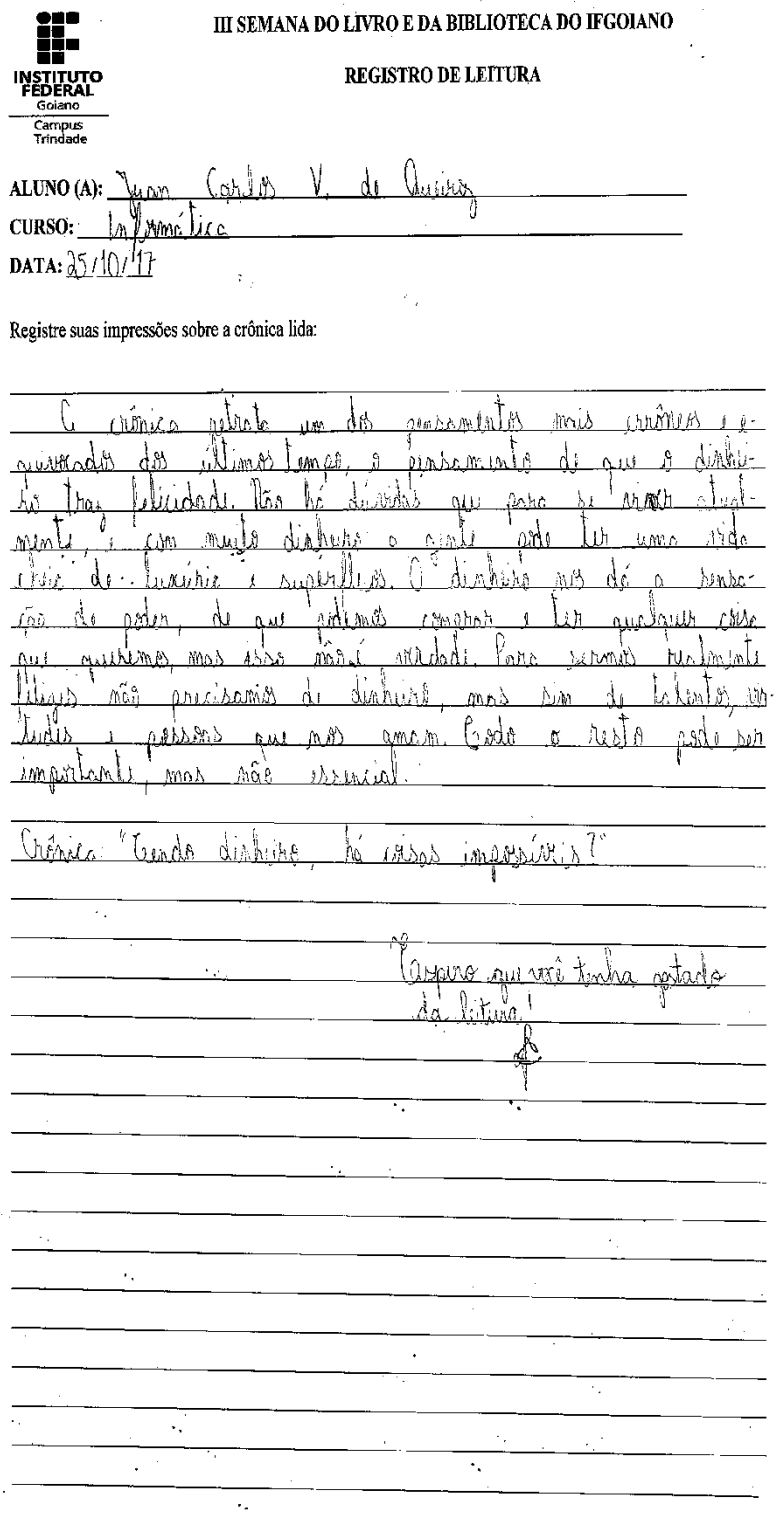
Agradecemos à professora Joselina Alves Cardoso por nos incentivar a participar da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e ao Instituto Federal Goiano - Campus Trindade pela oportunidade de participar do evento.

Referências Bibliográficas

MACHADO, Nilson José. (1998). Matemática e Língua Materna: análise de uma Impregnação Mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez.
MEDEIROS, Martha. Geração bivolt. Rio Grande do Sul; Artes & Ofícios, 1995.
SCLIAR, Moacyr. Cotidiano imaginário. São Paulo; Folha de S.Paulo, 1999.

FIGURA 5: Produção de pôster – Fonte: https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/estrutura-organizacional-hdr/344-pesquisa- trindade/publicacoes-pesquisa-trindade/9068-issn-2447-9381-volume-3.html#LINGUISTICA. Acesso em: 28/08/18.

Produção de texto apresentando as impressões sobre crônicas lidas na III Semana do Livro e da Biblioteca.



INSTITUTO FEDERAL
Goiano
Campus Trindade

III SEMANA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA DO IFGOIANO

REGISTRO DE LEITURA

ALUNO (A): Juan Carlos V. de Queiroz

CURSO: Informática

DATA: 25/10/17

Registre suas impressões sobre a crônica lida:

A crônica retrata um dos pensamentos mais corriqueiros e questionados dos últimos tempos, o pensamento de que o dinheiro traz felicidade. Não há dúvidas que para se manter atualmente, é com muito dinheiro o ganha pão de um vida cheia de luxúrias e supérfluos. O dinheiro nos dá a sensação de poder, de que podemos comprar e ter qualquer coisa que queremos, mas isso não é verdade. Para sermos realmente felizes não precisamos de dinheiro, mas sim de talentos, de todas as pessoas que nos amam. Todo o resto pode ser importante, mas não essencial.

Crônica: "Tendo dinheiro, há coisas impossíveis?"

Campus que você tenha gostado da leitura!

FIGURA 6: Impressões sobre a crônica.
Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal, 2017.

Apresentação de trabalhos na XIV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNTC) 2017 “A Matemática está em tudo”.



FIGURA 7: Apresentação de trabalho – Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal, 2017.



FIGURA 8: Apresentação de trabalho – Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal, 2017.

Apresentação dos resultados do projeto no VII EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO.



FIGURA 9: Apresentação do resultado do projeto – Fonte: CARDOSO, Joselina Alves. Arquivo pessoal.

Considerações

Este projeto foi elaborado com o objetivo de estimular o gosto pela leitura por meio de crônicas. Durante o desenvolvimento do projeto já foi possível constatar que os alunos se interessavam pela leitura de crônicas, principalmente quando os alunos perceberam que o projeto tinha como objetivo estimular a leitura e que a leitura das crônicas promoviam reflexões sobre a realidade vivida por muitos deles.

Com o desenvolvimento deste trabalho, além de promover e estimular o gosto pela leitura, foi possível perceber a dificuldade de alguns alunos em identificar, não somente o gênero crônica, mas os outros diversos gêneros textuais.

Tendo em vista a limitação de tempo destinado à realização do projeto, em virtude do conteúdo a ser contemplado no plano de ensino, com a realização deste projeto foi possível uma aproximação entre professor e alunos, uma vez que os alunos, ao lerem as crônicas, tinham a oportunidade de refletirem sobre diversos temos comuns no seu dia a dia como: família, estudo, preconceito, relacionamento, entre outros. Houve uma participação significativa da turma nas discussões, em pequenos ou grandes grupos, geradas após as leituras.

De modo geral, os resultados foram positivos, uma vez que as atividades conduziram para a compreensão e conhecimento da crônica e, ao conhecer o gênero, puderam relacionar a crônica ao conto e à notícia, além da produção do gênero resenha crítica e propaganda, que foram produzidos a partir da leitura de crônicas.

Assim, este projeto contribuiu com o ensino na educação básica na medida em que propôs um trabalho com um gênero textual que atende às necessidades do desenvolvimento da competência leitora pois, pela leveza, brevidade e linguagem simples, aproxima o aluno da leitura e, por conseguinte, oportuniza o desenvolvimento da competência leitora.

Referências

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CANDIDO, Antonio et al. A vida ao rés-do-chão. In: _____. *A crônica:* o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). *A literatura no Brasil*. 4 ed. V. 6. São Paulo: Global, 1997. p. 117-43.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Correspondência.* Belo Horizonte: RHJ, 2004.

PORTELLA, Eduardo. A cidade e a letra. In: _____. *Dimensões I*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1958.

SÁ, Jorge de. *A Crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E A RECEPÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Valéria Rocha Aveiro do Carmo[1]

Resumo: Estudos literários associados a inquietações pedagógicas são o motor deste estudo ao discutir as relações entre o fazer interpretativo de estudantes da educação básica e o uso de estratégias metodológicas intermidiáticas. Explorar sinestesias pode aproximar leitores pós-modernos da linguagem dos poetas, dos eruditos. O improvável se traveste em possibilidade de um novo ser, mais humanizado.

Estudos literários associados a inquietações pedagógicas são o motor desta pesquisa, em que se propõe discutir as relações entre o fazer interpretativo dos atuais estudantes da educação básica e o uso de estratégias metodológicas intermidiáticas. Se ler é constituir diálogo entre o texto e o universo cultural do leitor, como desvincular tal prática da ampliação de repertório? O uso das mídias e das diversas linguagens pode ser favorável a aproximar o adolescente da literatura? Fruto de primeira fase de um projeto de pesquisa, neste estudo elegeu-se como percurso teórico-metodológico a organização das reflexões em três abordagens, descritas a seguir.

A primeira trata o fenômeno da mediação de leitura, a partir da análise sobre os preceitos que determinam o perfil do ser na era da modernidade líquida, segundo Zygmunt Bauman, ao explorar as categorias de emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade.

Posteriormente, discutem-se os princípios que fundamentam a estética da recepção. Proposta por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Tal teoria, visitada por Luiz Costa Lima e Regina Zilberman, concebeu um novo paradigma para o ato de leitura. Por considerar as dimensões sócio-históricas do universo interpretativo, a estética da recepção deslocou a significação do fenômeno da produção para o universo de entendimento do leitor.

Por fim, são debatidas, à luz de Lucia Santaella, as operações cognitivas e perceptivas utilizadas por um leitor dito imersivo. O fato de esse leitor ter diversas formas de apropriação dos signos, que são estocados e difundidos por meios digitais, faz com que surja uma recém-constituída situação de ubiquidade, que tem levado o ser humano a sofrer mudanças cruciais em suas formas de viver socialmente e em seu desenvolvimento psíquico.

Isto significa que o aluno-leitor de hoje possui capacidades de articular diferentes tempos e espaços simultaneamente, com rapidez, mobilizando uma atenção parcial, mas com alta conexão entre as pessoas em um espaço de hipermobilidade e informatividade ímpar. Essa agilidade nos processos de navegação no ciberespaço, criando links sempre inéditos e pessoais, a prontidão cognitiva enorme para com as linguagens multimídia e os nexos inúmeros da internet, geram novas formas de aprender, totalmente relacionadas às maneiras de ser na contemporaneidade, porém tais modos parecem não ser compatíveis com o sistema de ensino formal.

Não obstante, a escola em suas possibilidades concretas, necessita se adaptar aos desafios do presente século, visto que o explorar de linhas e cores, sons e cheiros, em busca de construir pontes entre jovens e os textos literários, pode servir ao rito de aproximação de leitores pós-modernos à linguagem dos poetas, dos eruditos.

[1] Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. *E-mail:* valaveiro@uol.com.br.

A liquidez e suas categorias

Ao refletir sobre a principal metáfora para o presente estágio da era moderna, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman trata da fluidez, a propriedade dos líquidos de se adaptar a qualquer forma, representando o desfazer das tradições, inviabilizando as certezas, as quais, como corpos sólidos, não fazem mais parte do espírito moderno. A dinamicidade da vida no contexto da atualidade, não manifestando retenção no espaço, cria paralelos e reforça o escoar galopante do tempo.

Os efeitos da globalização, da velocidade com que as pessoas se comunicam através dos meios digitais, o fato de não haver mais distâncias, das relações serem pautadas no capitalismo, o perecível ser, o diverso e simultâneo estar, criaram uma dinâmica tão diferenciada para a vida em sociedade que não pode ser suplantada em nenhuma circunstância.

> Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da "modernidade fluida" produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. Como zumbis, esses conceitos são hoje mortos-vivos. A questão prática consiste em saber se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou – se não for – como fazer com que eles tenham um enterro decente e eficaz. (BAUMAN, 2001, p. 16).

Bauman analisa a estrutura pós-moderna das relações humanas a partir dessas cinco categorias: emancipação, indivíduo, tempo/ espaço, trabalho e comunidade. A emancipação do homem é contraditória, uma vez ele deseja ser liberto sem que reconheça, de fato, quais grilhões a sociedade lhe impõe, sem se distinguir em suas reais vontades e necessidades, nem entender quais forças a sociedade estabelece como resistência a elas. Isto dado por um contexto em que se deixa o vigor da esfera pública para evidenciar iniciativas privatizantes. Desloca-se o conceito de cidadão para o de indivíduo e, como tal, diante de sua cidadania perdida segue inconsciente de que só é possível ser livre dentro das condições adequadas à coletividade. Acontece que o conceito de comunidade, diante da liquidez dos tempos e espaços, constitui uma noção utópica. Diante da urgência e da constituição dos espaços de consumo, pessoas circulam autômatas, em busca de um mesmo e único objetivo. Nesses lugares de comprar e não de existir, são anuladas as alteridades. Em corredores dos shoppings, nossos verdadeiros templos de consumo, falsas realidades são simuladas, encorajando a ação (do gasto desmedido) e nunca a interação. Quando tudo é perecível, no trabalho, preocupar-se com o futuro não faz sentido, nem o ideal de produzir para prosperar, uma vez que a busca por eficácia esgota as forças, criando um infindável ambiente competitivo. Assim como os aparelhos eletrônicos e demais produtos as pessoas se tornam rapidamente obsoletas e continuamente descartáveis.

Recepção de leitura na atualidade

Imersos neste tempo, afogado na liquidez pós-moderna, o aluno das escolas de nosso país engendra novas formas de recepção dos textos ou os deixa escoar juntamente com qualquer possibilidade de constituição fecunda do ser?

Não caberia aos profissionais da educação mediar adaptativamente os processos de ensino, flexibilizando a instituição escola, revendo sua estrutura para que seja eficaz aos modos de recepção de leitura do adolescente do século XXI?

Para pensar a questão de recepção dos textos literários, importa visitar a tese de Jauss, o escritor alemão que, em 1967, angariou adeptos ao posicionar-se contra as opções intelectuais reconhecidas, como o marxismo reflexologico e as críticas imanentistas. Ao propor a Estética da Recepção, instaura uma nova ordem para a crítica literária, através da qual se revela a presença de um leitor ativo desde o horizonte da estrutura da obra.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético (JAUSS, in LIMA 2011, p. 69).

Jauss e seu grupo da Escola de Constança deslocam o foco do sujeito-autor para o sujeito-leitor, discutindo a experiência estética como possibilidade do ser se experimentar na alteridade da obra, ultrapassando as lacunas entre o eu e o objeto.

Outro grande expoente da estética da recepção, o escritor Wolfgang Iser, revela, enfaticamente: "O jogo do texto é uma *performance* para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum, mas, na verdade, um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel que o habilita a realizar o cenário apresentado." (ISER apud LIMA, 2011, p. 116).

O jovem da modernidade líquida, sob o efeito estético, para concretizar o significado do texto literário, uma vez que somente é engendrado no momento da leitura, possui ferramentas que são fruto de seu tempo.

O grau interno de indeterminação dos textos se acentua na linguagem literária, dada a maior presença de "lugares vazios". O nível metafórico exige atividade intensa do leitor. Ele busca suplantar os brancos para que os enredos possam fluir e, assim, cumprir sua parte no jogo que participou sob o efeito da obra literária. Estimulados por uma mediação eficaz, que dialogue com as possibilidades de agir atuais e viabilize suportes condizentes com seus fazeres cotidianos, esses alunos poderiam acessar mais facilmente as camadas subjacentes dos textos no ato da leitura?

O leitor imersivo

Finaliza-se esta reflexão com a noção de leitor imersivo proposta por Lúcia Santaella. Tal leitor apresenta novas formas de inferir, adaptar-se e possui outras estruturas mentais. Esse leitor internauta, acostumado à desordem, com tendências à superficialidade, mas também a farejar indícios e realizar buscas precisa de um professor que o reconheça para que possa mediar eficazmente seus movimentos de recepção de leitura: "O funcionamento da máquina hipertextual coloca em ação, por meio das conexões, um texto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos. Cria-se um novo modo de ler." (SANTAELLA, 2013, p. 175).

É preciso que o professor, muitas vezes ainda pertencente a era do sólido, invista em novas práticas de mediação da leitura do texto literário para que a aprendizagem ocorra. Portanto, este estudo não se trata de uma tentativa nostálgica que navega em direção ao resgate de um passado idealizado, no qual os alunos sucumbiam aos clássicos, mas sim de uma busca da perenidade da literatura, através de múltiplos meios, suportes e estratégias didáticas, lobrigado que o improvável se traveste em possibilidade de um novo ser, mais humanizado.

Considerações possíveis

Na atual situação da educação no país, com resultados tão marcadamente fracassados, pensar o perfil do aluno e a conjuntura social, para rever práticas e trabalhar pela construção de

formas mais eficazes de mediar os processos de leitura, parece ser caminho certeiro para qualquer educador consciente.

Em particular, deve-se pensar nesse leitor internauta, leitor-menino... Menina, que se constrói na sociedade pós-moderna a partir de multifacetados paradigmas culturais e de identidade, em um mundo que, apesar de globalizado, alimenta diferenças de acesso ao capital simbólico. Diversificar as linguagens e os suportes em sala de aula, promovendo leituras literárias em ambientes digitais e explorando possibilidades intersemióticas pode favorecer o acesso aos textos e dinamizar as conexões cerebrais em busca da compreensão? Afinal, o efeito de sentido está plantado em cada obra e será atualizado de acordo com as condições de recepção e horizonte de expectativas de cada leitor.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor:* textos da estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua:* repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

O LETRAMENTO ESCOLAR COMO PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho[1]

Resumo: Este texto tem o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que envolvem práticas sociais de leitura e escrita. O sujeito do estudo é um aluno com deficiência intelectual. Assumimos a perspectiva histórico-cultural. Concluímos que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento possibilita a participação do aluno em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita.

Introdução

A garantia da matrícula de alunos com deficiência na escola comum é prevista na legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2008). Se por um lado, a legalidade educacional vem sendo atendida no que diz respeito à matrícula desses alunos nas escolas regulares, por outro lado, o que se questiona e torna-se um desafio, é o acesso ao conhecimento escolar desses alunos (DAINEZ, 2009; MONTEIRO; FREITAS, 2014).

Um dos desafios está na aprendizagem da leitura e escrita, que requer um trabalho intencional, e cabe à escola, ao professor criar condições para que os conhecimentos elaborados culturalmente sejam socializados e aprendidos pelos alunos.

Dainez (2009) e Vieira (2013) discutem sobre as práticas pedagógicas para ensinar a leitura e a escrita aos alunos com Deficiência Intelectual (DI) matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, as quais, normalmente são elaboradas de maneira a simplificar as tarefas, tornando-as, descontextualizadas e sem sentido para os alunos.

Tendo isso em vista, este estudo está fundamentado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995, 1997) para buscar outros modos de se pensar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com DI, focalizando, especialmente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assume que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, que ocorre em práticas sociais, mediadas por instrumentos e signos. No caso de crianças com DI, compreende que a condição biológica não é determinante para o desenvolvimento, mas sim as vivências oferecidas a ela em seu meio sociocultural.

Neste contexto os estudos sobre letramento são focalizados como prática social e, em acordo com Kleiman (1995), como uma prática discursiva de certo contexto social, no qual o papel da leitura e da escrita relaciona-se às atividades com significado de um determinado grupo e não se restringe, necessariamente, as atividades pautadas na alfabetização.

Dessa forma, a hipótese deste estudo é a de que as práticas de letramento possam ser pensadas como proposta curricular para alunos com DI, tornando efetivo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento e possibilitando a esses alunos novos modos de elaborar conhecimentos escolares.

A linguagem escrita mediada pelo letramento escolar

Uma criança passa a se apropriar da cultura, relacionando-se com os outros dessa cultura, em diferentes práticas sociais. Smolka (2009, p. 8), afirma "que a apropriação implica uma participação

[1] Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre/MG e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos. *E-mail:* cstussi@hotmail.com.

ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, falar, pensar e se relacionar com os outros". O trabalho pedagógico constitui-se como um elemento primordial em propor condições nas formas de participação da criança com a cultura.

Luria (2014) compreende a linguagem escrita, como uma atividade simbólica e trata de um sistema de simbolismo de segunda ordem que por meio de um processo dinâmico, acaba por se tornar um simbolismo direto. Esse processo acontece nas relações sociais. Nesse sentido, o espaço da sala de aula torna-se *lócus* favorável para a elaboração da escrita.

Por considerarmos que o desenvolvimento é possível para todos e que acontece nas relações sociais assumimos o letramento - objeto de natureza eminentemente linguística - como possibilidades no desenvolvimento do trabalho para todos os alunos.

O termo letramento para Kleiman (2005), foi criado para falar sobre os usos da escrita, não apenas no campo escolar. Este termo aparece para explicar as implicações da escrita em todas as esferas da vida social. No contexto escolar, a autora apresenta uma proposta de trabalho com projetos de letramento. Estes projetos devem emergir de um interesse na vida dos alunos e envolver o uso da escrita, com textos que circulam na sociedade, em um trabalho coletivo entre alunos e professores. A autora esclarece que letramento está ligado aos usos sociais da escrita.

Com isso, no presente artigo tomamos o letramento como uma via de possiblidade para a elaboração da linguagem escrita de um aluno com DI. Temos como objetivo analisar práticas pedagógicas que envolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Contextualização do estudo

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado. No campo empírico, acompanhamos um aluno Nil[2] com 7 anos de idade, com DI, matriculado no segundo ano do ensino fundamental, em uma escola pública no interior do estado de Minas Gerais. A sala de Nil tinha 25 alunos, o trabalho foi desenvolvido pela professora Clara, mediante algumas sugestões da pesquisadora, que exerce a função de supervisora pedagógica na rede municipal de ensino onde a escola está inserida, mas não atua nessa escola. A pesquisa foi constituída por meio de observações e intervenções em sala de aula, registradas em videogravações e diário de campo, de forma a possibilitar uma análise minuciosa do processo vivido na sala de aula, em um pequeno espaço de tempo, em consonância com pressupostos da análise microgenética (GÓES, 2000). Esse acompanhamento ocorreu semanalmente, por um período de duas horas, durante as aulas de Língua Portuguesa, no ano de 2017. O episódio a ser descrito foi escolhido, por envolver a participação do nosso sujeito de estudo em práticas sociais de leitura e escrita. Neste estudo, o trabalho envolveu a leitura de contos da literatura infantil, posteriormente foi solicitado um registro escrito de um desses contos, com a intenção de buscar indícios de modos possíveis de aprendizagem da leitura e escrita de alunos com DI.

Resultados e discussão

Das relações dialógicas ás possibilidades de elaboração da escrita

Episódio

Os alunos estavam sentados em duplas. Após várias leituras do conto Cinderela, acerca dos fatos ocorridos na história e relacionados às ações estabelecidas com as suas vivências como

[2] Os nomes usados neste estudo são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

a morte da mãe, o trabalho escravo, o príncipe, a princesa, a madrasta, a fada madrinha etc. Algumas discussões são realizadas na sala de aula, como a exploração do trabalho, realizado apenas por Cinderela. Outro acontecimento apontado por um aluno foi o fato do pai da Cinderela também ter morrido e a isto lembraram o caso de um colega da escola, que perdeu o pai e que por esta razão, agora mora com a mãe na casa de uma irmã mais velha. Nil fica em silêncio, às vezes franze a testa, coça os olhos se abaixa na carteira para pegar o lápis, mas está atento ao que está acontecendo e se manifesta oralmente, "*meu pai não morreu*, mas *foi embora da minha casa"*, o que revela sua participação neste contexto. Nil faz dupla com sua colega Lara, estão sentados na primeira carteira, próximos a porta da sala de aula, a pesquisadora está sentada de frente a Nil. A leitura é feita por alguns alunos e posteriormente Clara a realiza finalizando este primeiro momento que dura 50 minutos.

Clara solicita o reconto do conto discutido e lido, através da linguagem escrita. Ela entrega aos alunos uma folha xerocada, com um fragmento do conto. Era uma vez uma linda jovem que se chamava Cinderela, que morava com sua madrasta. A madrasta de Cinderela tinha duas filhas e eram duas moças egoístas e maldosas. Inicia-se o diálogo entre Nil, a colega Lara, Clara e pesquisadora para a construção do registro escrito, sendo o objeto de nossa análise:

> T1. Clara: *Conversem com seus colegas a respeito do que querem escrever, escolham algo que lhes chamou a atenção e reescrevam a parte que queiram.*
> T2. Nil: (abaixa na carteira)
> T3. Lara: *o que você mais gostou na história?*
> T4. Nil: (franze a testa, boceja).
> T5. Lara: *você não se lembra do que ouviu?*
> T6. Nil: *lembro*.
> T7. Clara: *Olhem os desenhos no final da folha, [...], eles podem ajuda-los a se lembrarem dos fatos para escrever o reconto.* (Clara, se afasta para atender os outros alunos).
> T8. Nil: *lembrei os sapatinhos.*
> T9. *Pesquisadora: a história começa pelos sapatinhos?*
> T10. Lara: *não.*
> T11. Nil: *eu não consigo, não sei escrever.*
> T12. Lara: *você sabe, escreve seu nome sozinho, escreve a pauta que a professora faz no quadro no seu caderno.*
> T13. Nil: (olha para a colega, olha para a pesquisadora e sorri).
> T14. Clara: *se quiserem poço ajudar na escrita de alguma palavra.*
> T15. Pesquisadora: *Nil do que você gostou na história?*
> T16. Nil: (coloca as duas mãos no queixo) *da parte que a Cinderela casa com o príncipe.*
> [...]
> T17. Pesquisadora: *você consegue, vamos.*
> T18. Nil: *soletra as letras da palavra madrasta.*
> T19. Lara: *não é madasta, olha escrito aqui na folha,* (aponta para a escrita correta).
> T20. Nil: (copia a palavra madrasta).
> T21. *Pesquisadora: O que a madrasta fez?*
> T22. Nil: *deixava todo o serviço para a Cinderela.*
> [...]
> T23. Lara: (conversa, elabora oralmente o pensamento e escreve o reconto) olha para Nil e diz escreve aí na sua folha.
> T24. Nil: (passa a mão no olho, boceja).
> T25. Lara: (ajuda Nil a escrever a frase, soletra as palavras para Nil.)

[...]
T26. Lara: *a Cinderela também foi ao baile do príncipe.*
T27. Nil: *o sapatinho.*
T28. Pesquisadora: *que sapatinho?*
T29. Nil: *o sapatinho de cristal, tia.*
[...]
T30. Lara: *a fada madrinha disse que a mágica, ia durar só até meia noite.*
T31. Lara: *ganhou o vestido e o sapatinho de cristal.*
T32. Nil: *ouvi isto na história.*
[...]
T33. Nil: *há! O príncipe viu que era da Cinderela.*
T34. Clara: *vocês estão terminando?*
T35. Lara: *os dois se casaram.*
T36. Nil: *fim e viveram felizes para sempre.*
[...]
T37. Nil: *depois que eu copiar posso ir para a Educação Física.*
T38. Clara: *sim, todos terão aula de Educação Física, mas primeiro devem terminar o registro escrito do reconto da Cinderela.*

Neste episódio Nil é chamado a participar da situação de elaboração de um registro escrito, pela linguagem oral, através da ajuda da colega e da convocação da professora e da pesquisadora (observados nos turnos T12, T14, T18, T23, T25), Nil pode dialogar com a colega, professora e pesquisadora fatos ouvido na leitura do conto Cinderela. Para Bakhtin (2006), é por meio da língua, através de um fenômeno dinâmico que acontece nas relações sociais em que as palavras podem ser enunciadas, ouvidas ou silenciadas. As situações vivenciadas neste espaço de sala de aula contribuem para que Nil faça parte como ouvinte e também como participante dialogando com seus colegas, professora e pesquisadora. Observa-se nos turnos (T29 e T31) que, Nil como os demais alunos podem se apropriar de um repertório, através da leitura de contos da literatura infantil e discussões, que será objeto para a escrita do reconto.

O trabalho envolvendo a leitura de contos da literatura infantil e posteriormente com o registro escrito desses contos, em conformidade com Kleiman (1995), passa a ter um significado neste contexto de trabalho com a possibilidade da elaboração da linguagem escrita que, não se limita, apenas a atividades de alfabetização.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar práticas pedagógicas que envolvem práticas sociais de leitura e escrita, percebemos na análise do episódio a atuação do nosso sujeito impulsionado pelas relações estabelecidas. Nil é colocado próximo a uma colega, estratégia usada como um lugar de potencialidade, permitindo um diálogo na construção de sentido para a elaboração da linguagem escrita. O trabalho mediado pelo letramento escolar possibilita a interação entre os participantes neste contexto, com textos da literatura infantil e analisados com fatos das vivências dos alunos, assim acontece um trabalho com significado. Conclui-se, que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento viabiliza a interação e garante a participação do aluno com DI em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lauhud e Yara Fratschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

DAINEZ, D. *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental:* focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 out. 2016.

KLEIMAN, A. *Preciso "ensinar" o letramento?* Brasília, DF: MEC, 2005.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2014.

MONTEIRO, B. I. M; FREITAS, P. A. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, mar. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81875>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SMOLKA, A. L. B. Criação e imaginação. In: VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância:* ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIEIRA, S. S. P. *A constituição do sujeito com deficiência intelectual:* um estudo das práticas na escola pública. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2013. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_150722_soraiapedroso.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

VIGOTSKI. L. S. *Obras escogidas.* Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. *Obras escogidas.* Madri: Visor, 1997.

ERICO VERÍSSIMO E O PRAZER DA LEITURA EM SUA AUTOBIOGRAFIA

Michele Ribeiro de Carvalho[1]

Resumo: Refletir sobre o prazer proporcionado pela leitura é a proposta do presente trabalho. Utilizamos a autobiografia do escritor Erico Veríssimo, em que são narradas suas primeiras experiências de leitura. A partir das pistas encontradas, analisamos as relações com impressos e o prazer despertado por elas. Recorremos à autores como Petit, Chartier e outros investigadores do livro e da leitura.

Iniciando a conversa

O presente trabalho é fruto de um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Memórias de Erico Veríssimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)*, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em uma tentativa de refletir sobre o prazer proporcionado pela leitura, examinamos e buscamos pistas na autobiografia intitulada *Solo de Clarineta* (2005) do escritor Erico Veríssimo, nascido no interior do Rio Grande do Sul, já que cenas de leitura são encontradas em diversas autobiografias, tanto nacionais quanto internacionais. A esse respeito, um autor que pode contribuir é Molloy, que afirma que cenas de leitura são bastante comuns em autobiografias de escritores da América hispânica:

> Referências a livros, nas autobiografias, podem tomar muitas formas. Vou lidar aqui com a referência explícita e considerar uma estratégia frequente do autobiógrafo hispano-americano o destaque do ato de ler. Tratado como uma cena primária textual, pode ser posta em pé de igualdade com aquelas formas privilegiadas – a primeira lembrança, a elaboração do romance familiar, a fabulação da linhagem, a encenação do espaço autobiográfico, etc. – que ocorrem com mais frequência como autobiografemas básicos. O encontro do sujeito com o livro é crucial: o ato de ler é frequentemente dramatizado, evocado em uma particular cena de infância que subitamente confere sentido a toda a vida. (MOLLOY, 2003, p. 33). (Grifos nossos)

A literatura entrou na vida de Erico ainda na infância, com as histórias contadas ou lidas no ambiente familiar, baseadas, conforme narra em seu livro autobiográfico, na combinação da tradição oral dos empregados da casa de sua família, com a cultura escrita, que vivenciava no contato com os livros de seu pai, os amigos da família e os médicos que trabalhavam na farmácia paterna, que traziam bulas de remédios e propagandas de produtos farmacêuticos. Assim, a familiaridade com a leitura, com a noção de algo conhecido e doméstico é recorrente em sua autobiografia. Para Erico, a descoberta literária, a leitura dos livros ficcionais era um prazer.

Por entendermos a leitura como um processo interativo, em que são necessários os conhecimentos linguístico, textual e conhecimento de mundo, entendemos que os círculos de sociabilidade dos quais participou Veríssimo durante sua vida em Cruz Alta influenciaram a aquisição dos mecanismos da leitura pelo menino e, mais tarde, o prazer que sentia ao ler literatura nacional e internacional.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd)/UERJ. *E-mail:* mmichelerj@gmail.com.

O prazer em ler nas lembranças do escritor

O prazer em 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.

Veríssimo, ao lembrar momentos de leitura quando criança no quintal de sua casa, narra o trecho a seguir, no qual, ao descobrir um livro perdido na biblioteca paterna, demonstra toda a imaginação da criança que transforma objetos da casa em aspectos da história lida e se imagina como a personagem tão admirada.

> Uma das maiores descobertas literárias de meus dez ou onze anos foi um livro encadernado que encontrei um dia no fundo de uma gaveta. [...] No alto da capa um nome: Júlio Verne. Pouco abaixo, estas palavras: Viagens Maravilhosas. Contra a encosta de um rochedo, o título do romance: A casa a Vapor. [...] Fui sentar-me ao pé da ameixeira-do-japão[2] e comecei a leitura. [...] À noite, na cama, terminei a leitura daquele primeiro tomo do romance. [...] No dia seguinte saí em busca do segundo volume de A casa a Vapor. [...] durante todo aquele ano e no seguinte fui O Herói de Quinze Anos, passei Cinco Semanas em Balão – e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer Vinte Mil Léguas Submarinas[3]. (VERÍSSIMO, 2005, p. 124).

A respeito das possibilidades que a leitura representa, Petit considera que ela permite ao leitor sonhar, elaborando, assim, seu próprio mundo, visto que ela deixa espaço para pensar, refletir, reler. Dessa forma, a leitura "liberta" o leitor das características geográficas, culturais e sociais que o limitam de certa maneira, pois é "uma aventura em que a paisagem interior [do leitor] se transforma" (PETIT, 2008, p. 8).

> Recordo as primeiras linhas do capítulo I, intitulado "Uma cabeça posta a prêmio" [...]
> As palavras *cipaio*, *Bombaim* e *nababo* exerceram logo sobre o meu espírito um poderoso sortilégio. Continuei a ler o capítulo com voracidade. O tronco, os galhos, as folhas e as frutas da nespereira pareciam também interessados no romance e liam por cima de meu ombro. Que me importavam as emanações fétidas da sentina? Ou as moscas que zumbiam ao redor de minha cabeça? Eu *estava* na Índia das vacas sagradas, dos faquires, do Ganges. [...] (um passarinho cantou, empoleirado num dos galhos da ameixeira, mas para mim não se tratava duma corriqueira corruíra e sim dum exótico e multicolorido pássaro da misteriosa Índia.). (VERÍSSIMO, 2005, p. 124-125)

Procuramos demonstrar como a leitura e seus espaços têm papel "na descoberta, na construção, na reconstrução de si mesmo e na invenção de outras formas de compartilhar que não as que nos oprimem ou nos restringem" (PETIT, 2013, p. 14).

O que fez Erico Veríssimo se não se descobrir, se construir e se reconstruir enquanto lia e descobria novos lugares, novas histórias, novas possibilidades? As leituras realizadas no

[2] Esse é um outro nome para nespereira, árvore cujo fruto é amarelo e doce.

[3] O trecho se refere a algumas obras escritas por Júlio Verne, autor de origem francesa nascido em 1828. Escreveu *A casa a vapor* (1880), cuja história decorre na Índia, pouco depois da Revolta dos Cipaios.

quintal de casa, aos pés da nespereira abriam espaço para o segredo, para a livre escolha e para as descobertas, deixando espaço para um sentimento de resistência às imposições externas, permitindo a procura por novidades, por histórias que extrapolem seu entorno e lhe permitam afastar-se de seu ponto de início (CARVALHO, 2016, p. 143).

À guisa de conclusão

Nos limites deste estudo, indicamos que, se por um lado, o trabalho com a autobiografia do escritor Erico Veríssimo pode fornecer rica matéria para pesquisa acerca do livro e da leitura, por outro, não parece que seja uma fonte esgotada.

Ao ler *Solo de Clarineta* observamos que o escritor gaúcho reconhecia a importância de outros escritores e das leituras do tempo de "meninice" compartilhadas com diferentes personagens de sua história para sua formação de leitor e autor de romances que foram sucesso de vendas no Brasil e em outros países. Esses livros lidos durante a infância e a juventude o inspiraram ao criar suas histórias, seus romances e seus livros de memórias, como os relatos de suas viagens e sua autobiografia.

Referências

CARVALHO, M. R. de. *Memórias de Erico Veríssimo*: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922). 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CHARTIER, R. *A Aventura do Livro*: Do Leitor ao Navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MOLLOY, S. *Vale o escrito* - a escrita autobiográfica na América hispânica. Chapecó: Argos, 2003.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

SILVA, M. C. *Infância, de Graciliano Ramos:* Uma História da Formação do Leitor no Brasil. 2004. 196f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) Universidade Estadual de Campinas, 2004.

VERÍSSIMO, E. *Solo de Clarineta.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL E SUAS REVERBERAÇÕES NO ÂMBITO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho[1]
Vitória Bassan Metz[2]

Resumo: O trabalho tem como objetivo apresentar as condições de emergência do conceito de Pedagogia da Infância no Brasil e suas reverberações contemporâneas no âmbito da docência na Educação Infantil. Metodologicamente de uma investigação bibliográfica, na qual são analisadas as pesquisas cunharam o conceito de Pedagogia da Infância.

A partir das contribuições de Foucault (1995; 2003), o artigo apresenta as condições de emergência do conceito de Pedagogia da Infância no Brasil e suas reverberações contemporâneas no âmbito da docência na Educação Infantil. Metodologicamente trata-se de uma investigação bibliográfica, na qual são analisadas as pesquisas que cunharam o conceito de Pedagogia da Infância. Os estudos que possibilitaram a emergência do conceito, foram as teses de Faria (1993) e Rocha (1999). O foco de investigação de Faria (1993), foram os parques infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante os anos de 1935-1938, na gestão de Mário de Andrade. A partir da pesquisa, a autora defendeu o argumento de que a experiência dos parques infantis, poderia contribuir com elementos para a construção de uma Pedagogia não escolarizante.

Na mesma perspectiva teórica, Rocha (1998), realizou uma pesquisa, na qual analisou a produção científica brasileira sobre Educação Infantil no período de 1990-1996. Nesse sentido, a partir de sua pesquisa Rocha (1999) argumentou que enquanto a escola é um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, a instituição de Educação Infantil tem como fim a complementaridade em relação a educação recebida pelas crianças em suas famílias. Por essa razão, a Pedagogia da Infância, desde a sua emergência foi entendida como uma espécie de "divisor de águas" entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Distinção vista na época como imprescindível no delineamento do caráter pedagógico das creches e pré-escolas. Portanto, a partir do exposto, convém destacar que o artigo esta organizado em duas seções. Na primeira seção é apresentado o conceito de Pedagogia da Infância e na segunda as considerações finais do artigo.

O conceito de Pedagogia da Infância

Conforme exposto, os estudos que possibilitaram a emergência do conceito de Pedagogia da Infância, foram as teses de Faria (1993) e Rocha (1999). A peculiaridade de ambas pesquisas foi a interlocução profícua com os estudos da sociologia da infância. A partir de sua investigação, Faria (1993) defendeu o argumento de que a experiência do Parque Infantil Mário de Andrade, poderia contribuir com elementos para o conhecimento da criança brasileira e sobretudo, para construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Na mesma perspectiva teórica, porém com outro foco analítico, Rocha (1999), analisou a produção científica apresentada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Professor do PPGEdu/UFRGS. *E-mail:* rsaballa@terra.com.br.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. BIC/CNPQ/UFRGS.

Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no período de 1990-1996. As pesquisas de Faria (1993) e Rocha (1999), foram marcantes no campo de estudos da Educação Infantil, pelo fato de terem indicado a necessidade de se construir uma Pedagogia específica para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas.

A partir da construção do conceito de Pedagogia da Infância, Rocha (1999) marcou uma diferença importante da Educação Infantil em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontando que tais etapas se diferenciam sensivelmente devido a função social que distingue uma da outra. O argumento da autora é o de que enquanto a escola é um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, a instituição de Educação Infantil tem como fim a complementaridade em relação a educação familiar. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas de conhecimento, através das aulas, a creche e a pré-escola tem como sujeito as crianças e como objeto as relações educativas traçadas em um contexto de vida coletiva (ROCHA, 1999).

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância, desde a sua emergência foi entendida como um "divisor de águas" entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Distinção vista na época como imprescindível no delineamento do caráter pedagógico das creches e pré-escolas. Partindo dos referidos pressupostos apresentados, Rocha (1999, p. 62), enfatiza que o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a "própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais". Desse modo, a partir do mapeamento realizado em sua investigação sobre as pesquisas produzidas sobre a Educação Infantil no Brasil, enfatiza o predomínio do conhecimento psicológico como referência para o delineamento das intervenções educativas no trabalho com as crianças, e manifesta sua preocupação com a necessidade de construção de "uma pedagogia que corresponda à infância inteira, aberta e solta" (ROCHA, 1999, p. 140). A autora defende que a Educação Infantil deve garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis.

Considerações finais

A partir da breve exposição realizada, é possível inferir que contemporaneamente o reconhecimento do conceito de Pedagogia da Educação Infantil, tem ocorrido em três âmbitos complementares: 1) no campo das pesquisas na área da Educação Infantil; 2) nas políticas curriculares; 3) no contextos das práticas pedagógicas com as crianças nas escolas. Isso quer dizer que, na medida em que tem sido recorrentes, pesquisas que apontam a importância de que sejam pensados tempos, espaços, materiais, linguagens e relações estabelecidas pelas crianças na vida cotidiana da escola - a Pedagogia da Infância tem reverberado na ação docente.

Portanto, pode-se inferir que desde a emergência da Pedagogia da Infância enquanto campo de pesquisa e de prática pedagógica, tem se buscado garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas escolares inflexíveis e assentadas em uma lógica propedêutica de treinamento para o ensino fundamental. Mesmo reconhecendo que ainda há um longo caminho a ser construído em termos de políticas que assegurem os direitos dos bebês e das crianças pequenas de serem acolhidos em uma Escola de Educação Infantil de qualidade, cabe destacar que já é perceptível o movimento de mobilização docente. Em suma, aos poucos vem sendo operacionalizada uma Pedagogia voltada para os "processos de constituição das crianças como seres humanos reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais também são constitutivos de suas infâncias" (ROCHA; SCHUMAKER; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35). Isso porque, a Pedagogia da Infância somente é

garantida na medida em que os direitos das crianças são considerados como aspecto fundamental da docência.

Referências

FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-escolar e cultura:* para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Ditos e escritos IV:* estratégia poder-saber.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:* trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1999. 291f.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumaker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da investigação às práticas,* Lisboa, Portugal, v. 6, n. 1, p. 31-49, jan./mar. 2016.

AS CRÍTICAS AO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: TENSÕES E DISPUTAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho[1]
Vitória Bassan Metz[2]

Resumo: Análise da proliferação discursiva de críticas ao conceito de Pedagogia da Infância, em produções acadêmicas desenvolvidas no campo da Educação Infantil. As críticas evidenciadas no material analisado, focalizam o fetichismo da infância, a desescolarização da Educação Infantil e a precarização do trabalho docente, como aspectos decorrentes da profusão do conceito de Pedagogia da Infância.

O objetivo do artigo é o de analisar algumas críticas ao conceito de Pedagogia da Infância, em produções acadêmicas desenvolvidas no campo da Educação Infantil no período de 2000-2017. Metodologicamente foram tomadas como ferramentas teóricas as contribuições dos Estudos de Foucault (2005, 2007), referentes a análise do discurso. Isso significa que no decorrer das análises, são observados os vocabulários, as estratégias e as táticas adotas e corporificadas nos enunciados que constituem os discursos investigados. Portanto, compreende-se que o conceito de Pedagogia da Infância é constituído por um conjunto de fundamentos de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância (ROCHA, 2001). Pode-se dizer que a Pedagogia da Infância defende a operacionalização de um currículo concebido por meio de conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Tal concepção, contrapõe-se a um currículo por atividades centrado no ensino de conteúdos oriundos de áreas de conhecimento.

Por outro lado, contemporaneamente é possível notar a difusão de críticas referentes a Pedagogia da Infância. Nesse sentido, Arce (2004) critica a centralidade da aprendizagem em detrimento do ensino na Educação Infantil e destaca que a Pedagogia da Infância se esforça para contrapor a cultura da infância à educação escolar tradicional, não reconhecendo a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, a referida autora, nomeia a Pedagogia da Infância como sendo anti-escolar.

Desse modo, a partir da leitura do material que constituiu o corpus da pesquisa, foram definidas as seguintes unidades de análise: fetichismo da infância; desescolarização da Educação Infantil; precarização do trabalho docente. Cabe destacar que as unidades, emergiram das críticas ao conceito de Pedagogia da Infância identificadas no material analisado. Assim, o texto será organizado em duas seções. Na primeira seção serão apresentadas as críticas ao conceito de Pedagogia da Infância e por último as considerações finais.

As críticas ao conceito de Pedagogia da Infância

> Nessa Pedagogia da Infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, [...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. A Pedagogia da Infância não somente quer preservar a criança

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Professor do PPGEdu/UFRGS. *E-mail:* rsaballa@terra.com.br.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. BIC/CNPQ/UFRGS.

> da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade. (ARCE, 2004, p. 160-164).

A partir do exposto é possível destacar, que na contramão dos argumentos apresentados pelos defensores da Pedagogia da Infância, Arce (2004) critica os três pilares, que segundo ela fundamentam a prática acionada pela Pedagogia da Infância. O primeiro pilar, fundamenta-se na perspectiva construtivista, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e coletiva de significados (ARCE, 2004). O segundo pilar compreende que o papel do professor é propiciar a negociação de significados, oferecendo a criança o conhecimento adquirido nas múltiplas formas de comunicação que emergem de uma relação dialógica. Por último, o terceiro pilar, enaltece a aprendizagem, relegando o ensino a segundo plano, como complementação da aprendizagem (STEMMER, 2006). Dessa maneira, a criança aprende a partir de sua interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo seus conhecimentos e desenvolvendo a sua capacidade de "aprender a aprender". Os projetos de trabalho guiam as práticas, "os professores seguem as crianças, não seguem os planos", ou seja, o imprevisto é o guia nessa jornada.

Ratificando os argumentos, Stemmer (2006) aponta que a Pedagogia da Infância acentua uma valoração negativa do ensino, advogando uma educação não escolar para as crianças. Esse discurso pedagógico, torna a "inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico" (ARCE, 2004, p. 164), pois ainda que sejam reconhecidas as especificidades inerentes à educação das crianças, não é possível que coloque em segundo plano o ensino (STEMMER, 2006). Em suma, para Arce (2004) e Stemmer (2006), a Pedagogia da Infância parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento infantil.

Além da crítica a respeito da centralidade da aprendizagem, Arce (2004), destaca a fetichização da infância na abordagem da Pedagogia da Infância, pelo fato da mesma tornar a criança um "modelo" a ser seguido pelo adulto. Em tal perspectiva, as crianças são vistas como guias e os adultos como seguidores das mesmas. Ademais, Arce (2004) menciona que a Pedagogia da Infância se esforça para contrapor a cultura da infância à educação escolar, contrariando definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que ensina.

Considerações finais

> A Pedagogia da Infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis (CAMPOS, 2012, p. 19).

A partir do breve panorama apresentado sobre as críticas ao conceito de Pedagogia da Infância, cabe salientar que o discurso da Pedagogia não prescinde de seus desejos. Como lembra Gonçalves (2005), a Pedagogia tem vontade de ser original, de doutrinar, de ser a "consciência de todos" e de ser a definidora da identidade estatutária docente. Nesse sentido, a partir da pesquisa realizada, é possível inferir que não existe Pedagogia isenta de relações de poder.

Portanto, as críticas ao conceito de Pedagogia da Infância, podem ser entendidas como estratégias de inscrição da docência na Educação Infantil, na ordem do discurso da escolarização precoce, o qual tem relação direta com o que tem se defendido como investimento em capital humano infantil. Feito esse alerta, vale lembrar que a "Pedagogia da Infância só poderá ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções

pedagógicas sempre trazem" (CAMPOS, 2012, p. 19). Eis o desafio que se coloca aos pesquisadores do campo da Educação Infantil.

Referências

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação Infantil e sociedade:* questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. *Práticas discursivas e subjetivação docente:* uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFPA, Belém/PA, 2005. 184f.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação,* n. 16, jan./abr. 2001. p. 27-34.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. *Educação infantil e pós-modernismo:* a abordagem de Reggio Emilia. 2006. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis/SC, 2006. 182f.

A CARTILHA *GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUESA COM OS MANDAMENTOS DA SANTA MADRE IGREJA* (1539), O COMPÊNDIO DE DOUTRINA CRISTÃ DE LUYS DE GRANADA (1559), O COMPÊNDIO DE DOUTRINA CRISTÃ NA LINGUA PORTUGUESA E BRASILICA DE JOAM PHELLIPE BETTENDORFE (1678) E O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL DO SÉCULO XVI

Silvia Aparecida Santos de Carvalho[1]

Resumo: Na missão jesuítica do Padre Manoel da Nóbrega, iniciada em 1549, não se tem notícias de quais materiais escritos orientaram o ensino de leitura e doutrina cristã nas escolas de ler e escrever, implementadas por ele, nas capitanias da costa brasileira. Contudo, é possível encontrar algumas pistas de como esse ensino foi ministrado pelos padres jesuítas, nessas escolas. A partir de um exame da Cartilha de João de Barros, *Grammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), do *Compêndio de Doutrina Cristã* de Luys de Granada (1559) e do *Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa e Brasilica* de Joam Phellipe Bettendorfe (1678), o presente estudo pretende demonstrar como o ensino da leitura junto à doutrina católica foi ministrado apontando possíveis práticas de ensino de leitura desenvolvidas pelos padres jesuítas durante a missão do Padre Manoel da Nóbrega, no Brasil, do século XVI. Tomaremos como referenciais os estudos produzidos no campo da história da leitura, do livro e do impresso.
Palavras-chave: Cartilhas; leitura; jesuítas.

Introdução

Ao final da Idade Média, quando as burguesias urbanas em formação desejavam adquirir as competências de leitura e escrita para melhor organizarem seus negócios e para terem acesso às Escrituras Sagradas - preocupação decorrente do debate religioso da época produzido na efervescência das reformas protestante e católica - podemos identificar, conforme nos indica Hebrard (1990), a origem de práticas institucionais de ensino das primeiras aprendizagens.

Para os reformistas luteranos era fundamental difundir a competência de leitura a fim de garantir o acesso às Escrituras sem os intermediários católicos e beneficiados pela imprensa, divulgavam a Bíblia impressa em língua vulgar.

Para os contra reformistas, o Concílio de Trento reorientou a importância de difusão da leitura no combate às heresias protestantes e, não obstante a aversão da Igreja Católica à impressão das Escrituras Sagradas em língua vulgar, uma espécie de livro se beneficiou da arte de impressão: as Cartilhas para aprender a ler. Conforme Magalhães (1994), essas cartilhas pretendiam divulgar a doutrina, ao modo católico, com lições de leitura. Elas vieram na bagagem dos viajantes rumo às colônias para garantir a conversão religiosa de outras populações.

Na missão jesuítica do Padre Manoel da Nóbrega, iniciada em 1549, nas capitanias da costa brasileira, não se tem notícias de quais materiais escritos orientaram o ensino de leitura e doutrina cristã nas escolas de ler e escrever implementadas por ele.

Entretanto, é possível encontrar algumas pistas de como esse ensino foi ministrado nessas escolas. A partir de um exame da Cartilha de João de Barros, *Grammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539), do *Compêndio de Doutrina Cristã* de Luys de Granada (1559) e do *Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa*

[1] Grupo de Pesquisa ALLE/AULA – UNICAMP-SP. *E-mail:* silviacarvalho1@gmail.com.

e Brasilica de Joam Phellipe Bettendorfe (1678), o presente estudo pretende demonstrar como o ensino da leitura junto à doutrina católica foi ministrado apontando possíveis práticas de ensino de leitura desenvolvidas pelos padres jesuítas durante a missão do Padre Manoel da Nóbrega, no Brasil, do século XVI. Tomaremos como referenciais os estudos produzidos no campo da história da leitura, do livro e do impresso.

A *Grammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja*

Quando o Padre Manoel da Nóbrega prescreve, em suas cartas, a destruição da língua do índio, entendendo-a como língua da falta por manifestar a ausência das letras necessárias para escrever as palavras *Fé, Lei e Rei,* determina, por sua vez, a necessidade de substituí-la pela língua que revela a palavra divina, no caso, a língua portuguesa[2].

Contudo, ao defender a tese tridentina de que o índio possui alma, pois é portador das faculdades de entendimento, memória e vontade, Nóbrega, em sua narrativa, não identifica, na língua da falta, a ausência da luz natural da graça. Por isso, falar, ler e escrever o português será necessário para preencher a carência que é produzida na alma indígena.

> *Trabalhamos de saber a lingua delles e nisto o padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a lingua e il-os doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua lingua as orações e algumas praticas de Nosso Senhor e não posso achar lingua que m'o saiba dizer, porque são elles tão brutos que nem vocabulos têm. Espero de as tirar o melhor que puder com um homem que nesta terra se criou de moço, o qual agora anda mui occupado em o que o Governador lhe manda e não está aqui. Este homem com um seu genro é o que mais confirma as pazes com esta gente, por serem elles seus amigos antigos.* (Cartas do Brasil, 1931, p. 73)

Não se tem notícias de quais materiais escritos orientaram o ensino de leitura e doutrina cristã nas escolas de ler e escrever de Nóbrega. Entretanto, algumas pistas podemos encontrar quando recuperamos o estudo de Justino Magalhães (1994), já mencionado aqui.

Quando Magalhães (1994) identifica que, não obstante, a cultura manuscrita do século XVI português e a aversão da Igreja Católica à impressão das Escrituras, em língua vulgar, uma espécie de livro se beneficiou da arte de impressão - as cartilhas para aprender a ler - indica, também, a Cartilha de João de Barros, publicada já em 1540, a qual nos foi possível o acesso.

O exame desta cartilha torna-se interessante pelas próprias informações que Magalhães nos fornece e nos faz supor que, se não utilizada na obra missionária de Nóbrega, seu conteúdo e método de ensino poderiam ser semelhantes ao procedimento dos padres encarregados deste ensino, aqui no Brasil. Conforme o autor já nos informou, as cartilhas, impressas na época, destinavam-se, particularmente, ao ensino dos meninos e seguiam o *método do ABC*. Eram livros que pretendiam divulgar a doutrina, ao modo católico e sua difusão garantia, aos prelados, a divulgação da palavra sagrada conforme as orientações da igreja católica, tanto no ensino

[2] A prescrição de Nóbrega que pressupõe a língua do índio como língua da falta de certo modo articula-se à formulação de Pero de Magalhães Gândavo (1980, p. 51) "A língua deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de três letras – silicet, não se caha nella, F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente". Entretanto Gândavo discorda de Nóbrega quando desenvolve, a partir desta formulação, a tese de que o índio não tendo as noções de Deus, de Lei e de Rei, não é portador da luz natural da graça, que ilumina as ações e o entendimento. Assim o índio, não sendo semelhante da humanidade cristã, são "escravos por natureza".

ministrado por eclesiásticos como no ensino ministrado pelos mestres das escolas. Outra informação importante é de que essas cartilhas foram na bagagem dos viajantes rumo às colônias, a fim de garantir a conversão religiosa de outras populações.

A Cartilha de João de Barros, *Grammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) editada por Luis Rodrigues, raridade que se conserva na Fundação Biblioteca Nacional do Ministério da Cultura, no Rio de Janeiro, em sua edição fac-similar de 1996, reproduzida em Comemoração ao V Centenário do Descobrimento do Brasil e dos Descobrimentos Portugueses traz na capa o seu título, a figura de um mestre sentado, segurando uma espécie de lição contendo as letras ABCD, rodeado de jovens e em especial um lhe apontando um escrito em um livro parecendo lhe mostrar uma lição, a indicação da autoria de João de Barros logo abaixo da figura e a indicação de Edição Fac-smiliar a altura do rodapé da capa.

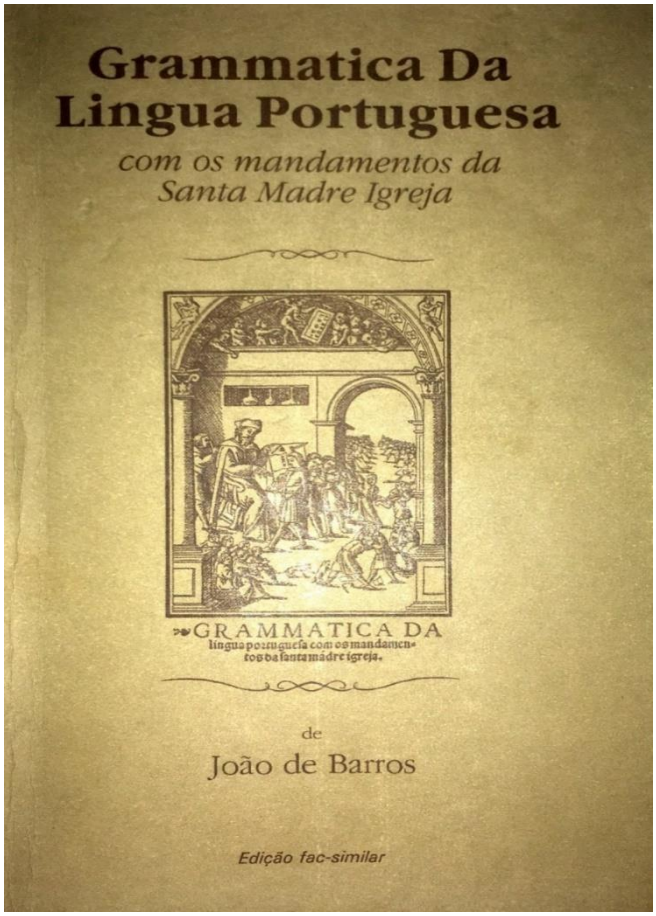


Figura 1 – Capa da Cartilha *Grammatica da Língua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* – Edição Fac-similar - 1996

Na página de rosto encontramos o título, a autoria de João de Barros, a menção da Edição Fac-similar e mais abaixo a indicação da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e da Fundação Biblioteca Nacional – Ministério da Cultura – Departamento Nacional do Livro – 1996.

Na segunda página, além da ficha catalográfica, repetem-se as indicações da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e da Fundação Biblioteca Nacional. Somam-se a elas a informação de que o exemplar original da obra encontra-se depositado na Fundação Biblioteca Nacional e que respondem pela Capa e Diagramação, Daniella Maceno e Hugo de Carvalho e pela Digitalização, Rodrigo Prates.

Na página 3 e 4, Ronaldo Menegaz, Coordenador de Acervos Especializados da Fundação Biblioteca Nacional apresenta a obra reproduzida em 1996 informando que ela " ...é parte de um conjunto mais amplo de obras pedagógico-grammaticais de João de Barros, constituído pela *Grammática*, pelo Diálogo em louvor de nossa linguagem e pelo *Diálogo da Viciosa Vergonha*,"

Na página 5 figura estampada na Capa é repetida em tamanho maior, ocupando a extensão total da página. O Fac-simile apresenta as dimensões de

Nas páginas 6, 7 e 8 segue dedicatória do autor ao Príncipe Dom Felipe, que aparece com seu nome riscado e ao lado um manuscrito indicado Ioam (João).

Iniciam-se, então, na página 9, as lições com uma *Introdução para aprender a ler*. Não apresenta exercícios de escrita. E aqui cabe lembrar as considerações de Viñao Frago (1992) quando indica que, na Espanha católica do século XVI, o processo de alfabetização foi desenvolvido, marcadamente, contra o investimento protestante. Se o protestantismo era a religião do livro, difundido em língua vulgar, que demandava a necessidade de difusão da competência de leitura e escrita, o catolicismo era a religião que doutrinava a partir da oralidade, do visual, do ouvido e da imagem. O que resultou num tipo de ensino que privilegiou a memória e a voz. Talvez, escrever não fosse tarefa tão importante para os católicos, porque as Escrituras não deveriam ser reescritas. Elas deveriam ser apenas lidas. Por isso, então, privilegiadamente o ensino de leitura.

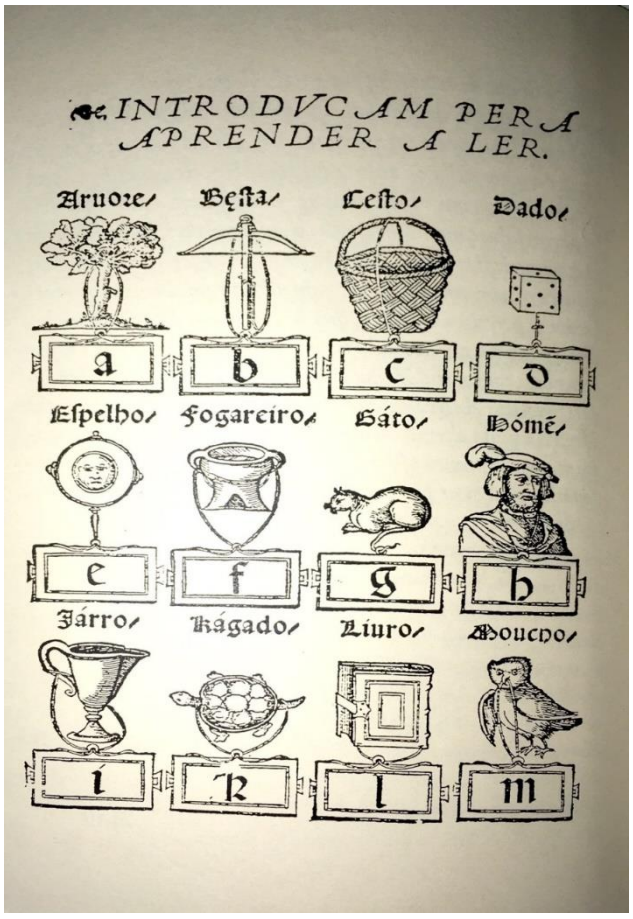


Figura 2 – Lição da Cartilha *Grammatica da Língua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* – Edição Fac-similar - 1996

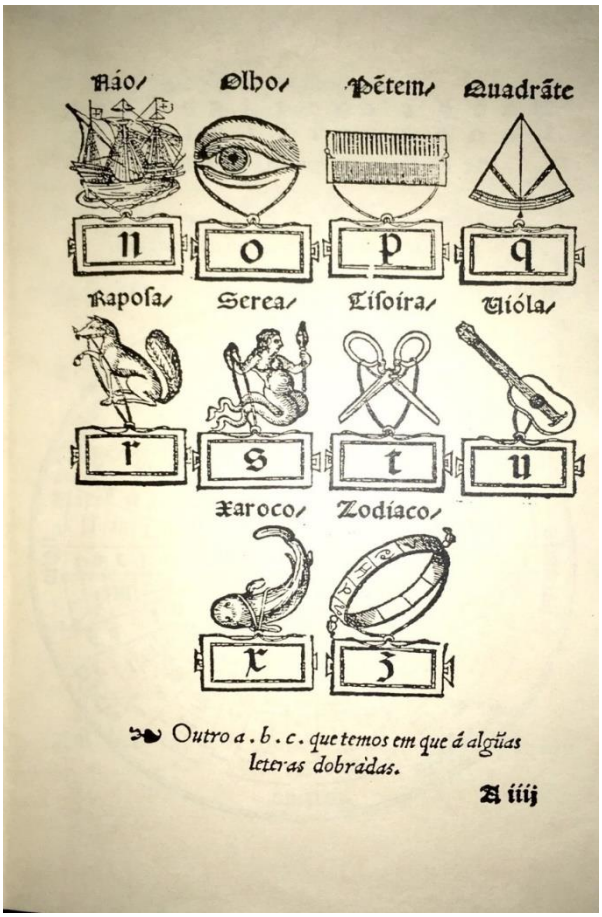


Figura 3 – Lição da Cartilha *Grammatica da Língua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* – Edição Fac-similar - 1996

Na Cartilha de João de Barros, o método utilizado é o de soletração. Primeiramente, o autor apresenta as letras do alfabeto, juntamente com um desenho e a escrita da palavra, que é precedida da referida letra, por exemplo, *L* de Livro ou *N* de Nau ou, ainda, *S* de Sereia e *Z* de Zodíaco. Depois apresenta somente as vogais. E segue, compondo as sílabas formadas por duas letras, depois por três letras, em seguida por quatro letras e, por fim, sílabas próprias da língua portuguesa: nha, lha, cha.

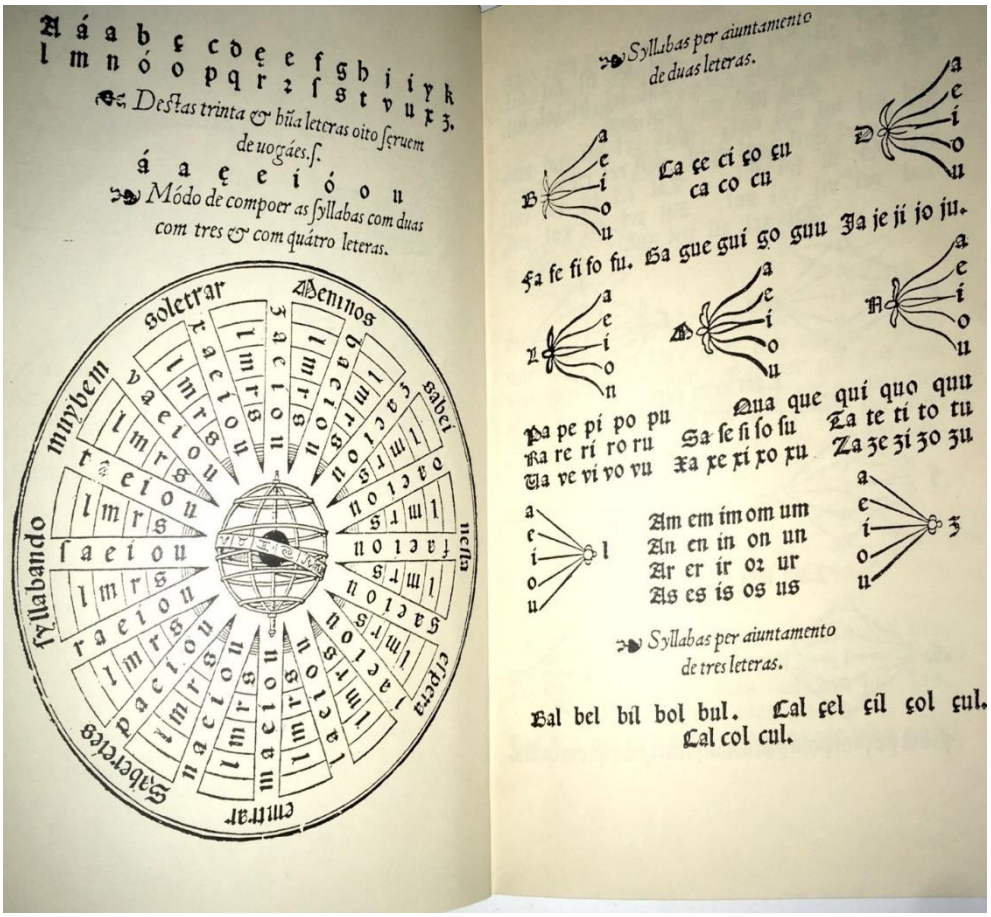


Figura 4 – Lição da Cartilha *Grammatica da Língua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* – Edição Fac-similar - 1996

O autor, ainda, esclarece a importância de apresentar a maior variedade de sílabas, mesmo que estas não sejam comuns na língua portuguesa.

> *Dado que em nossa linguagem não sirvam algumas destas silabas, assim as terminadas em consoante como as ditongadas, falando e escrevendo aconteçam poucas vezes, não me pareceu sem fruto por exemplo delas, cá todas servem assim no latim como em outras linguagens. E o trabalho que nestas levar, fará grande proveito para os meninos: cá lhe faz a língua tão solta e acostumada a esta generalidade de sílabas que se não impeça a pronunciação da lições...* (Barros, 1996).

Após essas orientações o autor inicia a apresentação da doutrina cristã como uma segunda parte da *Gramática da Língua Portuguesa* que não estabelece, ao menos diretamente, relação alguma com a primeira. O aprendiz, inicialmente, deve compreender como se lê, genericamente, sem antecipar nenhum tema da doutrina que irá ser ensinada. O que nos faz pensar que se o ensino de leitura era vinculado ao ensino de doutrina, é preciso dar rigor ao modo como este vínculo se estabeleceu.

Parece que os católicos precisaram ensinar a leitura a seu modo - ler para, ao contrário dos protestantes, preservar as Sagradas Escrituras. Por isso, era suficiente adquirir um instrumental genérico que possibilitasse o acesso a doutrina católica e sua preservação. Aprender a ler, pelo método da soletração, serviria para, primeiro, compreender o valor sonoro

de cada letra para que depois, ao juntar as letras já conhecidas, fossem aprendidas as sílabas que, posteriormente, seriam lidas na composição da palavra católica.

Para iniciar o ensino de doutrina o autor apresenta sob o título *Preceitos e mandamentos da igreja com algumas doutrinas católicas em que os meninos devem ser doutrinados* as orações - Pai Nosso, Ave Maria, Credo, os Artigos de Fé, Salve Rainha. Depois seguem os dez mandamentos, os mandamentos da igreja, os sete sacramentos, as obras de misericórdia, as sete virtudes teologais e morais, os dons e frutos do Espirito Santo, os pecados capitais. Por fim, o autor encerra a cartilha, apresentando os significados e as partes que compõe a missa, uma parte do evangelho de São João e quatro orações finais. Apresenta, também, quais são os dias santos durante todo o ano.

O *Compêndio de Doutrina Cristã*

O *Compêndio de Doutrina Cristã*, escrito por Luys de Granada na época da missão de Nóbrega no Brasil, 1559, explicita um exemplo de como o ensino de doutrina cristã, em língua portuguesa, foi prescrito. Nesse compêndio, verificamos uma atenção destinada às três faculdades da alma que, conforme o autor, eram essenciais na composição da alma do verdadeiro cristão.

Granada, primeiramente, apresenta, numa espécie de introdução, as partes principais desse ensino:

> *Vista a necessidade que temos de saber a doutrina cristã, vejamos agora quais sejam as partes principais dela, e como se haja de ensinar. Todos sabem que quatro são as principais partes desta doutrina: convêm saber, Artigos de fé, Mandamentos, Oração e Sacramentos: mas a razão e a necessidade dessas partes não a sabem todos e é coisa digníssima de ser sabida: antes sem ela não se pode fazer nada.* (Granada, 1559).

E segue justificando que essas partes são fundamentais para a formação de um verdadeiro cristão e que para sabê-las é preciso que o aprendiz seja dotado da alma que revela as faculdades do entendimento, memória e vontade.

> *Pois para isto é de saber que três coisas se requerem para ser um verdadeiro cristão: que são Querer, Saber e Poder. As que são de tal maneira necessárias que uma sem a outra não basta. Porque primeiramente é necessário que o cristão queira de toda a vontade e coração servir a Deus e guardar seus santos mandamentos e que esteja tão persuadido nesta parte, que ainda que haja outras mil maneiras de vidas e caminhos no mundo, se determine para só este. O segundo se regre depois desta determinação, que saiba quais são estes mandamentos e quais as coisas em que há de agradar e servir ao Nosso Senhor. Porque (...) se não soubesse como e em que coisas o ei de servir, ali tão pouco poderia desejar eu servir a Deus, se não soubessse em que o ei de servir. O terceiro que depois disto se regre é poder: porque posto que eu esteja determinado de o servir e saiba em que o ei de servir e não tendo forças nem possibilidades para isto (por exercer a coisas que me mandam a faculdade e poder de minha natureza) pouco me aproveitaria o crer e o saber se me faltasse o poder.* (Granada, 1559).

Será necessário *Querer* - ter a vontade -, Saber - ter o entendimento -, e ter o Poder - ter a memória do verbo interior; faculdades perdidas pela degradação das línguas na Torre de Babel (cf. Hansen, 1995) que poderão, por sua vez, ser recuperadas pelo ensino de doutrina cristã em língua portuguesa.

Granada, ainda nesta espécie de introdução, ocupa-se também em estabelecer uma relação entre as faculdades do entendimento, da memória e da vontade com as partes essenciais que deverão ser ensinadas. Desse modo o ensino de doutrina é justificado pela possibilidade que tem de desenvolver essas três faculdades.

> *Porque com os artigos da fé inclina (...) nossos corações ao amor e obediência de nosso senhor: proporcionando-lhes para isto tão grandes (...) temores, tão grandes favores (...), tão grandes obrigações e benefícios da parte de Deus: que a menos coisa destas que atentamente considera-se, era bastante para roubar todos os corações e levá-los após si.* (Granada, 1559).

Com o ensino dos Artigos de Fé será possível desenvolver a faculdade da vontade. Se o aprendiz "crer em Deus Pai todo poderoso, criador do céu e da terra", conforme Granada, terá vontade necessária para tornar-se cristão.

Com o ensino dos Mandamentos, será possível desenvolver a faculdade do entendimento.

> *Ao segundo que é o saber (?) com a doutrina dos mandamentos, ensinando-nos ali as fontes de toda virtude e justiça: declarando-nos distintamente que havemos de fazer para agradar nosso senhor e merecer tua amizade. E para maior declaração desses mandamentos se acrescentar todas as espécies e maneiras de pecado que se podem fazer contra eles, assim daqueles sete que chamam capitais como de todos os demais.* (Granada, 1559)

Conhecer o mandamento "Amar a Deus sobre todas as coisas" e entender a importância de não cometer os pecados capitais possibilita, ao aprendiz, o entendimento de como deve ser um cristão que agrada e serve a Deus.

O ensino da Oração e dos Sacramentos tem por objetivo desenvolver a faculdade da memória, que afastada pela degradação do verbo divino, deve ser recuperada.

> *E porque a natureza pelo pecado ficou tão fraca e tão mal inclinada que não é poderosa (...) para guardar esta lei (por ser a lei espiritual e o homem carnal, ela retíssima, ele fraquíssimo) para isto (?) com oração e sacramentos: porque a oração tem por ofício pedir socorro da graça para o cumprimento da lei e o sacramento tem a virtude de dá-la e assim por estes dois meios se alcança esse poder que é a principal das três coisas que acima pusemos.* (Granada, 1559).

Granada, ainda, hierarquiza essas três faculdades e justifica a posição que cada uma toma.

> *... no primeiro e mais baixo lugar pomos o saber. Porque o saber (como diz Aristóteles muito pouco aporta para a virtude). E por isto aporta tão pouco a lei do Evangelho... Ao segundo lugar pomos o querer que nos dá a fé com a grandeza dos interesses e mistérios que nos propõe. E no derradeiro (...) o poder, que se alcança pela graça: a qual nos dão os Sacramentos: porque este é o fim e o cumprimento de tudo.* (Granada, 1559).

O autor segue, a partir dessas explicações, com a exposição dos Artigos de Fé, os Dez Mandamentos, os Mandamentos da Igreja, os Pecados Capitais, as Orações e os Sacramentos.

O *Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa e Brasilica*

Num tempo bastante posterior à missão de Nóbrega, outro documento dá algumas pistas do modo jesuítico de ensinar a doutrina. O padre missionário do estado do Maranhão Joam Phellipe Bettendorfe escreveu, em 1678, o *Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa e Brasilica*, este destinado explicitamente ao ensino dos índios. Bettendorfe, talvez, tivesse o propósito de organizar um documento para ser utilizado pelos seus companheiros de ordem e que reunisse, por sua vez, os procedimentos já aplicados em missões que o antecederam.

Com detalhes coincidentes com o tipo de ensino sugerido pela Cartilha de João de Barros e pelo Compêndio de Luys de Granada, Bettendorfe inicia esclarecendo seus objetivos.

> *Em que se compreendem os principais mistérios de nossa Santa Fé católica e meios de nossa salvação: ordenada a maneira de diálogos acomodados para o ensino dos índios, com duas breves instruções: uma para batizar em caso de extrema necessidade, os que ainda são pagãos; e outra, para os ajudar a bem morrer em falta de quem saiba fazer-lhe esta caridade.* (Bettendorfe, 1678).

E numa espécie de introdução, informa o conteúdo que tratará em seu trabalho, intitulando-a "Advertências".

> *Repartiu-se esse conpêndio em duas partes. Na primeira delas se põe as orações e os mais princípios e elementos de nossa Santa Fé, com a confissão geral e o Ato de Contrição no cabo deles. Na segunda se ensinam por dois Diálogos todos os Mistérios pertencentes a Fé, Esperança, Caridade, etc. Que todo homem cristão está obrigado a saber para satisfazer ao preceito e alcançar a sua Salvação para qual Deus o criou, e os Párocos e Senhores e Amos estão obrigados a ensinar àqueles que são de sua obrigação.* (Bettendorfe, 1678).

A primeira parte do ensino de doutrina apresenta os seguintes conteúdos: Sinal da Cruz, As orações: Padre Nosso, Ave Maria, Salve Rainha, Creio em Deus Padre. Depois: os Artigos de Fé, os dez Mandamentos, os Mandamentos da Igreja, os Sacramentos, os Pecados Capitais e suas virtudes contrárias, os pecados contra o Espírito Santo, as Virtudes Teologais e Morais, os Dons e Frutos do Espírito Santo, as Obras de Misericórdia, as Bem Aventuranças, as Potências da Alma, os Sentidos Corporais, a Confissão Geral e o Ato de Contrição.

O autor, ainda na sua introdução, prescreve o modo como deve ser ensinada a doutrina.

> *O modo que se deve seguir em ensinar essa Doutrina é o seguinte. O Doutrineiro posto diante de todos, em lugar mais chegado ao altar, faz com eles o sinal da Santa Cruz em voz alta, clara e distinta, e diz o Padre Nosso, a Ave Maria, o Credo, Os Mandamentos da Lei de Deus e da Santa Madre Igreja Católica: os Sacramentos e as três Virtudes Teologais com o mais que conforme as circunstâncias lhes parecer melhor. Depois disso faz as perguntas as quais responde comumente todos, tirado nos dias de domingo e festas em que se faz a Doutrina Geral depois do jantar. Acabada as perguntas se põe todos de joelhos e dizem a Confissão Geral com o Ato de Contrição. Logo entoam por três vezes duas meninas das mais devotas e bem ensinadas, o Bem Dito e Louvado Seja o Santíssimo Sacramento do Altar e a Imaculada Conceição da Sempre Virgem Maria Senhora Nossa Concebida Sem Pecado... e respondem dois meninos dos mais modestos e idôneos: para*

> *sempre Amém; e após deles todos juntos o mesmo no mesmo tom; concluindo tudo com o sinal da Santa Cruz.* (Bettendorfe, 1678).

A prescrição de Bettendorfe indica a primazia da oralidade e da memória. Não faz menção a exercícios de leitura nem tão pouco de escrita. Na segunda parte, o autor indica que deve-se proceder através de dois diálogos - perguntas e respostas já determinadas - nos quais o aprendiz demonstrará tudo o que aprendeu na primeira parte.

A partir do tipo de ensino indicado pela Cartilha de João de Barros e pelos Compêndios de Granada e Bettendorfe nada podemos afirmar sobre o ensino de escrita. Parece que a aprendizagem da escrita não era tão importante ao modo católico de instruir na língua portuguesa. Entretanto, Nóbrega noticia em sua correspondência a criação de escolas de ler, escrever e doutrina nas capitanias da costa brasileira. Como foi ministrado, então, o ensino de escrita nessas escolas, já que as fontes disponíveis referem-se apenas ao ensino de leitura e doutrina?

Conforme Serafim Leite (1952), José de Anchieta em sua Quadrimestre de Maio a Setembro de 1554 fornece algumas pistas a esse respeito.

> *Estes, entre os quais vivemos, trazem-nos de boa vontade os seus filhos, para que os ensinemos, e sucedendo a seus pais sejam povo agradável a Cristo. Quinze batizados e muitos mais catecúmenos andam na Escola muitíssimo bem ensinados pelo seu mestre que é Antonio Rodrigues. Depois da lição da manhã rezam na Igreja as ladainhas e depois da lição da tarde cantam a Salve-Rainha e vão para suas casas.* (ANCHIETA, 1554, *apud* LEITE, 1952, p. 5).

Conforme a correspondência de Anchieta havia a lição da manhã e a lição da tarde. Mas, como eram essas lições? Baseados nos indícios extraídos da Cartilha de João de Barros e dos Compêndios de Granada e Bettendorfe, podemos pressupor que eram lições de aprendizagem de leitura, primeiro pelo método de soletração, depois leitura da doutrina. Mas e as lições de escrita? Afirmar que as lições de escrita poderiam ser constituídas, primeiramente, pela aprendizagem da escrita das letras e sílabas e depois pela escrita - cópia da doutrina poderia ser precipitado.

Como verificamos, em nossas fontes documentais a competência de ler e, talvez, a de escrever em língua portuguesa parecia ser o instrumento essencial e preliminar que possibilitaria o aprendizado de um conteúdo que deveria ser ensinado seqüencialmente: a doutrina cristã. Com o conhecimento de leitura e escrita do português, a língua da falta seria rememoriada, adquirindo, propositalmente pelo ensino de doutrina, uma cadência católica.

Mas, para além de substituir a língua da falta pela palavra portuguesa, a Cartilha de João de Barros e os Compêndios de Granada e Bettendorfe revelaram um outro objetivo que tinha o ensino de leitura, escrita e doutrina. Conforme as cartas de Nóbrega também apontaram, a convergência de conteúdos de ensino de doutrina cristã e a prescrição do método de ensino de leitura pela soletração parece cumprir a intenção de formar um índio, não apenas crente mas, sobretudo, dócil e obediente.

Depois do ensino de leitura pela soletração, o ensino de doutrina: primeiro as orações: Pai Nosso, Ave Maria, Salve Rainha e o Credo. Com o ensino destes conteúdos, o padre jesuíta parece pretender a coerção da alma e do corpo do índio, postulando a substituição de comportamentos, desarticulando e recompondo gestos e maneiras de pensar.

Na oração Pai Nosso, o índio aprende "Seja feita a tua vontade, assim no céu como na terra" (Barros, 1539). Na Ave Maria, "Santa Maria, Mãe de Deus, Roga por nós pecadores" (Barros, 1539). Na Salve Rainha,

> *A ti bradamos, desterrados filhos de Eva. A ti suspiramos, gemendo e chorando, neste vale de lágrimas. Eia, pois advogada nossa, volte a nós aqueles misericordiosos olhos. E depois deste desterro, nos mostra a Jesus, bendito fruto de teu ventre. Ó clemente, o piedosa, o doce virgem Sempre Maria."* (Barros, 1539).

Com o Credo,

> *Creio em Deus Pai todo poderoso, criador do céu e da terra (...) Creio no Espírito Santo, na Santa Igreja Católica, na comunhão dos Santos, na remissão dos pecados, na ressurreição da carne, na vida eterna.* (Barros, 1539).

A oração, ao propor a crença e a obediência e deslocar o índio para uma posição de quem clama a misericórdia por ser pecador e não cumpridor das leis divinas, opera um domínio sobre o corpo e a alma indígena, postulando uma disciplina que fabrica corpos e almas submissas, obedientes e dóceis.

Depois os Artigos de Fé. Um verdadeiro exercício de incorporação da crença católica: "Crer em um só Deus todo poderoso. Crer em Deus pai. Crer em Deus filho. Crer em Deus Espírito Santo. Crer que é criador. Crer que é Salvador. Crer que é glorificador." (Barros, 1539).

Os Dez Mandamentos, "Amar a Deus sobre todas as coisas; Não matar; não fornicar, não desejar a mulher do próximo..." (Barros, 1539), os Mandamentos da Igreja, "Ouvir missa inteira aos domingos e festas; Jejuar, quando manda a Igreja..." (Barros, 1539), as Obras de Misericórdia, "Corporais: dar de comer a quem tem fome, dar de beber a quem tem sede, vestir o nu (...). Espirituais: sofrer as injurias com paciência, perdoar a quem tem errado,..." (Barros, 1539) apresentam as regras que devem orientar a obediência e a submissão. Com essas regras o índio substitui o corpo pecador pelo corpo crente, disciplinado, que teme o castigo caso haja a desobediência.

Com os Sete Sacramentos: Batismo, Confissão Comunhão, Confirmação, Extrema Unção, Sacerdócio e Matrimônio, o índio incorpora um modo de viver cadenciado pelo calendário e costume cristão. A cada ritual católico que participa, desenvolve a submissão e aprende outros valores, diferentes dos seus.

É o caso, por exemplo, das Sete Virtudes Teologais e Morais, e dos Dons e Frutos do Espirito Santo. O índio aprende valores como "Fé, Esperança, Caridade, Prudência e Temor.

Depois conhece os Pecados contra o Espírito Santo," os Pecados Capitais e suas Virtudes Contrárias, as Bem Aventuranças. Conhece o que não é apropriado para a vida cristã.

O ensino de doutrina também explicita as Potências da Alma: Entendimento, Memória e Vontade, tão bem explicadas na prescrição de Luys de Granada e, também os Sentidos Corporais: ver, ouvir, cheirar gostar e apalpar que são sentidos dados por Deus para a salvação e seu serviço. (Barros, 1539).

Considerações finais

A comparação da Cartilha de João de Barros G*rammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja* - 1539 com o *Compêndio de Doutrina Cristã,* de Luys de Granada (1559) e com o *Compêndio de Doutrina Cristã na Lingua Portuguesa e Brasilica*, de Joam Phellipe Bettendorfe (1678) evidencia que a seleção de conteúdos para o ensino de doutrina estava seguindo uma mesma orientação. O que nos faz pressupor que também o ensino de leitura pela soletração, ao modo como é apresentado na Cartilha de João de Barros, também poderia ser uma prática comum, no período, em terras sob domínio católico. Provavelmente, Nóbrega também aplicava o mesmo tipo de ensino em suas escolas de ler e escrever.

Todos esses conteúdos de doutrina, prescritos em nossas fontes documentais, explicitam o intuito de imprimir no corpo e na alma do índio os elementos da obediência e da sujeição, desenvolvendo a conversão católica e atendendo aos propósitos da civilização portuguesa.

Referências

BARROS, João de. 1996. *Grammatica da Lingua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja*. Ed. Fac-similar de Lisboa - 1539, Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

BETTENDORFE, Joam Phelippe. 1678. *Compêndio de Doutrina Christã na lingua portuguesa e brasilíca*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes. (microfilme)

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade,1996.

CHARTIER, Roger. 1996. Prefácio. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

DARTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GINZBURG, Carlo. 1987. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.

GRAFF, Harvey J. 1990. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, n. 2.

GRANADA, Luys de. 1559. Compêndio de Doutrina Cristã. (microfilme).

HANSEN, João Adolfo. 1995. O nu e a luz: Cartas Jesuíticas do Brasil. Nóbrega – 1549-1558. *Revista do Instituto Histórico Brasileiro,* São Paulo, n. 38.

HEBRARD, Jean. 1990. A escolarização do saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, n. 2.

HEBRARD, Jean. 1996. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

LEITE, Serafim S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

MAGALHÃES, Justino Pereira. 1994. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

MAGALHÃES, Justino Pereira. 1996. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *Revista Brasileira de Educação*, mai./jun./jul./ago., n. 2.

NÓBREGA S. J., Pe. Manuel da. *Cartas do Brasil 1549-1560*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

PÉCORA, Alcir. 1999. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente.* São Paulo: Companhia das Letras.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII). In: *Leer y escribir em España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirâmide, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história:* vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LER, (RE)COLHER, ARMAZENAR EXPERIÊNCIAS: COLHENDO SABERES DE CECÍLIA MEIRELES NA ESCOLA PÚBLICA

Antonilma Santos Almeida Castro[1]
Edna Ribeiro Marques Amorim[2]

Resumo: De presença substantiva na vida, imperativo se faz questionar o que significa ler no cenário cotidiano, de ações e posturas tão efêmeras? Problematizando tal pergunta, foram realizadas vivências junto aos alunos de uma escola pública, para compreender a leitura como ato de colheita e armazenamento de conhecimentos. A "colheita" se realizou por oficinas, com a leitura de poemas de Cecília Meireles.

As inquietações, o jogar das sementes e a colheita

Este texto traz resultados de uma prática de leitura[3] com o texto literário realizada com alunos de uma escola pública. A experiência ora apresentada se constituiu em uma oficina de leitura com textos de Cecília Meireles e teve como mote os questionamentos: o que significa ler no cenário cotidiano, de ações e posturas tão efêmeras? Que leituras literárias fazem os jovens da escola pública? Como se aproximam dos textos literários? A prática desenvolvida objetivou: promover espaço para o exercício da leitura, considerar o ato de ler como possibilidade de fortalecimento para a formação do sujeito do/no mundo; fomentar o exercício da leitura de textos literários, por meio de atividades diversificadas.

Os poemas retratando a efemeridade da vida e as ações humanas, contribuíram para fomentar as discussões e revisitar as memórias construídas, "não com a memória estática, não com a simples saudade, a simples nostalgia de coisas pregressas, mas como a memória símbolo no sentido de transgressão ao provisório, ao efêmero[...]". (ARAÚJO, 2000, p. 56). Assim buscou-se construir o memorial de leitor, procurando compreender os afastamentos da leitura e, em especial, da leitura literária. O aluno foi instigado a ler, a pensar e a sentir o que leu, de modo a construir um saber que ativa a sua memória literária e social, dialogando com o seu presente. As sementes foram lançadas para os alunos do Centro Noturno de Educação do Estado da Bahia (CENEB), através de oficinas semanais, às quartas-feiras, totalizando a carga horária de quinze horas.

Os textos trabalhados foram: Retrato, Ai palavras, Os dias felizes, Fim do mundo, Ou isto ou aquilo, Alegria, Fadiga, Motivo, Música e Memória. A cada oficina, fazia-se a discussão e compreensão dos textos e eram desenvolvidas: jogral, ilustração, recorte e colagem, pinturas, audição de músicas relacionadas com a temática, entre outras atividades. O desejo tímido em fazer a leitura e a discussão dos textos se transformaram em participação ativa. O silencio se transformou em barulho, conversa paralela, comentários simultâneos, risadas, choros, catarse. As experiências vivenciadas permitiram dialogar com os textos, ativando dados da memória pessoal e coletiva, construindo saberes.

No trabalho com poema Retrato, a turma foi surpreendida por uma voz forte e aveludada de um aluno que ficava sempre calado, pouco participava. A forma como leu o poema deixou

[1] Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e membro permanente do Núcleo de Leitura Multimeios (UEFS).
[2] Professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), membro permanente do Núcleo de Leitura Multimeios (UEFS) e professora da Escola Básica, no Centro Noturno de Educação do Estado da Bahia CENEB. *E-mail:* eedmarques@gmail.com.
[3] A prática se constituiu como uma das ações do Projeto Leituras Itinerantes, desenvolvido junto ao Núcleo de Leitura e Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

a todos em silêncio! A turma ficou encantada! O aluno parecia não acreditar no potencial da sua voz e na forma como tinha encantado a todos. Naquele momento, foi descoberto, um talento até então desconhecido.

Após a leitura com o poema "Fadiga", fez-se uma roda de conversa e cada aluno, espontaneamente, colocava o que entendeu. Ao final da discussão, pediu-se que apresentassem, em forma de desenhos ou de pequenos textos, o que provocava fadiga. Uma aluna que passava por um momento delicado, nada falou durante a roda de conversa sobre o poema, mas relatou no texto escrito: "Cuido dos meus pais doentes (SIC) dos meus irmãos pequenos, e da casa do meu pai. Estudo a (SIC) noite (SIC) faço o almoço do meu marido e cuido da minha casa. Mas sou grata a Deus porque sei que meus esforços e cansaços (SIC) não são em vão."

Esse pequeno texto é, na verdade, a confissão de uma rotina de muito cansaço, por conta das várias tarefas que a vida impõe e que são circunstâncias reais dos alunos que estudam à noite. Talvez seja essa realidade que distancia o aluno da escola pública da leitura, em especial do texto literário. A leitura do poema permitiu que ela vivenciasse diretamente a construção dos sentidos, para ir, paulatinamente, fechando as lacunas textuais a partir das vivências de outras leituras e das experiências pessoais. Pode-se perceber que o texto da aluna carece de melhoras do ponto de vista linguístico, mas do ponto de vista do sentido, ele é revelador de um contexto de dificuldades. Essa confissão de "fadiga" se tornou uma forma de realizar a catarse defendida por Caldin (2001, p. 32) quando diz que a "[...] leitura proporciona a pacificação das emoções[...] a liberação da emoção resultante da tragédia a catarse".

Isso se confirmou no caso dessa aluna, pois ao final das oficinas, ela comentou sobre a importância das leituras para alentá-la em um momento de muita incerteza. Ainda sobre o poema Fadiga, outra aluna escreveu: "Fadiga... Muito cansaço. Falta de amor. Esperar demais. Correr e não conseguir. Fingir que está tudo bem. Confiar... e se decepcionar. Porque (SIC) quem espera cansa e quem acredita alcança". Este texto revela o impacto da leitura sobre a aluna, destaca-se que a intenção inicial era divertir e refletir. Mesmo em um texto construído de forma fragmentada, verifica-se que a aluna vai além do proposto e, em sua reflexão, faz uma projeção do conteúdo do poema sobre si mesma. Ela admite que confiou e se decepcionou. Mais adiante dissemina a crença de que a ação resolve muitos impasses, ao revisitar a sabedoria popular e reinterpretar o adágio: "quem acredita alcança", fato que evidencia que "se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor." (JOUVE, 2002, p. 123):

Ao trabalhar o poema "Os dias felizes", depois das leituras variadas e das discussões, alguns alunos relataram, por escrito, suas experiências de dias felizes. Percebe-se a constatação de que dias felizes se fazem de pequenos momentos, evocando a memória da infância idealizada como melhor etapa da vida, como relatou uma das alunas "Meu melhor momento foi quando era criança (SIC) brincava muito (SIC) a inosencia (SIC) estava dentro de mim, um sentimento verdadeiro e sincero".

Em contraposição, há quem afirme que a felicidade se encontra na vida adulta, quando se pode "viver a vida de verdade", como se pode conferir o relato de aluno: "Não existe (SIC) dias tristes para mim, pois antes de me levantar ergo a cabeça e peço a Deus por mais um dia de vida (SIC) por isso sou feliz todos os dias. Resumindo... o dia mais feliz foi o dia em que descobrir (SIC) o que era viver a vida de verdade".

Além disso, houve quem valorizasse a chegada de mais um integrante da família como um momento de contentamento, como a chegada de dias felizes. Como relata uma aluna "o dia mais feliz que tive até o momento foi o dia em que Recebi a Notícia (SIC) que ia ganhar uma irmã (SIC). Os relatos trazidos permitem verificar uma identificação com o que foi lido no texto literário, provando que essa ação de usufruir o texto literário por meio da fruição transcende o mundo real. (BARTHES, 1987)

Conforme as oficinas aconteciam, percebia-se um avanço dos alunos, no sentido de que se tornaram capazes de fazer inferências de contextos e situações da vida cotidiana, a partir do material lido, que antes, por timidez, não tinham coragem de empreender. É o que se pode observar, quando o aluno escreve: "O que é fadiga? Eu por outro lado, tenho que falar: Estou fadigado de ver nossos políticos roubar (SIC).

Considerações finais

As oficinas se mostraram também muito eficazes em implementar uma relação de cooperação interna entre os alunos e em despertar neles uma motivação para participar do que era proposto, mostrando-se sobremaneira interessados nas temáticas e nas produções sugeridas, ao longo do processo. Pode-se afirmar que a mudança de comportamento verificada, a leveza com que acolheram e se envolveram na efetivação das tarefas sinalizam o êxito da proposta de leitura aqui relatada.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) *Leitura e literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-161

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Caderno de exercícios:* algumas reflexões sobre o ato de ler. Ilheús: Letra Impressa, 2000.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 12, p. 32-44, 2001 a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufse.br/index.php/eb/article/view/36/5200>. Acesso em: 13 Jan. 2018.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

NAVARRO, Pedro. Discurso, texto e leitura: espaço de (des) encontros do leitor. *Leitura:* Teoria e Prática, Campinas, SP, a. 30, p. 67-76. Junho de 2012.

MEMÓRIA E INFÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ATIVIDADE METODOLÓGICA COM O CONTO "HÓSPEDE SECRETO", DE MIGUEL SANCHES NETO

Alzira Fabiana de Christo[1]

Resumo: Apresentarei uma atividade metodológica a ser desenvolvida com o conto "Hóspede Secreto", de Miguel Sanches Neto. O embasamento teórico para a leitura são as obras de Walter Benjamin consagradas à infância e rememoração e Espaços da recordação (2011), de Aleida Assmann. A partir dos acontecimentos ocorridos com a protagonista da narrativa, o leitor é convidado a refletir sobre a sua própria infância.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica a ser desenvolvida a partir do conto "Hóspede Secreto", de Miguel Sanches Neto. A principal questão que estrutura a análise da narrativa são as memórias da infância. O embasamento teórico para a leitura são as obras de Walter Benjamin consagradas à infância e rememoração e *Espaços da recordação* (2011), de Aleida Assmann.

Quando eu ainda era professora da Educação Básica, solicitei um trabalho aos alunos, uma pesquisa oral sobre a história individual e familiar. Fui surpreendida quando boa parte dos discentes não sabia onde seus pais haviam nascido, as mudanças e perdas que havia acontecido nas famílias, dentre outros acontecimentos importantes da vida de cada um. Nesse sentido, o que me levou ao tema deste artigo foi vislumbrar o quanto os alunos estão distanciados de temas relacionados à memória, a acontecimentos familiares, à momento vividos na infância, enfim, assuntos relacionados ao passado. Em *Espaços da recordação* (2011), Aleida Assmann reflete sobre a precária situação da memória na sociedade de cultura de massas em que as técnicas eletrônicas são predominantes tanto para o armazenamento quanto para a circulação da memória. Segundo a teórica, a sociedade atual possui um caráter de autodestruição devido à capacidade de olhar em direção apenas ao futuro, sem se dar conta que o passado existe no presente e que permanecerá nos dias que se seguirão. A visão fragmentada tão em voga nos dias atuais faz com que não se consiga vislumbrar uma relação entre passado, presente e futuro e se queira descartar e desvalorizar o ato da rememoração assim como tudo o que não faz parte das necessidades imediatas e do mundo prático de hoje. Devido a vislumbrarmos essa característica em nossos alunos – depositam uma grande expectativa apenas no futuro – resolvemos desenvolver essa atividade. Ou seja, para que resgatem o passado e entendam a relação entre passado, presente e futuro. Para tanto, solicitamos que os alunos trouxessem fotos tiradas na infância para a sala de aula. Em uma roda de conversa, eles descreveram a foto e falaram sobre a infância: onde moravam, com quem, como eram as famílias, o que faziam, os brinquedos que possuíam, os amigos, as perdas, as mudanças que ocorreram, etc. Foi solicitado também que expusessem a imagem que possuem da infância, se de paraíso, de sofrimento, etc. Em um segundo momento da atividade, foi realizada a leitura e análise do conto "Hóspede Secreto". Depois da análise detalhada do texto, assistimos ao curta-metragem baseado na narrativa e dirigido por Fernando Severo[2]. Posteriormente à leitura comparativa entre a narrativa do conto e sua tradução para o cinema, foi solicitado que trouxessem um espelho, metáfora de como somos um reflexo de tudo o que vivemos. O hóspede secreto,

[1] Professora do Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). *E-mail:* alzirafabianadechristo@gmail.com.

[2] Disponível no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=46Q42c3apFU, acessado em 27/08/2018

então, é o que cada um traz dentro de si. Ao resgatar essas experiências da infância, somos conduzidos a retornar ao passado, a interrogar o presente e nossa própria contemporaneidade. A rememoração da infância é a possibilidade de pensar sobre o presente, sobre o que nos aprisiona e consequentemente construir um futuro diferente e uma nova História.

Se perder para se encontrar: uma leitura de "Hóspede Secreto"

"Hóspede Secreto", conto que dá título à primeira coletânea de contos publicada por Miguel Sanches Neto trata, dentre outras questões, das armadilhas de dentro[3], armadilhas que são assimiladas aos poucos e se instalam na raiz do nosso pensamento e, muitas vezes, nos tornam reféns. "A partir das cinco da manhã, o canto do galo me enche a vida de sensações boas" (*HS*, p. 109)[4], é assim que a narradora do conto explica o motivo pelo qual divide seu apartamento, na regiãol central de Curitiba, com Rodô, um galo que canta todas as manhãs por volta das cinco horas, o que proporciona a ela uma viagem a um outro tempo: a infância vivida no interior.

A narradora de "Hóspede Secreto", logo no início do conto, explica como é o seu cotidiano, como é viver em uma metrópole do porte de Curitiba, ela descreve os principais acontecimentos do dia, o trabalho desempenhado por ela como telefonista, uma atividade, segundo ela, extremamente repetitiva. A rapidez das atividades, característica primordial do mundo moderno, principalmente em relação às funções desempenhadas nas grandes indústrias, é algo de destaque no conto, do mesmo modo, a anulação do ser humano em relação às suas necessidades primordiais. O trabalho é tão repetitivo e por isso desgastante que a mulher não precisa mais pensar para desenvolvê-lo, "O trabalho de uma telefonista não dá descanso e durante todo o dia não tenho tempo para pensar em nada. Tudo é rápido demais e logo estou no ônibus de novo, entregue a meus pensamentos" (*HS*, p. 108).

Do mesmo modo, já no início da narrativa, a mulher destaca o quão solitária é mesmo vivendo entre tantas pessoas. É como se ela estivesse explicando toda a sua vida, o quanto é enfadonho e difícil viver solitária – sem amigos e parentes – em uma grande cidade, para que o leitor compreenda a sua atitude de comprar um galo.

O canto do galo ao amanhecer, lhe encaminha ao mundo paradisíaco da infância, à convivência com os pais, com o irmão, a volta a um tempo feliz, de prazeres e descobertas do qual ela sente saudades, também, por estar distante geograficamente. Depois que Rodô passou a viver com ela, muitas coisas mudaram, acrescentou atividades a sua rotina – já que cuidar de um animal demanda certo trabalho e dedicação. Ela precisava, agora, se preocupar com a alimentação do galo, a limpeza do espaço em que ele estava alojado para que ele se sentisse bem. Seus dias rotineiros passaram a ser preenchidos com essas preocupações, e, sobretudo, pela companhia do galo, isto é, pelo prazer que ele representava simbolicamente. Isso tudo traz mudanças à vida da mulher, mudanças positivas em relação a questões emocionais e a dores físicas causadas pelo estresse do dia a dia.

A presença do galo em sua vida remete a um período em que o tempo não era delimitado por cronômetros de relógios ou a rapidez da produção nas fábricas. É um "tempo paradisíaco" em que viviam homens e animais em harmonia e liberdade, inclusive nos quintais das casas – tão ausentes dos lares nos dias de hoje. Durante uma soneca que faz após o almoço de sábado, a mulher diz:

[3] Aqui faço uma alusão ao texto de Mia Couto "Quebrando as armadilhas da opressão no mundo" em que o autor fala das armadilhas que nos aprisionam.

[4] Todas as citações da obra de Sanches Neto referem-se a: SANCHES NETO, Miguel. *Hóspede secreto.* Rio de Janeiro: Record, 2003. E serão referenciadas apenas com a abreviatura (*HS*) e com a indicação da página.

"Sonho com a chácara de papai, com os animais que tínhamos. Nossos brinquedos eram sempre os animais e vivíamos mais no quintal do que em qualquer outro lugar" (*HS*, p. 111).

Com o passar dos dias, o galo, para a mulher, adquire algumas características humanas. Seu comportamento diante de alguns acontecimentos do cotidiano demonstra que ele se adaptou bem à nova rotina – viver em um apartamento – e que está feliz com os cuidados e companhia da sua amiga. Ele compreende tão bem a dinâmica do novo lar que se demonstra surpreso com o toque da campainha no dia em que o síndico os surpreende com uma visita para fiscalizar se era daquele apartamento que soava, todas as manhãs, o canto do galo – do qual os condôminos tanto reclamavam – "Rodô anda em volta de minhas pernas, aprovando tudo. Mas fica quieto quando ouve a campainha. Assim como eu, não gosta de visitas, ainda mais numa manhã de sábado" (*HS*, p. 110). Depois de esconder o galo em uma máquina de lavar – antiga e grande – "[...] Quando a comprei, numa loja de móveis usados, jamais poderia imaginar que teria esta utilidade. Ela toma quase todo o espaço da lavanderia. Isso antes me incomodava" (*HS*, p 110). A escolha da máquina de lavar soa como um indício de que, de fato, a mulher não pertence aquele espaço, que seu lugar é outro. Em seguida, ela reflete sobre o fato de não se sentir enraizada naquela cidade e comenta sobre a repulsa dos moradores em relação ao que o galo representa.

O mote principal do conto ocorre a personagem compreende o motivo pelo qual Rodô não é aceito pelos moradores da grande cidade. A descoberta de que Rodô não pertence aos seus dias atuais acontece quando ela percebe que se enganou em relação ao galo. Ele não é o mesmo da infância, inclusive há uma inversão de valores no momento em que ela o compra, o que faz com que fique explícito que aquele passado pertence somente às memórias. Ela não é a mesma, assim como o galo não é aquele criado nos quintais do interior. Rodô foi comprado em uma veterinária, lugar em que os animais são reproduzidos e colocados à venda com uma única intenção: o lucro, o que contraria os valores do "tempo paradisíaco" em que o homem vivia de forma quase primitiva e os animais não eram considerados conforme o seu valor de mercado. Ao contrário, antes do surgimento dessa nova mentalidade político-econômica, responsável pela transposição de valores, os animais tinham outro sentido na relação entre homens e animais. Estes tinham um papel fundamental tanto no que diz respeito ao auxílio nas lides do campo – é o boi que puxa o arado – à organização do dia a dia – é o canto do galo que desperta – quanto às brincadeiras em que os animais eram os brinquedos para as crianças. Nesse sentido, o galo se torna vítima de uma espécie de artificialização da natureza, em razão de uma necessidade afetiva humana. A domesticação à qual o animal foi submetido não abrange a sua essência verdadeira e é desse fato que se desenvolve uma reflexão que, certamente, não se refere somente aos animais.

Ao fazer a viagem a sua terra natal – Peabiru – e, ao chegar ao sítio que pertencia à família, a fim de levar o galo para o seu universo original, a mulher percebe que tudo foi alterado. A viagem empreendida pela mulher até o sítio de sua infância demonstra que ela parece aceitar as mudanças ao longo da vida e essa nova configuração social, mesmo que isso lhe cause alguma dor e tristeza. Ao levar o galo para o interior, ela percebe que não pertence mais aquele espaço, justamente porque ele não existe mais a não ser no plano da memória. Mais uma vez ela se depara com as mudanças provocadas pela passagem do tempo e a modernização no campo, fruto da ordem econômica vigente.

É, primeiramente, na aparência física do irmão que ela percebe o transcurso do tempo. Ao perceber que as marcas do tempo estão presentes na face do irmão, a mulher reconhece que "somos enganados quando nos lembramos do passado. É o passado de outra pessoa" (*HS*, p. 118). Nesse sentido, a personagem de "Hóspede secreto" reconhece que não há como voltar no tempo, que não é possível voltar ao *tempo perdido*, ela percebe, como outros personagens de Sanches Neto, que voltar ao passado pode ser uma maneira para entender o presente, para curar

as feridas, o que aprisiona e adoece. Do mesmo modo, a personagem reconhecesse o quanto a memória trai determinadas expectativas e até convicções do ser humano. Ou seja, justamente por ser composta, também, a partir de aspectos afetivos, nem sempre a imagem presente na memória é a verdadeira. O reconhecimento da mulher de que ela não pertence mais aquele espaço ocorre de duas maneiras: recusar ao irmão a possibilidade de ficar, "se eu ficar, vou estar alimentando a farsa. Fazendo com que ela seja maior. Não posso mais me iludir" (*HS*, p. 118), e reconhecer o galo como um substantivo comum, "agora ele não é mais Rodô, apenas o galo. Substantivo comum" (*HS*, p. 118).

O retorno da personagem à Curitiba representa o reconhecimento dela em relação ao futuro, ou seja, de que ele é cheio de possibilidades. O passado é imutável, mas o futuro é possível alterar, principalmente depois de reconhecer que seus anseios e conflitos existiam porque ela se iludia em relação ao passado, mas reconheceu que não é mais possível voltar a ele. A sociedade mudou, a pequena propriedade se tornou latifúndio, a casa deu espaço à plantação de soja, nem ela é a mesma, há com o passar dos anos a transformação do corpo, um novo rosto, a aquisição de diferentes e novas ideias, costumes e comportamentos. Deste modo, a mulher parece entender e, de certa forma, resolver seus problemas emocionais. A impressão que se tem é que ela retorna à Curitiba com um novo olhar, o de que a memória não deve mais lhe perturbar nem tirar o sono porque aquele passado não existe mais. O que ela deve fazer é tentar viver, da melhor forma, no presente. O que aconteceu com ela foi um mal-entendido, a vida que ela almejou por tanto tempo retornar, não existe mais.

O galo, por sua vez aparece no texto como um animal que faz companhia à mulher e lhe abstrai da vida degradada na qual ela está inserida. A degradação humana aparece no texto em vários momentos, às vezes vinculada às condições de trabalho, às vezes em relação à própria existência, mas sobretudo no que diz respeito aos relacionamentos humanos: a falta de diálogo, incompreensão, intolerância, etc. Contudo, o galo não aparece no texto como um simples animal, ou seja, por coincidência. Simbolicamente, o galo não é somente o anunciador da chegada do sol, mas é aquele que traz luz para o espírito humano. O galo seria o animal que auxilia o ser humano a revelar a si próprio aquilo que está no seu âmago, que não lhe faz bem, que precisa ser afastado.

Conforme se pode perceber ao longo da análise, o galo teve um papel fundamental para a aprendizagem da mulher, para ela perceber que a infância paradisíaca existia apenas no plano da memória. Nesse sentido, ela não poderia ter outro animal como companheiro, já que cabe ao galo a tarefa de "alertar" os indivíduos, de lhes auxiliar quanto à evolução interior para que consigam alcançar o equilíbrio existencial. Assim, o galo não é exatamente o hóspede secreto, mas sim o hóspede que vai ajudar a revelar o que está escondido: as emoções, as alegrias, os medos, as angústias, enfim, é o galo que vai ajudar a mulher a alcançar o autoconhecimento, ainda que isso não seja nada confortável numa sociedade marcada pela ausência de reflexão. Eles dois irão revelar o quanto o ser humano oculta determinados sentimentos em detrimento das convenções estabelecidas. O hóspede secreto, então, é o que cada um traz dentro de si. Nesse sentido, a presença do animal no conto pode significar também uma espécie de "armadilha" que irá revelar profundas marcas existenciais das personagens. Ou seja, são pensamentos que se apoderam dos sujeitos e o tornam pessoas infelizes por não saberem lidar com as perdas e com as idealizações, no caso específico do conto, a narradora, uma mulher de meia idade, se encontra em poder das memórias da infância e torna seu presente melancólico uma vez que idealiza todo um universo que não existe mais a não ser no plano da memória. Ao retornar ao local onde passou a infância e vislumbrar as mudanças, a personagem faz uma pausa no seu tempo histórico e compreende que o retorno só é possível por meio da memória, tudo está alterado, não convém idealizar, o único jeito é compreender as mudanças e direcionar a vida de forma diferente, empreender dias melhores.

Em "Hóspede secreto" Miguel Sanches Neto convida seu leitor a ouvir as vozes sociais e coletivas, mas também as vozes internas, aquelas que fazem parte dos pensamentos, que as pessoas assimilam como verdades absolutas e a partir delas estruturam toda uma vida. Por meio da narrativa, o autor convida o leitor a se perder assim como faz a personagem de "Hóspede secreto".

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação:* formas e transformações da memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.

_____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. I)

_____. *Rua de mão única*. Trad. Rubens R. T. Filho e José C. M. Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. (Obras escolhidas v. II)

_____. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CASTRO, Cláudia Maria de. "A arte de caçar borboletas". In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia:* Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COUTO, Mia. Quebrando as armadilhas da opressão no mundo. *Leitura:* Teoria & Prática, Revista da Associação de Leitura do Brasil, a. 26, n. 50, jun. 2008.

NETO, Miguel Sanches. *Hóspede secreto*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

_____. *Chove sobre minha infância*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Venho de um país obscuro*. Travessa dos editores: 2000.

_____. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. *Infância, experiência e trabalho docente*. 2007. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Marília, 2007.

TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. *Imagens da infância na obra de Clarice Lispector*. 2010. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

VAZ, Alexandre Fernandez. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrido Pelloso (Org.). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

INSTALAÇÃO POÉTICA: PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Denise Stefanoni Combinato[1]
Josiane Maria Medeiros Augusto

Resumo: Com objetivo de investigar se há e quais são os impactos da articulação da literatura com o audiovisual no processo ensino-aprendizagem, é desenvolvida uma pesquisa-ação com auxílio FAPESP em uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral, fundamentada na psicologia histórico-cultural. A instalação poética sobre identidade e cultura foi uma das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Com o objetivo de investigar se há e quais são os impactos da articulação da literatura com o audiovisual no processo ensino-aprendizagem, é desenvolvida uma pesquisa-ação em uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral, fundamentada na psicologia histórico-cultural.

Esta pesquisa-ação é desenvolvida com alunos de três turmas do Ensino Médio Integral, que serão acompanhados ao longo de todo ciclo (2017 a 2019) e conta com a participação de professoras das áreas de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa.

No primeiro ano da pesquisa (2017), o tema escolhido para ser trabalhado com as turmas foi Cultura e Identidade. O objetivo era sensibilizar o olhar para o outro e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão da constituição da identidade a partir da cultura.

De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, entende-se que a constituição do ser humano se dá a partir das mediações sociais, da apropriação cultural. Para Ciampa (1994), "é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, consequentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade" (p. 72).

Além da relação com o conteúdo das disciplinas das áreas, uma das justificativas para a defesa deste tema diz respeito ao individualismo presente em nossa sociedade, fruto de um sistema produtivo competitivo, relacionado a uma razão instrumental:

> Podemos observar o mundo moderno orientado por uma razão calculante, uma razão instrumental, que domina nossa capacidade intelectiva, a qual é orientada para os aspectos econômicos e privilegia a perspectiva quantitativa dos fenômenos (CAMARGO e BULGACOV, 2008, p. 468).

Os trabalhos de 2º e 3º bimestres tiveram como objetivo promover um conhecimento das culturas das regiões do país, a partir da Literatura e do Audiovisual, tendo em vista o reconhecimento da identidade como resultado dessa apropriação cultural.

No 2º bimestre, foi adotado o documentário de Isa Grinspum Ferraz (2000), realizado a partir da obra de Darcy Ribeiro, “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (1995) como forma de mobilizar os alunos para a compreensão da diversidade cultural brasileira e da formação identitária.

Os alunos foram divididos em grupos para pesquisarem regiões/culturas do país, incluindo as bases históricas das culturas, a fusão com outros povos, as características principais das culturas (costumes, alimentação, religião, economia, etc.).

As professoras avaliaram que, por ser o primeiro trabalho da turma e dessa pesquisa-ação, os resultados foram bons, mas com pouca profundidade. Em alguns casos, ainda reproduziam

[1] *E-mail:* denisecombinato@hotmail.com.

estereótipos e preconceitos sobre determinadas culturas ou não conseguiam se identificar, por exemplo, com a cultura caipira.

"Eles descobriram que existe algo além de [cidade onde estudam e residem]. Se bem que nem [a cidade] eles conhecem" (relato da professora de História).

Com objetivo de aprofundar a temática, no 3º bimestre os alunos pesquisaram autores da literatura e/ou da música de diferentes regiões e culturas do país para o desenvolvimento da instalação poética. Os autores escolhidos foram: 1) Thiago de Mello (Norte); 2) Luiz Gonzaga (Nordeste); 3) Cora Coralina (Centro-Oeste); 4) Carlos Drummond de Andrade (Sudeste); 5) Mário Quintana (Sul); 6) Daniel Munduruku (cultura indígena).

Em reunião de planejamento da atividade do 3º bimestre com as professoras, houve uma discussão sobre o papel do professor. Uma dúvida era se a indicação de autores e textos pelo professor entraria em conflito com o protagonismo do aluno, premissa do Programa Ensino Integral.

Foi então que retomamos os ensinamentos de Gasparin (2005) sobre a instrumentalização e o papel do professor:

> A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional [...] os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro desta perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo (p. 53).

Uma professora então testemunhou:

"[eu] não teria encontrado algumas coisas se meu professor não tivesse me apresentado".

Após a discussão, o grupo entendeu que o professor apresentar um autor e uma obra não significaria uma imposição para a escolha dos alunos. Eles poderiam selecionar autores e textos conhecidos e pesquisados por eles ou sugeridos pelo professor. Aliás, a liberdade só é possível na medida em que se tem conhecimento.

Cada grupo montou uma instalação poética, com cenário próprio, apresentação de dança, música, poesia, teatro. Na entrada de cada sala em que foi montada a instalação poética, os convidados eram recepcionados com a entrega de um fôlder com informações sobre a região, o autor e a obra escolhida.

A apropriação da cultura pela arte parece ter possibilitado aos alunos não apenas a reflexão sobre o processo de constituição da identidade, mas também, em alguns casos, um exercício de superação da identidade pressuposta, rumo à transformação dessa identidade pelo acesso à arte.

Eu interpretei Carlos Drummond de Andrade e aprendi muito sobre ele. Descobri muitas coisas e ainda por cima consegui me sentir na pele de um poeta tão conhecido como ele. Acabei gostando tanto dos poemas que pedi um livro de presente. Hoje tenho um livro com vários poemas de Drummond. Foi uma experiência incrível! (relato de aluno)

Esse aluno pôde sentir na pele Drummond, apropriou-se do escritor, como conhecimento e presente. Entendemos que o processo de aprendizagem depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, estabelecendo uma interação na qual o objeto do conhecimento

é apropriado nas suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o seu (GASPARIN, 2005, p. 52).

Para Candido (1988), a literatura humaniza em sentido profundo porque faz viver (p. 176). Viver Drummond, através da mediação de professoras do Ensino Público envolvidas em uma pesquisa-ação, pode ter transformado a identidade desse aluno. Isso porque a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades (VIGOTSKI, 1999, p. 313).

Esse trabalho também proporcionou, além da ampliação da compreensão das regiões e culturas, outros benefícios aos alunos como, por exemplo, a liberdade de expressão e ação, a autonomia intelectual, a participação ativa em sala de aula, a visão crítica mais apurada, o engajamento nas atividades de estudo.

Pedir um livro de presente, valorizar a própria cultura, ter mais foco no que faz, aprender a conviver e a respeitar opiniões diversas são ações e aprendizados que extrapolam os muros escolares.

De acordo com Gasparin (2005), o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à prática social, com um novo posicionamento a partir do conhecimento adquirido:

> Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria (p. 144).

Em outras palavras, o autor explica que "a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão" (GASPARIN, 2005, p. 145).

Essa é a proposta dessa pesquisa-ação, pela via da arte.

Referências

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. 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, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1988. p. 169-191.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social:* o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

SEMENTES PARA O CORPO E A ALMA

Denise Stefanoni Combinato[1]
Josiane Maria Medeiros Augusto
Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Resumo: Vinculada a pesquisa-ação em Escola Estadual de Ensino Médio Integral com auxílio Fapesp, cujo objetivo é investigar os impactos da literatura e do audiovisual no processo ensino-aprendizagem, foi proposta a disciplina eletiva Sementes, com objetivo de despertar o gosto pela leitura, assim como o cultivo e o consumo de alimentos orgânicos, de uma forma lúdica, dinâmica, criativa e colaborativa.

Arte do Chá
ainda ontem
convidei um amigo
para ficar em silêncio
comigo
ele veio
meio a esmo
praticamente não disse nada
e ficou por isso mesmo
Paulo Leminski

Com objetivo de despertar o interesse pela leitura e o encantamento pela literatura, associar a literatura ao espaço geográfico, enxergar a sustentabilidade na literatura, estimular a busca por variados gêneros literários, oportunizar momentos de trabalho em equipe, estimular a expressão oral e o cultivo e consumo de alimentos orgânicos, foi ministrada a disciplina eletiva "Sementes..." a alunos de uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral do interior do Estado de São Paulo.

Essa disciplina foi articulada à pesquisa-ação desenvolvida na escola com auxílio Fapesp, cujo objetivo é investigar os impactos da literatura e do audiovisual no processo ensino-aprendizagem.

Compõe o currículo da Escola Estadual de Ensino Médio Integral do Estado de São Paulo, além da Base Nacional Comum Curricular, uma Parte Diversificada, em que um dos componentes é a disciplina Eletiva.

A disciplina Eletiva deve contemplar os projetos de vida dos alunos e "promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum" (SÃO PAULO, s/d, p. 29). Elas são ofertadas semestralmente, por dois professores de disciplinas distintas, uma vez que tem como eixo metodológico a interdisciplinaridade. No final do semestre, o produto da disciplina é apresentado para toda a escola.

A busca da interdisciplinaridade contribui para a apreensão crítica das diversas dimensões de uma mesma realidade. Assim, os conteúdos não são fragmentados, mas reconstruídos em pluridеterminações (GASPARIN, 2015). Além disso, privilegia a contradição, a dúvida e o questionamento, valoriza a diversidade e a divergência, e interroga as certezas e incertezas. O conteúdo é despojado de sua forma naturalizada, pronta e imutável, e passa a ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica.

[1] *E-mail:* denisecombinato@hotmail.com.

A Eletiva "Sementes..." foi ofertada pelas professoras de Língua Portuguesa e Geografia e contou com a participação de 35 alunos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Algumas atividades desenvolvidas ao longo do 2º semestre de 2017 na disciplina que buscaram despertar o gosto pela leitura e o encantamento pela literatura de uma forma lúdica, dinâmica, criativa e colaborativa foram o piquenique literário, as rodas de conversa sobre obras lidas, o compartilhamento de leituras no início das aulas, o varal de poemas e o bate-papo com escritores locais do município.

Vale ressaltar que cabe ao professor despertar o interesse do aluno, estimulá-lo a descobertas e a desenvolver novas formas de ver o mundo, além de contribuir para que ressignifique o que lhe é proposto e, sobretudo, encontre sentido naquilo que está fazendo. “A aprendizagem ocorre, de modo particular, quando algo faz sentido para o homem. Para que ocorra, ela deve estar vinculada às experiências, interesses, emoções e valores” (CAMARGO E BULGACOV, 2008, p. 472). Dessa forma, além de mobilizar todo o sistema psíquico, possibilitará o redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer, e assim torna-se um ser capaz de projetar o futuro e redimensionar a própria história.

Dos grupos participantes dessa eletiva, dois tiveram protagonismo dos alunos dos primeiros anos, turmas participantes da pesquisa-ação: “Meu pé de livros" e “Chá com poesia".

Inspirados na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) e na leitura do livro "O meu pé de laranja lima", de José Mauro de Vasconcelos, “Meu pé de livros” consistiu na montagem de um espaço literário ao ar livre. A procura de um lugar apropriado, os alunos escolheram para realização dessa ação o jardim da escola, local este gramado e bem arborizado. Livros pendurados em árvores, espalhados sobre cangas de praia no chão, dentro de cestos e móveis compõem o cenário, a fim de torná-lo agradável, educativo e sugestivo. Em busca de um ambiente colorido e aconchegante, foram plantadas flores de várias espécies, favorecendo a poeticidade do local.

Conforme Camargo e Bulgacov (2008, p. 469), “entendemos que, por meio da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo".

No dia da apresentação das eletivas, no encerramento do semestre, as pessoas que visitaram "Meu pé de livros" passaram por uma nova experiência de leitura. Os alunos desenvolveram no local uma intervenção denominada “Entreolhares”, que consistia em sentar de frente para alguém e olhar profundamente nos olhos da pessoa durante o tempo que desejar.

> *“A atividade conforta e acalma, além de permitir que se mergulhe no interior da pessoa e veja sua alma. Experiência maravilhosa!” (relato de aluna)*

“Chá com poesia” consistiu na associação de “chá” e “poesia” em busca da sensibilização das pessoas. Com cenário apropriado (mesa e cadeiras, bule e xícaras de chá), a ação desenvolveu-se tendo como base textos poéticos e técnicas de relaxamento. Os alunos recebiam cinco pessoas por vez com lugar destinado à mesa. A partir desse momento, todas as atividades estruturavam-se com base em poemas selecionados - “Poesia para relaxar” (CRUZ, 2013), “Chá” (DU BOIS, 2013), “Chá das cinco” (TELES, 2013), “Chá e Poesia” (VIERO, 2013), etc. Os participantes, ao compreenderem a proposta dos alunos “Esvaziar-se de si mesmo e provar um novo chá”, eram convidados a saborear simultaneamente “chá” e “poesia”. Através de um ambiente favorável, à medida que tomavam o chá que lhes era servido, também podiam deliciar-se com um texto poético encontrado em um envelope embaixo de cada xícara.

A autonomia e o processo de transformação dos alunos no decorrer das atividades da eletiva foram notáveis, com destaque para o mergulho na leitura literária:

> *"Eu adorei participar! No meu caso, comecei a gostar mais de ler e peguei vários livros. Tudo depois que comecei a participar da eletiva Sementes... " (relato de aluna)*

O trabalho com "Sementes..." foi muito enriquecedor, tanto para os alunos como para as professoras. Dias de eletiva foram dias de descobertas e desafios. Ou como bem diz o poeta: "dias grávidos de poesia" (DU BOIS, 2016). Um misto de magia e encantamento.

Diante de todo relato descritivo do trabalho e reflexões sobre o mesmo, é inconcebível, pra não dizer contraditório, acreditar que tudo está finalizado. Tem-se a frente um mar de possibilidades e desafios a serem vencidos. Gosto e prazer pela leitura, envolvimento maior dos alunos como um todo e em particular, transcendência da dimensão utilitária direta e unívoca da realidade, aprofundamento das diversas linguagens artístico-literárias, libertação da imaginação comprometida muitas vezes pelo condicionamento racional do olhar, busca incessante do novo e do desconhecido, maior segurança para expor impressões e ideias, maior autonomia para expressar o que pensa e sente são alguns dos desafios futuros. Despertou-se apenas o gosto, a sensibilidade, o que já gerou inúmeras transformações. A leitura abre-nos novos horizontes. Ainda há muito o que se fazer e discutir. E aprender. E recomeçar. E reaprender. Múltiplo. Sem fim.

Referências

BOIS, P. D. *Chá.* 2013. Disponível em: <http://www.aresemares.com/index.php/materias-especiais/cha-poema-de-pedro-du-bois/>. Acesso em: 01 nov 2017.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em estudo*, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.

CRUZ, B. *Poesia para relaxar.* 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiasdepaz/4070084>. Acesso em: 01 nov 2017.

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. s/d. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

TELES, G. M. *Chá das cinco.* 2013. Disponível em: <http://poesiamsicagentedanossaterra.blogspot.com.br/2013/09/cha-das-cinco.html>. Acesso em: 01 nov 2017.

VIERO, M. *Chá e Poesia. 2013.* Disponível em: <https://novembropoetico.blogspot.com.br/2013/03/cha-e-poesia.html>. Acesso em: 01 nov 2017.

FICÇÃO CIENTÍFICA: O ESCRITOR E O LEITOR (DES)AUTORIZADOS PELA CIÊNCIA

Verônica Alves dos Santos Conceição[1]

Resumo: O estudo defende a existência de uma aproximação entre dois campos do saber, o literário e o científico, através da narrativa de ficção científica mediada pelo leitor e o escritor (des) autorizados pela ciência. Assume como temática entender em que medida a ficção problematiza a ciência a partir das relações socioculturais entre a ciência e o homem. Se constitui como uma revisão bibliográfica de base teórica. Os conceitos foram levantados de teses, livros, artigos completos de periódicos e de anais de eventos, buscando conversar com autores como Eco (1989), Ricouer (1989, 2011), Goulemot (2001), Barthes (2004) Piassi (2007; 2013), Luciano Levin (2014), Santos (2015) e Ferneda (2015). Como resultado, constatamos que a ciência pode utilizar-se da literatura para promover a educação científica ao passo que a literatura agrega ao conhecimento científico o valor cultural, questiona a ciência acerca dos seus valores éticos e biológicos.
Palavras-chave: Ficção científica; ciência; leitor; escritor.

Introdução

A ficção científica costuma ser alocada pela crítica literária como uma subdivisão da tipologia narrativa do romance por trazer na sua essência um predomínio à imaginação e uma diluição da realidade observada. Apesar de construir sua trama a partir de preceitos científicos, é rejeitada por alguns cientistas por se tratar de uma narração marcada pelo caráter fantástico e pela capacidade de envolver o leitor em um mundo verossímil. Em meio a esse dilema, a ficção científica encontra-se em um não-lugar tanto no âmbito da literatura, quanto da ciência.

Estudos recentes, com enfoque na educação em ciência, defendem a existência de uma aproximação entre os dois campos do saber, o literário e o científico, através da ficção científica. Piassi (2007), por exemplo, percebe três dimensões do conhecimento presentes nas narrativas de ficção: a conceitual-fenomenológica, a histórico-metodológica e a sócio-política. Essas dimensões colocam a ficção científica entre literatura e ciência e o escritor da narrativa como construtor do próprio processo de autorização que antever os desdobramentos de decisões científicas a partir de sua cultura e seu contexto sócio histórico.

Logo, interessamos entender em que medida a narrativa de ficção problematiza a ciência a partir das relações socioculturais entre a ciência e o homem. Onde a ciência e a literatura se aproximam e se distanciam? Como se constrói no escritor e no leitor de ficção científica o processo de autorizar-se a questionar a ciência?

Este trabalho se configura como um artigo de revisão bibliográfica, pois se propõe a apresentar, de modo breve, os conceitos de ficção científica enquanto gênero discursivo em expansão; as aproximações entre ciência e narrativa de ficção facilitadas pela presença de um escritor e um leitor (des)autorizado para problematizar as decisões no campo da ciência. Nesse sentido, é uma revisão de base teórica. Sua abrangência é temática pois envolve um recorte transversal sobre a ficção cientifica. Os conceitos foram levantados de livros, artigos completos de periódicos e de anais de eventos, buscando conversar com autores como Eco (1989), Ricouer (1989, 2011), Goulemot (2001), Barthes (2004) Piassi (2007; 2013), Luciano Levin (2014), Santos (2015) e Ferneda (2015).

[1] *E-mail:* veronica.alves604@gmail.com.

O trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, trataremos da ficção científica e seus entremeios com a literatura fantástica e a ciência. Destacaremos as características da narrativa de ficção e suas singularidades em relação a outras narrativas fantásticas. Na segunda seção, abordaremos o escritor e o leitor da obra de ficção científica e seu processo de autorizar-se a questionar a ciência. Apresentaremos a potencialidade da ficção científica para a promoção da educação em ciência através do diálogo entre escritor e o leitor durante a trama narrativa.

A ficção científica: entre a literatura e a ciência

O lugar da ficção científica na literatura é foco de estudo da crítica literária e resulta em significativa produtividade acadêmica. Para o romancista e crítico literário, Adam Roberts (2002, p. 01), o gênero é uma subdivisão da narrativa literária e se localiza no mundo ficcional, portanto "é uma ficção mais da imaginação do que da realidade observada, uma literatura fantástica". Enquanto literatura fantástica, assume como característica provocar o estranhamento no leitor por causa de um ou mais elementos de sua composição. O leitor, diante da narrativa, percebe a impossibilidade dos elementos fantásticos se concretizarem em seu mundo real, mesmo assim aceita a lógica da ficção como uma viagem para uma outra dimensão da existência, a ficção.

Entretanto, Roberts (2002, p. 05) entende que, no caso particular da ficção científica, os elementos da fantasia são apresentados durante a narrativa de um modo diferente. Ela rompe o modo arbitrário e sobrenatural utilizado pelas demais formas de literatura fantástica e apresenta seus elementos a partir de preceitos da racionalidade física ou material. Conforme o crítico literário, é parte da lógica da ficção científica que as "mudanças se tornem plausíveis dentro da estrutura do texto". Para o autor, os romances dessa natureza causam o estranhamento a partir de fatos do real, por isso a ficção científica é tanto diferente quanto semelhante ao mundo real, é descontínua desse mundo ao tempo que também o confronta.

Piassi (2007) percebe o caráter realístico da ficção a partir das três dimensões do conhecimento presentes na narrativa. A primeira, a dimensão conceitual-fenomenológica que traz na trama narrativa os conceitos, os fenômenos e as leis da ciência. A segunda, a dimensão histórico-metodológica que questiona os valores éticos da prática científica. E o aspecto sócio-político, como terceira dimensão, trata das multirreferências entre ciência e sociedade. Para o autor, o que caracteriza a ficção científica é o uso de mecanismos singulares de produção ficcional que, de uma modo especial, raciocina sobre o mundo natural, questionando-o.

Logo, definir ficção científica não é uma tarefa rápida. Ferneda (2015) entende que a linha limítrofe entre o real e a fantasia é opaca. Definir a ficção científica como obra meramente fantasiosa revela as concepções de quem a define. Para o autor, a ficção científica, por mais que tenha um caráter ficcional, conduz o leitor a questões de um mundo real. As concepções, as ideias, os valores, a visão de mundo, o conhecimento e a experiência do escritor transbordam para a narrativa e o leva a contextualizar o enredo a partir de um mundo concreto. Portanto, o mundo narrado na ficção está vinculado a realidade do mundo que o escritor experiencia e que deseja partilhar com o leitor. Nesse sentido, segundo o autor, a característica predominante da ficção científica é, a partir da ilusão, nos fazer pensar sobre a realidade, os preceitos da ciência e o mundo onde vivemos e convivemos.

Afinal, como a ciência enxerga esse gênero literário? Em que medida a ciência e a literatura se aproximam e se distanciam? Luciano Levin (2014), cientista, entende que o desencontro da ficção científica com a ciência é fruto de um mal entendido generalizado que insiste em associar a ficção às ciências exatas e naturais. Fato que não só limita o mundo amplo da ciência como também nega à ficção a capacidade de incluir outras ciências, a epistemologia da ciência e a sociologia científica. Para o cientista, o elemento de estranhamento que compõe

a trama narrativa da ficção se constitui uma forma de subversão sutil às regularidades das leis cognitivas que desenvolvemos para explicar a realidade, ou seja, a ciência.

Para Luciano Levin (2014), diferente uma ficção fronteiriça na fantasia, a ficção científica de boa qualidade se ocupa de subverter aspectos concretos da realidade. Esses aspectos podem ser um detalhe de uma teoria historicamente fundamentada, uma alteração de uma constante física ou mesmo um conceito multidisciplinar. Ainda, conforme o cientista, a ficção científica não só pode alterar regras biológicas, físicas, químicas e matemáticas como também pode alterar conhecimentos históricos, psicológicos ou sociais. Nesse sentido, os interesses da ficção científica e os interesses da ciência são convergentes.

Na visão de Eco (1989, p. 170), "a boa ficção científica é cientificamente interessante não porque fala de prodígios tecnológicos [...], mas porque se apresenta como um jogo narrativo sobre a própria essência de toda a ciência, isto é, sobre a sua conjecturabilidade". Assim, os elementos que caracterizam a ficção científica servem a um processo de especulação da realidade concreta de acordo com parâmetros racionais típicos da ciência. Também, cabe à ficção a função de indagar o papel e o futuro do homem, a utilidade da tecnologia vinculada à responsabilização social e ambiental.

De fato, nenhum outro gênero textual averbou o direito de indagar com tanta sagacidade a ciência e os avanços tecnológicos que marcam a nossa passagem pelo mundo. Reconhecer a relação estreita entre ficção e ciência nos leva a recoloca-la na condição de potencializadora de reflexão sobre o papel da intervenção científica no mundo.

O escritor e o leitor de ficção científica

O ato de escrita pressupõe a existência de um ato de leitura. O escritor está marcado por um conjunto de citações adquiridas em uma diversidade de contextos de leituras que ocorreram antes do processo de escrita. É nesse sentido que, para Barthes (2004), o ato da escrita não é fruto de uma entidade autoral única e exclusiva. O escritor nasce de um contexto cultural que fomenta e desenha os contornos de sua produção. Logo, o escritor é, primeiro, um leitor e para um outro leitor se projeta.

O ato da leitura envolve um processo de descoberta de sentidos na produção textual que se relaciona ao contexto pessoal do leitor e o ressignifica. Conforme Goulemot (2001, p. 108), ao lermos uma produção somos levados a buscar um sentido de conjunto, uma articulação de sentidos produzidos pela sequência narrativa. Raramente, buscamos "encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...]", portanto, ler é "constituir e não reconstituir um sentido.".

Para Ricouer (2011), a leitura se constitui um momento de encontro entre o mundo do escritor e o mundo do leitor. Durante a leitura os significados são partilhados, mas não encerram em si mesmos, se multiplicam e assumem proporções variadas conforme a relação que se estabelece entre as concepções de mundo do escritor e as concepções de mundo do leitor. É nesse contexto de interação que emergem as interpretações, afinal, como diria o Ricouer (1989, p. 159), "interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o oriente do texto". Logo, a literatura se constitui através da leitura.

A questão é: como se constrói no leitor e no escritor de ficção científica o processo de autorizar-se a questionar a ciência? Quando se constitui leitor e escritor de uma obra de ficção cientifica, os atores envolvidos constroem processos singulares e subjetivos de autorização que lhes permitem antever os desdobramentos de decisões científicas a partir de suas culturas e seus contextos sócio históricos. Ao autorizar-se, tanto o leitor quanto o escritor despertam o pensar

crítico que culmina na criação de um mundo que não pertence nem a um, nem a outro. Cria-se um mundo que só existe no momento de encontro através da ficção, um mundo que é afetado pelas dimensões subjetivas de quem o cria e recria pela via da interpretação, portanto um mundo aberto à múltiplas possibilidade de existência (SANTOS, 2015).

Ademais, seria um engano pensar que o ato de escrever uma obra de ficção científica está circunscrito aos escritores amadores e sem formação acadêmica necessária para abordar pontos da ciência. Piassi (2013), corrobora com estudiosos como Fraknoi (2003) ao argumentar que os melhores escritores de ficção cientifica possuem uma sólida formação em ciência. Aqueles que não possuem tal formação, se destacam por fazer do seu trabalho de produção uma literatura de valor, onde a sensibilidade da escrita extrapola com razoabilidade as descobertas cientificas da atualidade.

A trama presente na escrita de ficção permite que o leitor participe como ator social dos acontecimentos narrados e possa partilhar das sensações e consequências das decisões tomadas, processo que potencializa o aprendizado e o despertar do senso crítico. Portanto, assim como Piassi (2013), entendemos que a ficção científica pode ser uma excelente forma de divulgar a ciência, não apenas pela capacidade imaginativa do leitor e do escritor, mas, principalmente, pela situação potencializadora e crítica do real experienciada pelo leitor e promovida pelo escritor.

Através da experiência leitora e escritora é possível estabelecer relações entre as expectativas do ator social e a vida, o mundo e a realidade que o cerca. Os mecanismos utilizados nessa relação de expectativas versus realidades embasam a abordagem da educação científica, onde o conhecimento agregado ao valor cultural se torna revolucionário e inquere da ciência seus valores éticos e biológicos. Isso extrapola o valor da leitura por alegria e diversão e recoloca a posição do escritor e do leitor como abalizadores da ciência.

Considerações

Um novo olhar sobre a ciência e o contexto do homem contemporâneo nos leva a reconsiderar o lugar da ficção científica. A ciência permeia, cada dia com mais intensidade, a vida sociocultural do homem pós-moderno através das mídias, dos livros e das redes socias digitais. Nesse contexto, a literatura de ficção científica se constitui um espaço singular para a reflexão dos valores étnicos da ciência e o questionamento do papel da ciência e da tecnologia em nossa sociedade.

Nessa direção, entendemos que a narrativa de ficção científica extrapola os limites da literatura fantástica e apresenta seus elementos a partir de preceitos da racionalidade ao gosto da ciência. Logo, o estranhamento da trama emerge de fatos do mundo real, suposições e possibilidades advindas com os desdobramentos das decisões tomadas no campo da ciência. Outra potencialidade é abordar uma possível fragilidades de uma teoria sustentada historicamente, de um erro humano e as alterações de uma constante física ou um conceito.

No que se refere ao lugar do escritor e do leitor da ficção cientifica abordamos o compartilhamento de significados como processo de atribuir fôlego de vida aos elementos da narrativa. O ato de escrita e leitura compõe um ciclo onde as nossas experiências pessoais se entrecruzam e criam novos sentidos, criados e recriados pela comunhão do espaço e da dimensão da ficção humana.

Nesse processo criativo, o escritor e leitor da ficção se autorizam a extrapolar o racional e os critérios de verificação do método científicos, para abordar com criticidade outras dimensões dos humanos, os aspectos estéticos, emocionais, sociais e culturais. Assim, o ficção científica pode agregar ao conhecimento científico os valores morais e étnicos, sem os quais nos tornaríamos apenas organismos vivos.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ECO, Umberto. *Sobre o espelho e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERNEDA, Túlio. *A ciência em romances de ficção científica:* leituras e caminhos para a educação em ciências. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Ufscar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2754?show=full>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FRAKNOI, A. *Teaching astronomy with science fiction:* a resource guide. Astronomy Education Review, Tucson, v. 1, n. 2, p. 112-119, jul. 2002/jan. 2003.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LUCIANO LEVIN (Campinas). Unicamp (Ed.). *Tudo é ficção científica.* 2014. Tradução de: Simone Pallone. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=101&id=1238>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PIASSI, Luís Paulo. A ficção científica e o estranhamento cognitivo no ensino de ciências: estudos críticos e propostas de sala de aula. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 1, 2013, p. 151-168. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil.

PIASSI, Luís. Paulo. *Contatos:* a ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural. 2007. 453 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RICOUER, Paul. *Do texto a acção*. Porto: Rés editora, 1989.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa:* o tempo narrado. São Paulo: WMF, 2011.

ROBERTS, Adam. *Defining Science fiction.* In: Science Fiction. Routledge. London and New York, 2002.

SANTOS, Luiza Carolina dos. *Quando a leitura encontra a escrita:* uma análise das relações estabelecidas na comunidade de ficção científica da plataforma Wattpad. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado) – Pós graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7548>. Acesso em: 21 ago. 2018.

HIPERCONTO NA CIBERCULTURA: NOVAS FORMAS DE LEITURA E ESCRITA

Verônica Alves dos Santos Conceição[1]

Resumo: O hiperconto emerge em um contexto de cibercultura como uma versão do conto canônico. Alarga conceitos de literatura, gênero discursivo e letramento, e cobram ajustes nas práticas docentes. Afinal, como a cibercultura contribui para a emergência e consolidação dessas novas práticas de leitura e escrita de narrativas é o tema que norteará o estudo. Se constitui como uma revisão bibliográfica base teórica. Como resultado, constatamos que as novas formas de leitura e escrita requerem habilidade específicas que possibilitem maior autonomia como leitor e produtor textual.
Palavras-chave: Cibercultura; hiperconto; leitor imersivo; interação.

Introdução

O advento tecnológico trouxe transformações estéticas-semióticas nas maneiras de ler e narrar contos que exigem um alargamento dos conceitos de literatura, gênero discursivo e letramento que não podem ser despercebidos no ambiente educacional e cobram ajustes nas práticas do docente que atua na área. O que objetivamos para esse trabalho é discutir as transformações geradas pela Cibercultura nas formas de leitura e escrita de narrativas literária, com recorte para o hiperconto.

O hiperconto é uma versão do conto canônico adaptada para o ambiente digital pelo uso de recursos multissemióticos, jogos de computador, artes digitais, desenhos gráficos e animações (SPALDING, 2010). Logo, implica entender, também, as relações de semelhanças e diferenças entre os paradigmas tradicionais de narrativas, ao gosto da tradição canônica literária, e as emergentes formas de escrita hipertextulizadas e transmidiática da contemporaneidade, ao gosto da juventude imbricada na Cibercultura.

As possibilidades oferecidas pelo hiperconto e sua estrutura narrativa multilinear amplia a participação do leitor na produção de sentidos e convida-o a resgatar sua autonomia no processo de criação e interação com a narrativa. Afinal, literatura ficcional na Cibercultura se constitui num texto plural; é produzido por um ou vários autores, sempre em mutação e reconstrução, de forma associativa, cumulativa, multilinear e instável.

Este artigo se configura como uma revisão bibliográfica pois se propõe a apresentar os conceitos de hiperconto, enquanto gênero literário em expansão, e de Cibercultura, como a cultura contemporânea. Nesse sentido, é uma revisão de base teórica. Sua abrangência é temática pois envolve um recorte transversal sobre o hiperconto na Cibercultura. Os conceitos foram levantados de livros, artigos completos de periódicos e de anais de eventos, buscando conversar com autores como Lucia Santaella (2003, 2008), Spalding (2010), Xavier (2010) e outros.

Ele está organizado da seguinte forma: na primeira seção tratamos dos conceitos e das características do hiperconto como uma nova modalidade do narrar que emerge de uma sociedade em processo depurado de evolução tecnológica e de uma cultura contemporânea, a cibercultura. Na segunda seção, abordamos a necessidade de práticas docentes que estimulem o desenvolvimento de habilidade necessárias para a leitura e escrita de hipercontos multisemióticos que habitam em ambientes virtuais.

[1] *E-mail:* veronica.alves604@gmail.com.

O hiperconto na Cibercultura

Os avanços das tecnologias da informação e comunicação ocorridos na segunda metade do século XX destacam-se pela capacidade de articular pessoas e costumes, de convergir culturas e múltiplas linguagens nas dimensões do oral, da escrita e do digital, de coadunar sons, imagens, gráficos e textos verbais em um ambiente digital. Fez surgir a cultura contemporânea com forte traço cibernético, a Cibercultura. Para Lemos (2002, p. 131), a Cibercultura é uma forma "sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base macroeletrônicas". Na mesma linha de pensamento, Santaella (2003, p. 77) entende o complexo de redes culturais como um "imbricamento de diferentes lógicas comunicacionais em um mesmo espaço social".

Nesse ambiente, surge o hiperconto. De tipologia narrativa, o hiperconto é o resultado do entrelaçamento de imagens, sons, vídeos, hiperlinks e outras possibilidades semióticas com vistas à estabelecer uma interatividade com o leitor. O hipertexto permite ao leitor fazer escolhas que dão rumo ao seu enredo. Diante do conflito na narrativa o leitor se converte em produtor e decide o encaminhamento ao seu desfecho por acionar ou não os links que foram estrategicamente colocados pelo produtor no percurso de leitura.

Xavier (2010, p. 208) refere-se ao hipertexto, e por tabela ao hiperconto, como "[...] uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade". Para o autor, o hipertexto convida o leitor da narrativa à leituras de forma aleatória sem incorrer no risco de se perder em meios a tantas informações pelas quais o texto o conduz.

Ao tratar das emergentes formas que um texto assume em tempos de Cibercultura, Santaella (2008) aponta suas principais características: a não-linearidade e a interatividade. A primeira aborda a forma de organização da narração reorganizada a partir de hiperlinks. A não-linearidade pode ser dividida em quatro aspectos. O primeiro é o da topologia, voltado a manutenção do sistema. O segundo, multilinearidade que permite ao usuário escolher o seu percurso de navegação. Terceiro, a reticularidade que trata da diagramação do hipertexto. O quarto, não menos importante, a manipulação que ocorre quando o leitor pode interferir na estrutura do hipertexto.

A segunda característica do hipertexto apontada por Santaella (2008) é a interatividade. Essa característica autoriza o leitor a escolher os territórios virtuais nos quais deseja navegar, o tempo e a sequência que atende às suas necessidades e desejos. Para a autora, a interatividade está vinculada ao design que possibilita variados campos informacionais ao internauta e permite uma convergência de linguagens que constitui o hipertexto em associação com variadas hipermídias. Ao se agregar ao texto verbal, o hiperconto cria similitudes entre os ambientes de oralidade e de escrita (MARCUSCHI, 2010).

Os recursos multissemióticos integrados à materialidade linguística, ressignificam a experiência leitora com os textos escritos ao mesmo tempo que ampliam os efeitos de sentido e os significados do texto oral, ao tempo que cobram novas habilidades de escrita e leitura. Por habilidade necessárias elencamos àquelas voltadas à capacidade de navegação, de relacionar dados, de escolher caminhos, de buscar informações nas redes sociais, selecionar as necessárias e descartar as incoerentes (MARCUSCHI, 2010). Tais habilidades, quando desenvolvidas, possibilitam uma maior interatividade potencializada pelo hiperconto. Logo, o leitor imersivo e hábil em um ambiente digitais pode interferir mais rapidamente e de maneira direta na produção de sentidos de uma narrativa na Cibercultura.

Nesse sentido, Xavier (2010) aborda a necessidade de um letramento digital que permita práticas de leitura e escrita de forma diferenciada da tradicional. Segundo o autor, o internauta letrado é capaz de ler e escrever em ambientes digitais por utilizar-se dos códigos e sinais

verbais e não verbais em textos multimodais. A partir desse entendimento, as práticas escolares precisam garantir diferentes habilidades para que os estudantes possam explorar os múltiplos caminhos de navegação no ciberespaço que vitaliza a Cibercultura.

Leitura e escrita de hipercontos: implicações nas práticas docentes

A chegada intensa da tecnologia em rede e com ela diversas organizações do discurso em forma de gêneros digitais requerem diferentes habilidade de leitura e produção literária. Os gêneros multissemióticos circulam na Cibercultura, se integram ao cotidiano da juventude contemporânea e a seduz a atuar como leitores e produtores de narrativas. Logo, aponta a necessidade de mudanças na maneira como a escola aborda o letramento e a impõe ajustar-se às novas demandas de um contexto social ciber e sua forma de elaborar literatura.

Para Soares (1999, p. 22), a escolarização inadequada da literatura pode ser uma das aparentes causas para a falta de interesse da juventude na leitura literária. Segundo a autora, a introdução incorreta do texto literário no currículo e no cotidiano escolar pode causar deturpações e distorções que resultam de "uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o".

Por outro lado, a inclusão da literatura na escola assessoradas por práticas docentes bem planejadas e consistentes contribuem para o desenvolvimento psicossocial de sua clientela. Por práticas pedagógicas consistentes entendemos ser àquelas atividades que privilegiem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários à formação de um leitor/produtor competente de literatura. Como exemplos dessas práticas, Soares (1999, p. 44) sugere

> a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que é literário.

As habilidades de leitura e escrita de um texto literário digital fazem parte dos processos cognitivo e social do homem e a escola não pode ser desresponsabilizada de sua formação. Concordamos com Kleiman (2002, p. 10) que " a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". E corroboramos com Tinoco (2009, p. 155) que "escrever é uma forma de agir sobre o mundo". Assim, a leitura e a escrita devem ser vistas como processos interligados, ao ler, o leitor interage com o escritor e o escritor escreve sempre para ser lido por alguém.

Sendo assim, as atividades que objetivam o desenvolvimento dos multiletramentos devem considerar os aspectos sociais de cada texto, sejam eles textos digitais, como o hipertextos e hipercontos, sejam textos da literatura canônica, impressos. Quando o currículo escolar propõe a integração das duas modalidades textuais as práticas docentes devem levar em conta as similaridades e especificidades existentes entre os diferentes gêneros nos dois ambientes. Possibilitando ao estudante a capacidade de escolher que gênero deve ser utilizado em cada situação e ambiente de comunicação.

Embora concordemos com Coscarelli (2007) de que não se trata de novas, no sentido que inauguradas, formas de leitura e escrita para decifrar os textos digitais, entendemos que os hipertextos e hipercontos exigem diferentes habilidades de leitura e escrita literária devido a uma ampliação dos usos da linguagem na Cibercultura. Conforme Marcuschi (2010), os gêneros digitais se caracterizam pela alta interatividade, promovem uma integração entre imagem, som, texto, escrito, tabelas, gráficos e vídeos que demandam dos seus leitores

habilidades para compreender e relacionar informações. A produção de hipertextos cobram conhecimentos específicos de sistemas, tecnologias e software que precisam ser aprendidos. Logo, as atividade docentes voltadas para a multimodalidade dos textos não pode ser negligenciado pela escola.

Algumas considerações

Entendemos que o trabalho com o texto digital, isoladamente, não garante que estudantes lerão ou escreverão melhor ou se interessarão mais pela realização de atividades literárias dentro da escola. O que propomos é utilização das tecnologias da informação e da comunicação para ensinar a ler e produzir melhor porque são dispositivos e interfaces já usadas pelos estudantes e são outro meio em que lemos e escrevemos, ou seja, praticamos nossos letramentos.

Incentivamos que o professor aborde trabalhos com os gêneros digitais em sala de aula, dentre eles o hipercontos, como forma de descristalizar as práticas canonizadas de literatura. Ademais, ampliar o círculo de leituras e produções literárias promove novas formações de habilidade requeridas socialmente e nos torna leitores e produtores autônomos.

O que constitui ensinar novas formas de leitura e escrita em um contexto de Cibercultura? Compreender que, na contemporaneidade, a constituição do homem se alterou, seu ambiente social apresenta uma ampliação dos canais e meios de comunicação que lhe permite estar aqui e em vários lugares ao mesmo tempo. Essa conjuntura promove, inevitavelmente, um aumento da diversidade linguística e cultural, permitindo que os estudantes se confrontarem com diversas formas de textos, orais, escritos e digitais que hoje circulam na sociedade.

As especificidade de cada gênero textual e seu suporte não devem constituir uma barreira para uma educação de qualidade. É na escola que a juventude tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, romper as fronteiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam. Uma ampliação de práticas de letramento permite que a escola atinja as múltiplas dimensões do homem, inclusive a arte e com ela o trabalho com a literatura.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana. Hipertexto: quem ensina o quê? *Língua Escrita*, n. 2, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LEMOS, André. *Cibercultura:* tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês et al. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano:* da cultura das mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.). *[Re] discutir texto, gênero e discurso.* São Paulo; Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SPALDING, Marcelo. *O hiperconto e a literatura digital.* 2010. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital>. Acesso em: 01.08.2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TINOCO, Glícia. M. Azevedo de. M. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Org.). *Interação, gêneros e letramento:* a (re)escrita em foco. São Carlos/SP: Claraluz, 2009. v. 1. p. 151-174.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais:* novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 170-180.

NOTAS SOBRE O QUE É A ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Mirele Corrêa[1]
Michele Martinenghi Sidronio de Freitas[2]

Resumo: Propomos um deslocamento do pensamento sobre o que é ser adolescente no contexto escolar contemporâneo, tendo como disparadores o "sujeito/aluno ideal" vislumbrado pelos profissionais da educação e o "diferente" cristalizado numa identidade pelos próprios sujeitos/alunos, articulando-os aos conceitos de maior e menor elaborados por Deleuze e Guattari (2015).

Elucidações

Este texto parte das reflexões realizadas no movimento de uma pesquisa maior que buscou investigar as potencialidades do corpo no espaço de escolarização. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Blumenau/SC, com estudantes de um currículo de Ensino Médio Inovador (EMI), fazendo-se por meio da cartografia como método de pesquisa. Os dados nos impulsionaram a pensar e problematizar outras coisas, como a identidade adolescente no contexto escolar contemporâneo e os seus desdobramentos a partir das falas dos professores e estudantes.

O texto propõe um deslocamento do pensamento sobre o que é ser adolescente articulado aos conceitos de maior e menor elaborados por Deleuze e Guattari (2015). As análises foram pensadas e construídas a partir de três linhas abstratas e (in)visíveis, que os mesmo autores definem em "Mil Platôs v. 3" (2012). Linhas que não param de se misturar e que operam em fluxos contínuos, colocando o leitor num movimento que o faz percorrer possíveis caminhos. São elas: *linhas de fuga*, *linhas de segmentação molecular*, *linhas da segmentaridade dura ou molar*. Que Deleuze e Guattari (2012a), são linhas de vida que nos segmentarizam por todos os lados e direções.

"Qual o perfil da turma 3 '1'?"

"Qual o perfil da turma 3 '1'?" perguntava eu[3] aos professores da instituição escolar da qual tinha acabado de adentrar. Achei pertinente esse procedimento de escrita, visto que alguns enunciados foram se atravessando e apresentando-se comuns nas falas dos professores. Logo, quando pisei no chão da escola e que fui interrogada acerca do meu objeto de estudo, fui desencorajada a pesquisar esta turma com declarações de que eu não conseguiria captar a realidade escolar, considerando-se que esta seria a "turma ideal" da instituição ou como diria um dos professores *"a turma sonho de todo o professor"*, aquela que foge à normalidade. Essas falas chamaram-me atenção e provocaram-me certa desconfiança, mas também, curiosidade. Segue alguns relatos.

> *"[...] todos são muito dedicados, esforçados, interessados e competentes. Desenvolvem as atividades propostas com vontade e eficiência, obtendo resultados além do esperado. Eles demonstram grande interesse em passar*

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. *E-mail:* mirele_correa@yahoo.com.br.
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. *E-mail:* michelemsfreitas@gmail.com.
[3] Desta parte em diante, a escrita será tratada em primeira pessoa do singular, tendo em vista que só competiu a uma pesquisadora as vivências em campo relatadas a seguir.

> *no vestibular e se destacar no ENEM; e deve-se em parte a isso, o fator das notas altas e trabalhos bem feitos".*
> [Professor C]
>
> *"Esta turma [...] apresenta rendimento acima da média".*
> [Professor H]
>
> *"Todos colaboram com ideias, iniciativas para execução do trabalho em equipe ou individuais. São alunos interativos, dispostos, disciplinados e habilidosos".*
> [Professor I]

Antes de conhecer a turma do 3º ano "1", eu trazia como pressuposto, por meio das minhas experiências como professora, uma imagem banal do cotidiano escolar. Neste cenário, tencionava presenciar situações de desentendimentos, conflitos, transgressões, querelas, como em qualquer outra sala de aula onde os sujeitos ai presentes são afetados por encontros, entendendo que nestes encontros estão imbricadas a norma e a disciplina e onde há formas de poder, também há formas de resistências (FOUCAULT, 1985). Passei muito tempo esperando ver essa imagem efetivar-se, até entender que "sempre no pingo de tempo que vinha nada acontecia se ela continuava a esperar o que ia acontecer" (LISPECTOR, 1980, p. 05), assim, tive que me despir desses pressupostos e tornar-me mais sensível aos acontecimentos ao nível dos detalhes da realidade que estava inserida.

Ao suspender meus preconceitos e exercitar uma escuta flutuante, meus registros foram se aproximando aos discursos dos professores trazidos acima: turma pequena, receptivos, educados, atenciosos, participativos, interessados, determinados, centrados. Essas características foram se repetindo em minhas anotações e a cada observação, saia da sala de aula ora extasiada ao ver como os protagonistas[4] se empenhavam com interesse em aprender. Ora desconfortável com aquela banalidade que se reprisava a cada dia, mesmo em situações que costumeiramente demandariam algum tipo de desvio ou transgressão. Foi a partir disso, que comecei a tentar compreender o que queria dizer esse "ideal" tão mencionado pelos professores.

A identidade adolescente *e* o aluno ideal (maior-molar) *e* o adolescente diferente menor-molecular *e*...

Através dos conceitos elaborados por Deleuze & Guattari (2015) de maior e menor, esse *ideal* poderia ser o que há de maior na sociedade. "O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades..." (DELEUZE, 2013, p. 218). O maior é o exemplo, é aquilo que é valorizado. Estar na posição de maior é estar condicionado dentro de padrões, normas e estereótipos que são apreciados pela sociedade, instituídos por meio de discursos de verdade e dispositivos de poder. Tornar-se majoritário é garantia de "sobrevivência ou salvação" (DELEUZE, 2013, p. 218), que pode ser traduzido nessa sociedade como garantia de controle e de segurança do território, uma vez que o modelo previne desvios e disformidades.

Entendendo desta forma, este estereótipo de "aluno ideal" conforme caracterizamos acima, talvez seja o ápice do disciplinamento a uma normalização. Essas posturas correspondem ao arquétipo do que é maior, quem está condicionado a isto, provavelmente será

[4] A palavra "protagonista" experimenta uma desterritorialização, ela foi atribuída aos sujeitos pesquisados devido ao trabalho feito com o uso das oficinas cinematográficas.

incluído e aceito na/pela sociedade e terá melhores oportunidades garantindo sua sobrevivência no mercado de trabalho. Os próprios protagonistas parecem estar cientes desta condição, quando em muitas situações pude presenciar falas nas quais se colocavam como diferentes dos demais, merecendo outro tipo de tratamento ou outras condições que pudessem lhes favorecer, o maior como o detentor de privilégios. Trago aqui duas situações que compõe parte da pesquisa realizada e ilustram esta ideia.

A primeira diz respeito a uma conversa entre três protagonistas que decorreu durante o intervalo. Começaram falando sobre o ambiente escolhido pela professora de Língua Portuguesa para fazer a saída de campo no semestre vigente e decepcionada, Rose Hathaway[5] pronuncia que *"se é pra visitar esse museu eu não vou, dá de ir a pé, a qualquer hora. Acho que a gente merece uma viagem melhor".* A conversa prossegue, mas vai ganhando outros contornos que se articulam a ocupação e falta de tempo. *"A gente quase não tem tempo pra nada. Ficamos aqui estudando o dia todo. Ainda chega em casa e tem mais coisa pra fazer".* Rose: *"Verdade. Nem pras baladas a gente não vai"*. Merida: *"O assessor vive nos cobrando, porque diz que se investe um monte no inovador e a gente precisa ser exemplo"*. Para os protagonistas o fato de eles precisarem ser "exemplos", os colocam como superiores e o fato de se dedicarem tanto às demandas da escola, os dariam mais direito à escolha por melhores opções.

Na segunda, trago uma situação acompanhada em determinada reunião na qual os protagonistas discutiam o modelo da camiseta que seria confeccionada para as turmas dos terceiros anos. O EMI propôs uma camisa que seria diferente da dos outros, justamente com a intenção de destacar o "Inovador". Mas para além de mudar a estética, também, não queriam inserir o slogan da escola. Rose: *"Mas tu vai ver se a gente não botar, o assessor já vai dizer: vocês vão botar sim, vocês não são diferentes!"*. Alegria: *"Vamos botar na manga, aí a gente dobra e fica bem escondido"*. Rose: *"A gente trabalha nessa escola o dia todo e nem tem o direito de escolher".* A camiseta – mais do que um ritual que marca uma passagem e também fixa uma identidade de grupo –, ao poder diferenciá-la das demais turmas de terceiros anos do regular, significa para a turma do 3º "1" uma forma de privilégio e diferenciação.

Esses dois relatos traçam linhas que apontam certa conformação por parte dos protagonistas do papel e das demandas que lhes cabem dentro da instituição escolar. Fazem notar uma postura díspar dos demais estudantes da escola e exigem serem tratados com diferenciação. Sabem que estas posturas tomadas por eles de "exemplo", "não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 73) e incluindo-se aí, acrescento, a garantia de uma identidade de grupo. Quanto mais próximo do maior, mais fixa-se uma identidade, um rosto, um corpo rígido, segmentado. A estabilidade nos dá segurança, a imprevisibilidade nos dá medo. "Quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza". (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 120).

Entrementes, "a maioria não é ninguém", como diz Deleuze (2013, p. 218), é a representação de uma ideia, que vai tornando todo mundo igual, homogêneo, modulando suas maneiras de ser, adestrando suas formas de pensar. Ao passo que a minoria é o vazio, é o espaço que dá possibilidades ao devir, é o processo, a potência criadora que "todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado" (DELEUZE, 2013, p. 218). Vemos na fala de Alegria um desvio à norma, buscando uma singularidade quando esta se recusa a inserir o símbolo da escola na camiseta. Ela está ali, traçando uma linha maleável, molecular, flexível, que não quer deixar de ser "inovador", visto que isto garante um *status* de maior perante os demais estudantes, mas também, se afasta ao não querer continuar no modelo uniformizado que a escola torna ordinário

[5] Os nomes aqui apresentados são fictícios e condiz com a realização das oficinas de cinema.

todos os estudantes. O objetivo é sempre uma identidade que garante um pertencimento no território, pertencimento que garante oportunidades, direitos, mas também, deveres e controle.

Esta identidade maior que o currículo do EMI tem a pretensão de produzir no espaço escolar nunca é permanentemente molar, uma vez que nas observações e conversas com os protagonistas percebemos diversos conflitos identitários, que colocam em dilema questões relacionadas ao "quem sou eu adolescente" frente às expectativas da escola, dos pais e da sociedade. Numa conversa que se deu dentro da oficina para decidir qual seria o roteiro do filme, os protagonistas começaram a expor seus incômodos e angústias, deixando evidente que se encontram numa linha instável, que não sabem para qual ponto ou lado correr, qual fluxo seguir. Ora se apoiam no modelo, ora se desterritorializam buscando outras bases de apoio.

Quando questionados o que os incomodava e como eles se enxergavam, todos foram unânimes ao dizer: *"diferentes"*. Alegria retifica: *"Mas tem horas que eles nos tratam como qualquer outro. Hora a gente é diferente, ora a gente é igual"*. O differre, que é colocado de lado, afastado, separado dos iguais, é tomado nestas declarações num sentido de superioridade perante os demais, um corpo conformado a uma lógica meritocrática.

Todavia, conforme a conversa prossegue vê-se que o "diferente" se esvazia desse sentido ou ganha nova interpretação, aquele que é colocado de lado passa a ser qualquer um e não pertencer a lugar algum. O diferente, o disforme, o disperso, atravessa as próximas falas.

Merida queixa-se da cobrança, da carga e da pressão que sofriam frente à obrigação de terem que fazer uma faculdade. *"Não levam em consideração nossas expectativas",* argumenta Margô Roth. Merida indignada, complementa: *"Isso, meu deus, a gente já cresce, esperando passar no vestibular"*. Margô expressa seus medos: *"... de começar uma faculdade e não gostar, com uma coisa que eu não me identifique de fato".* Merida ainda argumenta que as opiniões que ouvem de fora são muito divergentes, alguns pintam a universidade como um monstro, onde você precisa se dedicar integralmente. Outros não querem nem saber dela, estão aí pela diversão: *"[...] aí, tu fica meio perdido no meio daquilo"*. Margô: *"[...] acho muito complicado essa situação... a gente tem só 16"*. E Merida: *"Eu acho tão cedo pra decidir uma coisa pro resto da tua vida..."*.

Eu disparo outras perguntas, instigando-os a pensar em outras possibilidades por vir para as suas vidas que não se pautassem no incontestável vestibular. Algumas protagonistas cogitaram a possibilidade de viajar, de conhecer a América Latina, fazer novas amizades. Por um instante a linha se fez fuga, mas logo foi capturada pelo discurso capitalista de que sem dinheiro nada se faz. É o medo nos aprisionando ao segmento molar. "Fugimos diante da fuga", dizem Deleuze & Guattari (2012a, p. 119)

O medo do intangível, do incerto, do inseguro, faz com que criemos justificativas para buscar a territorialização. Rose confirma isto, ao dizer que: *"Eu me sinto tão infantil pra isso..."*. Tristeza concorda: *"Meu deus, é verdade, eu sou uma criança pra fazer esse tipo de coisa"*. Merida complementa: *"É que dá aquele choque. Até ano passado, tu não podia fazer isso porque ainda era uma criança, aí chega agora no terceirão, tu já pode fazer isso porque já é adulto"*. Quando questionadas como elas se viam entre criança e adulto, Merida pensativa, responde: *"Não sei, eu não sei me definir, [...] estou com problemas de identidade".*

Entre o ponto criança e o ponto adulto o que é a adolescência senão esta linha intensiva e molecular que cruza e arrasta esses pontos, que está no entre, que é instável, que é transitória, que ora volta-se a um ponto, ora aproxima-se a outro, ora se encontra perdida? Por mais que a adolescência já tenha sido rostificada pela pedagogia, pela medicina, pela psicologia e pela legislação, ela ainda tem suas fronteiras borradas e inexatas, ela ainda permite problematizações, pois ser adolescente é isto que declararam os protagonistas: o "diferente",

aquele que não é isto nem aquilo, é o que está fora. É não saber o que se é, é não saber o que se pode, é viver uma indefinição, é estar em constante mutabilidade, é ser outro.

Um diferente que se afasta da diferença como referente quanto mais se aproxima da diferença enquanto diferença em si mesma, pensada por Deleuze (1988). Uma diferença que nada tem a ver com a representação que encontramos na ideia de diversidade tão difundida pelas políticas de currículo que almejam uma falsa igualdade, pautada na produção de uma identidade. Esta tem relação com aquilo que é idêntico, mesma entidade, isto é, o modelo, maior, ideal. Deleuze ao pensar a diferença quer "libertá-la da representação, liberá-la de sua subordinação à "identidade", ao "mesmo", e à "semelhança"" (SCHÖPKE, 2012, p. 143). A diferença, ou o diferente que aqui se apresenta é virtualidade, é potência, é multiplicidade, está na linha de fuga, percorrendo um fluxo de intensidade para o fora. Fora das representações significantes, fora das identidades codificadas pelo discurso da diversidade.

Todavia, o fato de estar fora propicia uma inclinação ao desvio. Esses desvios acontecem, porque "o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 41), é sempre uma relação de escape e resistência às forças que buscam aprisionar, capturar. Dentro dessa lógica do desvio, a adolescência é comumente vinculada à delinquência e nesta direção os dispositivos de controle e regulação agenciam políticas de captura do desejo na produção de determinados sujeitos, com identidades postas e bem reconhecidas, os sujeitos polícias de si (CERVI, 2013), passíveis de serem controlados, mas que, também, controlam a si próprios. O crivo é sempre a produção de uma identidade segura e unificada, pois é contraproducente e inadmissível ao Estado que se fuja à norma, visto que isto coloca em risco a segurança do sistema, do território e da população (FOUCAULT, 2008).

Diversas políticas educacionais vão emergindo nesta sociedade contemporânea com o intuito de rostificar este adolescente, este diferente, este outro, produzindo uma identidade comum e desejável para esta sociedade, que não é nem uma questão ideológica, "mas de economia e de organização de poder" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 47). O currículo do EMI talvez seja uma dessas políticas carregadas de dispositivos de poder-saber que agem no sentido de produzir um desejo nos estudantes conduzindo-os – assim, como de praxe da escolarização – a uma representação do que é um sujeito ideal para esta sociedade. É sempre uma relação de força e no contexto da escola atual ser adolescente é comumente uma questão de embates, de resistências, de lutas entre aquilo que eu quero ser, contra aquilo que querem que eu seja, uma questão ética nietzschiniana.

Referências

CERVI, G. M. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle.* Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990).* 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka:* por uma literatura menor. Tradução Cintia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem.* 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

PPP. *Projeto Político Pedagógico.* Governo de Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Gerência Regional de Educação. Blumenau, 2015, p. 87.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença:* Gilles Deleuze, o pensamento nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CINEMA E FORMAÇÃO CULTURAL: OS PROCESSOS SIGNIFICATIVOS E A EXPERIÊNCIA DO SUJEITO-ESPECTADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELAS IMAGENS E SONS

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa[1]

Resumo: Pensar as artes visuais como formas de conhecimento e criação de mundos nos quais a singularidade do espectador movimenta processos significativos do que se vê e sente é o ponto de inquietação desta pesquisa bibliográfica. A experiência cinematográfica como potência educacional se abre às diferenças e propõe modos de se pensar o entorno e as relações sociais nos espaços formativos.
Palavras-chave: Educação visual; cinema; experiência; memória.

Plano geral

Propor perspectivas que integrem o conhecimento desenvolvido pelo cinema ao campo educacional tem sido o objetivo de diferentes grupos de estudos e pesquisas. Sentidas como instrumento pedagógico, exemplo ilustrativo ou entretenimento, as potências do cinema são referenciadas nas escolas como conjunto de saberes que se integram ao currículo e somam força ao processo de ensino-aprendizagem. Mas o que procuramos neste esforço teórico parte dos supostos do cinema como saber específico e da educação como formação cultural, para pensarmos o cinema-experiência como variação de práticas formativas dos espectadores, sujeitos de conhecimento, ao assistirem e atuarem sobre o filme por meio dos processos significativos.

Ao partirmos do princípio de que os processos de recepção audiovisual não são aleatórios, mas culturalmente constituídos, precisamos considerar que um filme não é composto apenas por uma mensagem a ser decifrada, mas pela organização sistematizada dos modos de compreensão e sensibilidade sobre o que se ouve e vê. Quando Walter Benjamin (2012) propôs que se pensasse a fotografia e o cinema como possibilidades de constituição de novas experiências para a modernidade, ele inaugurou a possibilidade de pensarmos as artes visuais como formas de relação entre imagens e sons projetados, e a recepção e significação destes estímulos pelos espectadores.

Pensar o cinema e o conjunto das artes como formas de experiência e de conhecimento demanda levar em conta as singularidades de quem as vê, um saber que se processa na memória e partilha do conjunto de sensibilidades do indivíduo. Neste sentido, nos inquieta a indagação: Como imagens e sons agem significativamente sobre a memória de modo a constituírem experiências de inteligibilidade nos espaços formativos?

No percurso, visitamos autores e pesquisadores que se debruçaram sobre as formas políticas da *educação visual* (ALMEIDA, 2004) para indagar sobre a articulação da memória pelas imagens e sons nos processos de *significação* de mundo (ALMEIDA, 1999), levando em conta técnicas de enquadramento e formulação de *sentidos* narrativos (XAVIER 1984), no processo *formação* do espectador-observador (CRARY, 2012).

[1] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: russo333@hotmail.com.

Aproximações

Mnemosyne, diziam os gregos, é a mãe das musas[2]. Dela nasceram as faculdades artísticas e científicas. O exercício das diferentes formas de sentido e sensibilidade consistia em treinar a memória na produção de *imagens-lugares*, formas mentais que figurassem situações ou lições a serem recordadas, conforme recomendou Cícero (Arpino, 106–43 a.C.) no *Ad Herenium* (YATES, 2007). Como método, as imagens criadas deveriam ser dispostas na sequência em que seriam lembradas, formando galerias na memória do imaginador que desejasse recordá-las (ALMEIDA, 1999).

Cícero advertiu que a manipulação das imagens para a construção da memória deveria envolver as nove Musas – todo o potencial dos saberes das ciências e das artes – que guardavam as chaves da compreensão humana (YATES, 2007). A linguagem visual da memória funcionaria como uma escrita, destinada a organizar os estímulos recebidos pelos órgãos dos sentidos, uma gramática das relações de recepção sensorial com a formulação de significados. As galerias de imagens da memória seriam ordenadas em categorias compostas por mensagens específicas ou sentidos aproximados, como o conjunto de imagens mentais que desse a recordação de processos jurídicos, de aulas a serem ministradas, ou dos afazeres de um dia de trabalho, por exemplo. As imagens de maior necessidade de recordação deveriam ser posicionadas entre colunas ricamente adornadas.

Notemos o efeito e a relevância da ordenação das informações. Ela corresponderia a um sistema de classificação no qual as imagens, projetadas em sequência no palácio da memória, constituiriam lembranças isoladas que, dispostas em galerias segundo critérios mnemônicos, formulariam mensagens em conjunto, ou seja, no movimento de umas sobre/após as outras. Deste modo seria possível recordar não apenas eventos precisos, mas seu grau de importância na sucessão dos acontecimentos. Foi esta possibilidade de movimento que Almeida (1999) considerou ao atentar para o cinema como arte da memória, no deslocamento de significados de uma imagem sobre as outras, projetando formas de encontro e constituição de sentido pelo ordenamento. Em termos de memória, o processo corresponde à formação e relação das subjetividades com os eventos recordados.

Os processos de recordar e narrar expostos no *Ad Herenium* evidenciaram a *força alegórica* das imagens – que recordariam os acontecimentos – mas também seu aspecto de *montagem*, criado pelo efeito das imagens dispostas em sequência. No intervalo entre duas ou mais figuras, os sentidos de uma e outra seriam modificados, produziriam diferentes sensações e possibilidades de entendimento. Segundo este princípio, poderíamos experimentar efeito semelhante em outras obras sequenciais, como nas histórias em quadrinhos, nas animações ou filmes, nos quais o sentido da cena vista poderia ser alterado pelo *choque* com a imagem seguinte (BENJAMIN, 2012). Quando se vê alguém caminhar, no filme, torna-se possível saber a direção e o motivo da caminhada quando ao (re)tomar-se conhecimento disso na próxima cena.

Como no *Palácio da Memória* de Cícero, a ordenação das imagens potencializa os sentidos da cena. Para o espectador, tanto a sensação de linearidade quanto a evidenciação da ruptura, na montagem, caracterizam o *sentido geral* do que se deseja fazer recordar. Este sentido quase nunca é dado na ordem cronológica dos acontecimentos, mas pela hierarquia significativa da interpretação que se quer criar. Ordenar imagens agentes na memória significa interpretá-las, dar aos fatos certas nuances, características e sensibilidades.

[2] Nove entidades às quais se atribuía a inspiração: Calíope (poesia épica), Clíos (história), Erato (poesia erótica), Euterpe (poesia lírica), Melpômene (tragédia), Polimnia (poesia sacra e geometria), Talía (comédia), Terpsícore (dança e canto) e Urânia (astronomia e astrologia).

Close-up

> É entre os quadros, no silêncio visual da passagem de um para outro, *no que não se vê, que acontece a significação do que é visto*. (...) para perceber o que vejo pintado nos quadros, é necessário que eu imagine também o que não vejo entre os quadros para perceber, num processo concomitante, inseparável, a história que vejo ser contada, e portanto, entendê-la. (ALMEIDA 1999, p. 34, grifo nosso)

Em "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", Walter Benjamin (2012) ressaltou os efeitos desta experiência na urbanidade do início do século XX. A sensação de sequência *visual* e *significativa* destas formas de arte se formulariam na lógica da reprodutibilidade. O aparelho, ao projetar imagens, simularia um sentido sequencial para a visão, ao mesmo tempo em que a lógica de interpretação das imagens demandaria do espectador uma postura correspondente à lógica de formulação "do aparelho".

Na atualidade, poderíamos considerar os aparelhos de simulação do mundo cinematográfico não apenas materializações de uma lógica de relações de poder sobre os processos significativos do espectador, mas também como formulações políticas de modos de educar a visualidade e, desta forma, a memória significativa do espectador, convertendo-o em observador agente de significações hegemônicas sobre a visualidade (CRARY, 2012). Uma das características definidoras do observador é a correspondência aos códigos correntes sobre como se deve olhar, e sobre as possibilidades de interpretação do que se olha. Não consideramos possível supor um sujeito observador prévio a esse campo em contínua transformação (CRARY, 2012), ou um observador que se relacione com o mundo das imagens e sons como evidências transparentes, alheio aos processos significativos. O que há é um processo de *montagem* de diferentes ações e dispositivos audiovisuais segundo os quais a capacidade de significação daquele que os vê/ouve só é possível quando a consideramos em uma superfície social dada. Este processo se aproxima do que entendemos como educação visual da memória.

Os dispositivos óticos e auditivos do cinema constituem pontos de convergência por meio dos quais os mais variados discursos se misturam ao emprego de técnicas de realização, ideologias institucionais e motivações econômicas. A modernidade, sob este aspecto, está diretamente ligada à capacidade dos grupos recém-chegados ao poder político em "superar" os significados associados a determinados eventos pelo grupo anteriormente predominante. Esta forma de flexibilidade dos significados, produzidos *sob demanda*, desafia o monopólio e o controle dos processos aristocráticos de significação (CRARY, 2012).

Plano detalhe

Partindo desta perspectiva, assistir a um filme poderia ser considerado como estar envolvido em um processo histórico de *arte* da (re)criação *da memória* como projeto político de formação de tipos específicos de observadores, correspondentes aos códigos de significação que hegemonicamente legitimam as relações de poder estabelecidas. A imagem do cinema e da fotografia não apenas informam sobre a visão, mas também compõem ou educam o espectador no quadro de possibilidades significativas para o que se vê.

O cinema, como arte visual, desenvolve um processo de educação da memória cuja configuração estética e política organiza um viver cultural e social, permeado de representações visuais nas quais *percepção* e *imaginação* são educados segundo planos de inteligibilidade. A identificação do que é visto e sua associação com outras imagens, também agentes de processos significativos sobre a memória, não constituem um processo individual, mas aprendido do

contato constante com produtos da cultura da reprodutibilidade técnica. Este quadro de identificações e associações dá visibilidade estética a um momento social, político e religioso (ALMEIDA, 1999 e BENJAMIN, 2012).

No processo de *ação* das imagens umas sobre as outras, na *significação* dos intervalos é que se processa a educação dos sujeitos e das subjetividades, moldando uma política visual para a memória e para a sensibilidade acerca dos eventos. Paradoxalmente, este processo educativo é capaz de projetar uma memória sobre o passado tanto quanto sobre o futuro significativo (ALMEIDA, 1999). Assumindo esta perspectiva, assistir a um filme seria processar deduções, o que na condição de espectadores significaria nos permitir ser levados a criar imagens a partir das imagens vistas, como se o ato de ver filmes fosse uma conversa de imagens em nossa mente (MIRANDA, 2010).

Créditos finais

Neste ensaio buscamos uma aproximação reflexiva entre dois planos de compreensão teórica, com base em estudos e pesquisas de autores da área das artes visuais e da educação: a montagem das *narrativas fílmicas*, no caso do cinema, ou das *lembranças*, quando nos referimos à memória. Articulamos também uma forma de compreensão destes processos sob o ponto de vista de uma educação estética e política, na medida em que uma educação visual da memória não implica somente na educação por meio de mensagens ou comunicação de conteúdo, mas no processo formativo de significação das imagens e lembranças que se configuram enquanto quadros de inteligibilidade das próprias relações significativas dos eventos. Por fim, poderíamos dizer que consideramos o cinema, e sua ação formativa sobre o espectador, como produto fílmico e, ao mesmo tempo, processo constituinte de experiência visual.

Vimos que a mensagem fílmica pode ser formulada a partir de procedimentos de montagem sequencial que buscam *neutralizar* o intervalo, minimizando as lacunas sobre as quais o espectador atua significativamente, e, desta forma, se afirmar como quadro hegemônico de significação. Mas também que a ação do espectador pode ser suscitada e promovida pela sequência, quando forem adotados procedimentos que *evidenciam* a descontinuidade e demandam do espectador a *ação* interpretativa/entendimento da obra. Para o campo da Educação Visual, pensar recortes de montagem cinematográfica nestas perspectivas significa indagar os *tipos de observador* que são (pre)supostos nestas formas de sequência e inteligibilidade fílmica, ou as formas de experiência visual envolvidas.

Organizar a memória visual, cultural e subjetiva significa projetar a memória sobre o futuro das reações dos corpos com o espaço fílmico, agir sobre o sentido do espaço entorno, sobre o futuro do sujeito em suas relações. Significar a memória é como educar as sensibilidades para que projetem especificamente os modos hegemônicos de experiência cultural.

Referências

ALMEIDA, M. J. de. *Cinema:* A Arte da Memória. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA. M. J. de. *Imagens e Sons:* A nova cultura oral. SP: Cortez, 2004.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica (1955). In: CAPISTRANO, Tadeu (Org.). *Walter Benjamin e a obra de arte:* técnica, imagem e percepção. RJ: Contraponto, 2012.

CRARY, J. *Técnicas do Observador:* Visão e modernidade no século XIX. RJ: Contraponto, 2012.

MIRANDA, Carlos E. A.; Fazer Cinema Na Educação – Uma Utopia em Construção. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2010.

SEXUALIDADE E LITERATURA

Dhemersson Warly Santos Costa[1]

Resumo: Esta proposta insere-se no campo de debate sobre sexualidade a partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para compor a discussão, obras literárias de autores como Caio Fernando Abreu, Anais Nin, Virginia Woolf e Nelson Rodrigues, serão tomadas como disparadoras de blocos de sensações, pois estes renunciam as identidades dos personagens, para dar lugar ao movimento intensivo dos corpos transeuntes pela vida, fabulando sexualidades inventivas, produzindo um embaralhamento de ideias no leitor, levando-nos a refletir sobre a potência da literatura como produtora vital de existências e resistências, que corroboram em novos pensamentos sobre a sexualidade.
Palavras-chave: Caio Fernando Abreu; sexualidade; literatura.

I

"Há um excesso de cores e de formas pelo mundo. E tudo vibra pulsátil, fremindo".
Caio Fernando Abreu

Um convite... Maquinar um laboratório criativo dialogando sexualidade e literatura em uma semana acadêmica do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. *Desafio Aceito*. Convocamos para o ato os escritos literários de Caio Fernando Abreu e Nelson Rodrigues. Para mobilizar a temática da sexualidade roubamos da filosofia francesa contemporânea de Gilles Deleuze e Félix Guattari inspiração para conduzir as discussões. Uma trama está armada, em cena um laboratório de literatura e sexualidade e filosofia e... Alunos e professores em formação dramatizam este espetáculo, o que pode esse encontro? Que ressonâncias produzem? Que potências criadoras saltam do universal? Que ruídos elas vibram? Que fluxos ressoam nos corpos e no pensamento?

O ensaio pretende ponderar algumas reflexões sobre a potência da literatura em criar um embaralhamento nas concepções demasiadamente conservadoras que engendram a sexualidade em uma perspectiva meramente biologizante, reducionista e funcional, produzindo fissuras dentro e fora do espaço ficcional, instigando no leitor desassossego frente às possibilidades do novo.

A literatura e a sexualidade entram neste espaço formativo laboratorial para colocar o território da sala de aula em deriva. Interessam-nos os processos que atravessam as experiências sensíveis, saltando as maquinarias formativas compromissadas com o sujeito universal; os movimentos singulares e aberrantes traçados no interior da sala de aula; as sexualidades que atravessam esse corpo borrado de fronteiras, limites, horizonte e dão visibilidade há uma sexualidade produzida pela intensidade dos encontros.

II

A arte e suas variações voláteis, em especial a literatura, produzem forças, afetos, desejos... Blocos de sensações que movimentam o leitor, arrastando-o para o deserto, criando fissuras nas duras camadas que engendram as identidades. Mas nem toda literatura tem essa

[1] *E-mail:* dhemerson1.santos@gmail.com.

potência criadora. Deleuze e Guattari (1997) dirão que existem literaturas cuja única função é representar as histórias universais. Essas, não interessam aos autores, mas as *literaturas menores*, as quais não buscam o modelo, o universal, mas possibilidades de fugir dele. Uma literatura que *desterritorialize a língua oficial,* subvertendo a realidade, desintegrando o real, nos faz escapar, buscar o novo.

Na literatura menor tudo é *político* na medida em que desterritorializa grupos minoritários, marginalizados, ressoa vozes distintas, nômades, nela caso individual é necessário e indispensável. O próprio ato de existir é um ato político e revolucionário, o *valor é coletivo,* isto é, o interesse não reside unicamente no artista, ela toma conta de toda uma comunidade, inventa um povo (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Na produção do laboratório "Sexualidade e Literatura" tomamos como inspiradores as literaturas de Caio Fernando Abreu (Conto "Sargento Garcia") e Nelson Rodrigues (conto "Delicado"). Os escritos (auto)ficcionais desses autores são colocados em perspectiva pela tematização da sexualidade para além dos sistemas morais de codificação social. Sexualidades que atravessam toda uma experimentação de si e do outro (FORSTE, 2015).

É importante ter em mente que não consideramos essas literaturas como "menores", no sentido deleuzeguattariano, apenas pela visibilidade as outras formas de exercício da sexualidade, visto que muitos autores das ditas "literaturas gays" acabam retornando aos pressupostos que engendram as literaturas universais ao formalizar uma identidade homossexual como único princípio de verdade, limitando a multiplicidade de arranjos que atravessam a sexualidade humana ou pelas demarcações históricas no liame com o período de repressão, intolerância e violência da ditadura militar, bem como, também, o desconforto dos seus personagens frente as normatizações que lhe são impostas e o seu posicionamento político de resistência fundada na busca incansável por criar novas possibilidades de relacionamento "consigo" e com o "outro".

A menoridade pela qual entendemos atravessar a obra desses autores percorre linhas muito mais profundas, criadoras na medida em que produz abalos nos sistemas de organização social, criando linhas de fugas inventivas, povoando o deserto a vida de n' possibilidades, inventando um povo ainda por vir, colocando a língua em deriva para dar vazão as zonas de intensidades; potencializando os devires, fissurando o sentido das palavras (BRITO, 2015).

Não interessa na literatura menor aspecto léxico da obra, mas, sobretudo, o ritmo linguístico, o revolucionário, a gagueira que ela produz na língua. Caio Fernando e Nelson Rodrigues fazem esse esforço de apresentar ao leitor um povo que falta, pois "[...] escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas" (DELEUZE, 1997, p. 11), há toda uma coletividade maquinada por esses autores, um valor político.

Assim, a política imbricada na literatura dos autores ocupa um lugar de obstinada resistência, não por exercer uma militância, um engajamento, uma causa ou denuncia ao sistema, mas "por sua capacidade de criar aberturas dentro e fora do espaço ficcional, de desestabilizar visões demasiado conservadoras, que não se limitam às configurações sócio-históricas figuradas" (FOSTER, 2015, p. 85). Diante desta política de criação de um "novo olhar" que levamos esses autores para dentro dos espaços formativos de uma licenciatura integrada, em razão da sua potência para ativar a criação de linhas de fugas que escavam trincheiras em um território fechado deixando vazar outros modos de existência, criando saídas... Um novo olhar, multiplicando e proliferando vidas no deserto e afirmando as potências da vida.

A Literatura é maquinada na proposta do Laboratório sem hierarquias e conclusões desnecessárias, mas como potência criadora de afectos e perceptos. O encontro entre Literatura e Sexualidade em um laboratório de leitura mobilizou a escrita de um bloco de imagens que não tem por intenção representar o real, o verdadeiro, muito menos presentificar um instante, mas, antes de tudo, dar passagem aos blocos de afetos e perceptos que atravessaram os corpos

dos participantes do laboratório a partir do encontro com a literatura, colocando a sexualidade em perspectiva. Alguma coisa mudou? O que/Como? Haverá reverberações em seus processos formativos professorais? Em suas vidas? Seus corpos? Seus pensamentos? Não sabemos, nem buscamos por essas respostas, o que interessa é mobilizar uma literatura como processo criativo, possibilitando pensar outras conexões, outros arranjos, dar visibilidade ao que é vital, as intensidades para além dos regimes identitários, dos binarismos e das dicotomias, deixando vazas pequenas frestas de uma diferença pura, povoada por singularidades.

Um laboratório de leitura e escrita é apresentado. Professores e alunos conversam, falam das suas expectativas com o curso, da proposta, dos medos, anseios... Uma leitura coletiva começa pelo meio, com a palavra, Caio Fernando Abreu e o seu conto "Sargento Garcia", para compor a trama Nelson Rodrigues e o conto "Afeminado". Juntos, alunos, professores, Nelson Rodrigues, Caio Fernando, Deleuze, Guattari, Sargento Garcia e Euzebinho dramatizam esse laboratório. Entre uma leitura e outra, pausa, seguido de dialogo, conversa, reflexão, digressão... Alunos expõem suas opiniões, narram suas experiências resgatadas no mais profundo de sua memória. Um convite é lançado, uma escrita coletiva. No centro da sala, papéis, canetinhas e Lápis são espalhados pelo chão... Sem objetivos pré-definidos, formatações ou explicações, alunos e professores escrevem, pintam, fazem colagens, desenham sobre tudo aquilo que estão sentido, pensando, desejando... Nessas produções, ora de escrita, ora imagéticas, ressoam conexões, linhas muito tênues entre a literatura e a sexualidade que estão para além de um centro motor do é.

III

O que pode um laboratório de leitura escrita? Que ruídos podem produzir nos sistemas de codificação social que engendram a sexualidade? Que sexualidades são produzidas a partir destas leituras? Quais os efeitos escapam dos domínios identitários para pensar uma sexualidade outra? Que sensações a literatura é capaz de criar? O que passa entre sexualidade e literatura em um laboratório de leitura e escrita? Que efeitos ressoam no pensamento e no corpo dos participantes? Que vitalidade a literatura traz para o exercício corporal de outras possibilidades de existência? Que potências oferecem a literatura e seus atravessamentos com a sexualidade para os processos formativos professorais? Como o heterogêneo salta as uniformizações formativas professorais?[2]

Memória

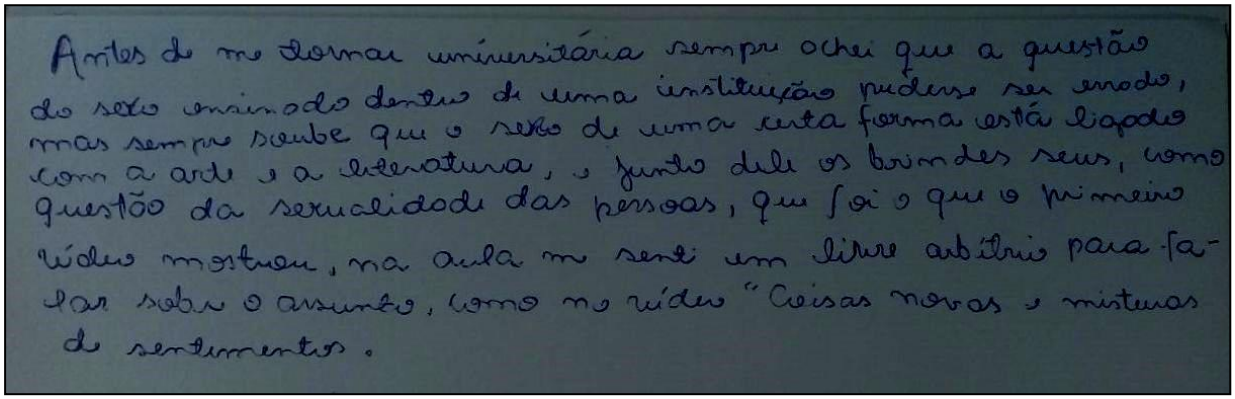

Antes de me tornar universitária sempre achei que a questão do sexo ensinado dentro de uma instituição pudesse ser errado, mas sempre soube que o sexo de uma certa forma está ligado com a arte e a literatura, e junto dele os brindes seus, como questão da sexualidade das pessoas, que foi o que o primeiro vídeo mostrou, na aula me senti em livre arbítrio para falar sobre o assunto, como no vídeo "Coisas novas e misturas de sentimentos".

Figura 1 – Relato de uma aluna – Fonte: dos autores

[2] Todas as imagens/escritas que compõem esse bloco foram produzidas durante o laboratório de literatura e sexualidade.

Que corpo é esse?

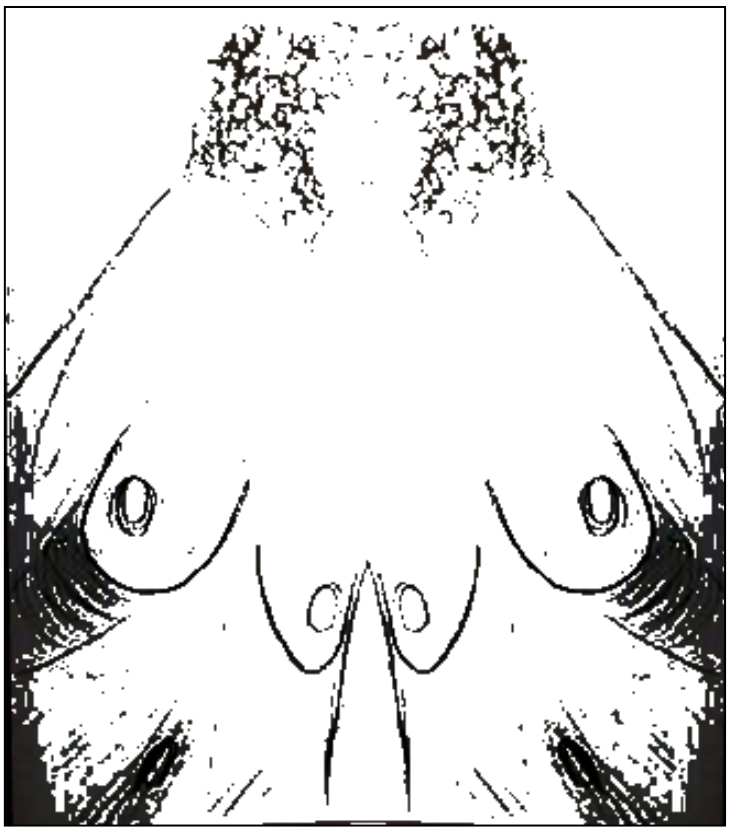


Figura 2 – Imagem produzida por uma aluna – Fonte: dos autores

Nas trilhas do julgamento



Figura 3 – Imagem produzida por uma aluna – Fonte: dos autores

Cartas para ninguém

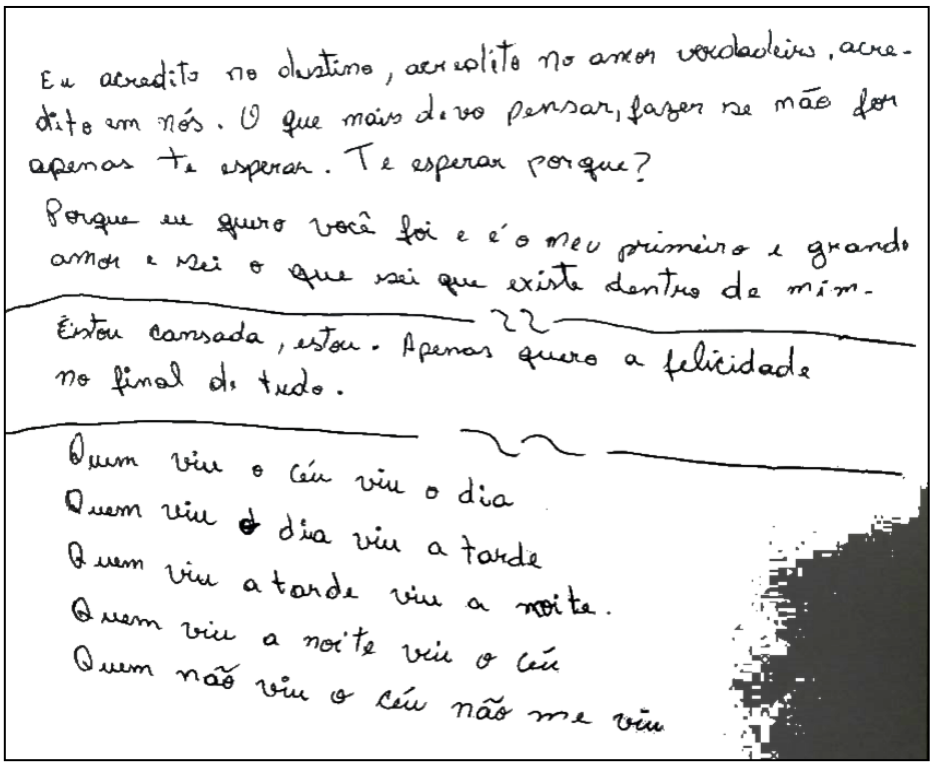


Figura 4 – Relato de uma aluna – Fonte: dos autores

Corpo híbrido

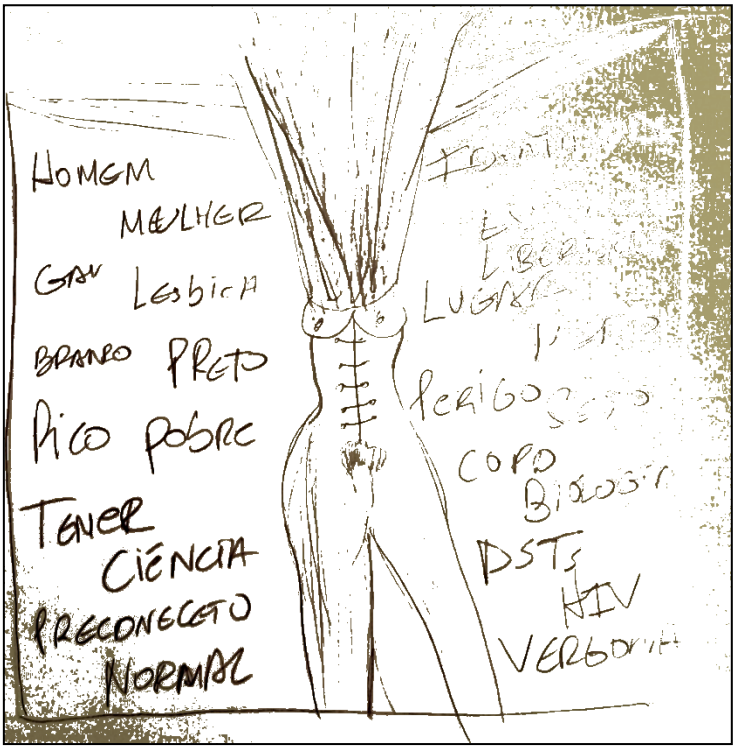


Figura 6 – Imagem produzida por uma aluna – Fonte: dos autores

A sexualidade não quer ser interpretada, mas experimentada... A literatura é esse canal de vazamentos, ela não movimenta um mundo imaginário, ela é a manifestação da vida na sua mais pura singularidade. A literatura coloca em perspectiva as potências criativas de um corpo, mesmo que seja por imagem, ora, a imagem também é um texto. O corpo não tem unidade, mas intensidades. Forças do desejo o atravessam, corta, desfaz combinações sólidas, produz outros arranjos... Arranjos impossível, improváveis, inacabados, colocam a verdade em questionamento, o que pode mesmo um corpo? Não sabemos, nem queremos interpretá-lo, ele é borrado nas fronteiras em contanto com o sensível, na intensidade dos encontros, dos afetos... Toda uma maquinaria social é operada no engendramento da vida. Corpo e Sexualidade retalhados pelos signos do julgamento e da moral... O corpo e suas variações profanas... Culpado! Gritam os burocratas e os moralistas...

IV

Fotografias, desenhos, relatos e escrituras mobilizam a escrita deste estudo, a literatura como potência do sensível, emissora de signos capazes de produzir encontros potentes; violentar o pensamento; colocar a sexualidade em questionamento, uma sexualidade aberta às singularidades, ao heterogêneo, o novo como possibilidade de existência, a criação e a invenção de uma vida, de uma sexualidade como linhas de fugas para escapar do modo de vida representacional. Criar outros mundos, outras vidas, experimentar outras forças, afirmar as potências do corpo, da linguagem e do pensamento é o verdadeiro desafio que nos é lançado em meio ao deserto da vida. Experimente ler, criar, inventar uma sexualidade, uma vida, uma escrita, um corpo... Eis o convite que fazemos aos possíveis leitores, experimente! Pois como pensar outras formas de vidas quando o corpo não vive! não vive! não vive! Vive?

Referências

BRITO, M. R. *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka:* por una literatura menor. Ediciones Era, 1997.

FORSTER, G. *Devir-revolucionário nos escritos de Caio Fernando Abreu e de Reinaldo Arenas:* traçados de um encontro (por vir). 2015. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

...SARGENTO GARCIA ATRAVESSOU O DESERTO...

Dhemersson Warly Santos Costa[1]
Maria dos Remédios de Brito

Resumo: O desafio desta proposta é criar ressonâncias entre a literatura de Caio Fernando Abreu e a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, através do conto "Sargento Garcia". Partimos do pressuposto de que o personagem central "Garcia" é um nômade por excelência, o qual, embora esteja inserido em um contexto militar, território estriado, recheado de jogos de poder, autoritarismos e fascismo, faz do espaço um deserto, alisando-o para fazer passar os devires, as intensidades, os fluxos, as multiplicidades, o desejo... Um deserto que é atravessado por Garcia, uma paisagem para fabulação de uma "Nova Terra" não-humana, um mundo outro que se produz a partir da violência dos encontros.
Palavras-chave: Literatura; espaço liso e estriado; Deleuze e Guattari.

I

Escreva então para destruir o texto, mas alimente-se. Fartamente. Depois vomite. Pra mim, e isso pode ser muito pessoal, escrever é enfiar um dedo na garganta. Depois, claro, você peneira essa gosma, amolda-a, transforma. Pode sair até uma flor. Mas o momento decisivo é o dedo na garganta (...)
Caio Fernando Abreu

O desafio desta proposta é criar ressonâncias entre a literatura de Caio Fernando Abreu e a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, através do conto "Sargento Garcia". Partimos do pressuposto de que o personagem central "Garcia" é um nômade por excelência, o qual, embora esteja inserido em um contexto militar, território estriado, recheado de jogos de poder, autoritarismos e fascismo, faz do espaço um deserto, alisando-o para fazer passar os devires, as intensidades, os fluxos, as multiplicidades, o desejo... Um deserto que é atravessado por Garcia, uma paisagem para fabulação de uma "Nova Terra" não-humana, um mundo outro que se produz a partir da violência dos encontros.

II

Na obra *Mil platôs* o deserto é qualificado por Deleuze e Guattari como um território aberto, nele não existe horizonte fendendo céu e terra, os sistemas fixos de referência não ancoram lugar, ao contrário, são produzidas através de uma topologia dinâmica orquestrada pelo movimento dos ventos, das ondulações e da areia. O deserto emerge nessa obra em meio ao aspecto espacial geográfico da Máquina de Guerra. A vertente espacial nele imbricado possui uma clara relação com a teoria do espaço, articulada a partir da oposição entre liso e estriado.

Nesta perspectiva o deserto é um espaço liso, ilimitado, construído pela variação continua de vetores, não há horizonte, fundo ou ponto central. Ele é intensivo, informe isotópico distribuindo-se no território através de fluxos. O espaço estriado, por sua vez, é fechado, limitado pelo horizonte ao sistema métrico e dimensional. Extensivo por natureza, ele é

[1] *E-mail:* dhemerson1.santos@gmail.com.

mensurável e seus pontos de referencia são fixos, homogêneos, operado por meio da divisão do espaço abstrato. Tais qualidades são resultantes da experienciação do território, dos modos de habitá-lo e vivê-lo, pois a questão que Deleuze e Guattari nos colocam não é mera oposição entre um e outro, ao contrário, estão misturados, coexistem em um mesmo movimento, um quer escapar o outro quer prender.

O estriado pode ser alisado na medida em que o espaço liso pode ser estriado, um duplo contínuo em que até mesmo o deserto pode ser organizado. Porém, não podemos cair na armadilha de acreditar que "um" deixa de ser o que é para, então, torna-se o outro. Trata-se de um movimento de fagocitose, um ingerindo o outro, cooptando e sendo cooptado. Assim, a criação do espaço liso ou estriado estará engendrada no modo de agir nômade e sedentário. É no deserto (assim como na estepe) que o nômade tribal se distribui pelo espaço, alisando-o, ocupando-o e resistindo a toda forma de estriamento sedentário do Estado.

III

Ao longo do livro *Mil platôs* (2013), Deleuze e Guattari explicitam um modo de vida do aparelho de Estado, uma existência voltada para o sedentarismo e a estratificação no território, como consequência da oferta de recursos (água, alimento, energia...). O sedentário possui uma relação de propósito com o território, ao passo que na vida nômade, ao contrário, esses recursos só existem para serem abandonados e estão ligados ao trajeto que mobiliza a vida nômade "o ponto de água só existe para ser abandonado, e todo ponto é uma alternância e só existe e só existe como alternância" (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 53).

Os caminhos percorridos entre ambos, *sedentários x nômade*, possuem funções completamente distintas, enquanto no sedentarismo o trajeto consiste em distribuir os homens num *espaço fechado*, regulado e atribuído, o nômade distribui os homens (ou animais) num *espaço aberto*, indefinido e não comunicante, uma distribuição sem fronteiras. Enquanto o espaço do sedentário é estriado, o nômade desliza por um espaço liso, sem traços, sem muros ou fronteiras.

A máquina literária caiofernandeana opera sempre por deslocamentos, o movimento é sempre iminente, sem necessariamente está ligado à locomoção do corpo entre cidades, estados, bairros..., embora também o faça como forma de buscar outras experimentações, o movimento também acontece no pensamento. Seus personagens são desterriorializadores por excelência, até fixam no território, mas somente para extrair daquele espaço as experimentações do corpo, as cores, os sons, os devires, logo partem para outras experiências, outros espaços, outros mundos.

Foster (2011, p. 18) faz uma leitura semelhante da obra caiofernandeana:

> Seus personagens estão sempre em deslocamento. "Esse movimento pode efetuar-se de modo lento ou rápido, curto ou longo, calmo ou frenético, embora, no mais das vezes, corresponda à segunda de todas essas alternativas. Mas não se trata apenas de deslocamento físico, embora esse ocorra inúmeras vezes, entre locais ou no mesmo local. Os personagens de Caio como os nômades de Deleuze estão sempre em movimento, mesmo parados. Mesmo quando imóveis, há sempre um trajeto trilhado por eles, na busca de si mesmo ou do outro, e de si mesmo no outro.

No conto "*Sargento Garcia"*[2], os personagens fissuram os códigos sociais e tradicionais do "amor romântico" arrastando seus corpos para a experimentação de um sexo que foge do

[2] O narrador Hermes nos conta que, no dia de sua apresentação ao serviço militar obrigatório, foi dispensado por ser arrimo de família. Porém, no caminho de volta para casa, foi abordado pelo sargento que o dispensara e recebeu

tradicional. O encontro fortuito entre os corpos de Hermes e o sargento Garcia é irradiado por uma troca de signos, entre os personagens, que inicia ainda no carro a caminho da pousada:

> Pegou na minha mão. Conduziu-a até o meio das pernas dele. Meus dedos se abriram um pouco. Duro, tenso, rijo. Quase estourando a calça verde. Moveu-se, quando toquei, e inchou mais. "Cavidades-porosas-que-se-enchem-de-sangue-quando-excitadas". Meu primo gritou na minha cara: maricão, mariquinha, quiáquiáquiá. O vento descabelava o verde da Redenção, os coqueiros da João Pessoa. Mariquinha, maricão, quiáquiáquiá. E não, eu não sabia.

Aquilo tudo era novo para o jovem, "Nunca Fiz isso" (ABREU, 2015, p. 123) dispara Hermes ao seu destinatário, sargento Garcia, o qual irradiado por uma estranheza o questiona "Mas não me diga. Nunca? Nem quando era piá? Uma sacanagenzinha ali, na beira da sanga? Nem com mulher? Com china de zona? Não acredito. Nem nunca barranqueou égua? Tamanho homem" (ABREU, 2015, p. 123), diante da resposta negativa, Garcia se oferece para ensinar o rapaz, o convite é prontamente aceito por Hermes:

> Traguei fundo. Uma tontura me subiu pela cabeça. De dentro das casas, das árvores e das nuvens, as sombras e os reflexos guardados espiavam, esperando que eu olhasse outra vez direto para o sol. Mas ele já tinha caído no rio. Durante a noite os pontos de luz dormiam quietos, escondidos, guardados no meio das coisas. Ninguém sabia. Nem eu. ― Quero ― eu disse (ABREU, 2015, p. 124)

Hermes é pura intensidade, sempre aberto a experimentação das potências criadoras de existenciais em meio ao deserto da vida, mas é com o sargento Garcia que podemos ver como a máquina de guerra, e sua resistência ao modelo instituído, cria fissuras em um aparelho de Estado, mesmo estando imbricada nele. Garcia era um militar ligado a um contexto de autoritarismo e machismo excludente. Território fechado, marcado pelo uno e o idêntico. Nele as singularidades não encontram forças de vida. É preciso alisar o espaço, torná-lo intensivo, afetivo, territorializá-lo e desterrializá-lo, resistir aos modos de dominação, sem necessariamente implicar uma luta armada, antes deslizar pelo território, como um nômade, extraindo o que há de mais potente para experimentar o corpo e suas forças.

No encontro amoroso com Hermes, Garcia fissura a imagem do militar, coloca-a em deriva, em nome de criação de um modo de vida outro, uma vida que está em trânsito, movimentada pelos encontros, neles os personagens alimentam-se um do outro, extraindo as sensações, os amores, as paixões, lançando-se no mar das incertezas, e assim vão "vivendo, dando-se aos afetos, às forças do mundo, aos encontros, pois tudo isso faz com que a vida seja possível" (BRITO, 2015, p. 320).

Todavia, a desterritorialização é o princípio motriz do nômade. Se ele territorializa no território é para extrair as potências de vida, mas o abandono vem em seguida. Garcia e Hermes, como verdadeiros nômades não se deixam estratificar nesse espaço confortável do amor romântico, da experiência amorosa extraíram o que de mais potente aquele encontro pode ofertar, para então retornar o percurso, pois é no caminho que nômade faz sua morada.

O encontro entre os personagens é marcado pelo efêmero, cada um segue seu caminho, seu próprio trajeto, sem trocar nomes, telefones ou endereços, um futuro certo, a única certeza que ficou é que não eram mais os mesmos, aquelas experiências os levarão a outros mundos possíveis, tracejar novos caminhos, novas possibilidades de existência.

---

um assédio sexual descarado da autoridade. Eles vão a um hotel, mas Hermes não se deixa penetrar. Mas o sargento tem um orgasmo sobre o rapaz. Hermes foge assustado e decide que começará a fumar no dia seguinte.

IV

De caminhos fluidos, da gagueira na língua e na fala fragmentada, de um ainda povo por vir, do não-dito e das imprecisões, de resíduos e das bordas emerge a máquina literária de Caio Fernando Abreu. Uma máquina de múltiplas entradas e muitos becos, inclusive sem saída, uma máquina que busca a experimentação de si, ainda que seja no outro. O funcionamento dessa máquina é sempre um corte, um fluxo. Uma paixão pelas palavras, mas que há também um desejo de esvaziá-las das suas significações, processando toda uma lógica do sentido em sua máquina de guerra literária. A literatura de Caio Fernando Abreu é assim, um encontro alegre, sem deixar de ser desconfortável, um encontro que movimenta o pensamento, arrasta o leitor para o deserto, caminhar pelas dunas, pela areia, sem limites marcados pelo horizonte, um ponto de partida ou uma linha de chegada. Sem mais, resta-nos o convite a leitura desta inspiradora máquina literária. Ler, experimentar, criar, resistir... Este é o caloroso convite de Caio Fernando Abreu. Declaremos, pois, grito de guerra a todas as verdades acabadas, as unidades, ao sedentarismo, ao Aparelho de Estado, criando linhas de fuga nômade. Eis o desafio desta escrita.

Referências

ABREU, C. Fernando. *Morangos mofados*. Nova Fronteira, 2015.

BRITO, M. R. *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Editora 34, 2013.

FORSTER, G. A Desterritorialização do "eu" em contos de Caio Fernando Abreu. *revista de letras*, p. 91-108, 2011.

JOGOS, BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Carolina Branco Costa[1]
Patrícia Lopes da Silva[2]

Resumo: O desenvolvimento humano é atravessado por intervenções sociais que produzem, entre outros, desenvolvimento cognitivo. Através da brincadeira mediada, a criança se apropria e produz cultura. Objetivou-se investigar em que medida jogos e brincadeiras influenciam a atividade simbólica e os processos de alfabetização, além de discutir quais iniciativas educacionais podem auxiliar este processo.

Caminhos iniciais

Sob os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, considera-se que o desenvolvimento humano é atravessado por intervenções sociais que produzem, entre outros aspectos, desenvolvimento psíquico.

Os jogos de tabuleiro e a brincadeira simbólica, mediados a níveis explícito (interpessoal) e implícito (semiótico), oportunizam a apropriação dos elementos culturais pela criança, que, mediante um processo de significação conduzido pela linguagem, desenvolve-se e produz cultura, a medida que atua em seu meio social.

O brinquedo, enquanto instrumento material, possibilita o desenvolvimento da atividade imaginária. Nestes termos, Vigotski afirma que:

> A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. (Vigotski, 2007, p. 109)

O autor ressalta que a interação da criança com o brinquedo colabora para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cujo enfoque deste artigo será sobre a atividade simbólica e da imaginação, e ainda diz que: "sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato" (p. 124).

Paralelo a isto, é sabido que o desenvolvimento psíquico é fundamental e basilar no processo de alfabetização:

> [...] O domínio da linguagem escrita, por mais que no momento decisivo não se determinava pelo ensino escolar, é, na realidade, resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Somente se abordamos o ensino da escrita do ponto de vista histórico, isto é, com a intenção de compreendê-lo a longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita. (VIGOTSKI, 1996, p. 128)

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP) e membro do Grupo de Pesquisa em Pensamento e Linguagem (GPPL). *E-mail:* ma.carolinabc@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP) e membro do Grupo de Pesquisa em Pensamento e Linguagem (GPPL). *E-mail:* patricialopes_rp@hotmail.com.

Subjaz à conduta externalizada pela escrita e leitura, processos psíquicos muito anteriores ao ingresso da criança no Ensino Fundamental, os quais são fruto de interações sociais, dinâmicas discursivas e apropriação da cultural, em um movimento entre filogênese e ontogênese, no processo de constituição do indivíduo.

O jogo de tabuleiro como cenário promotor de desenvolvimento psíquico

O presente estudo objetivou analisar uma situação envolvendo um jogo de tabuleiro e verificar sua repercussão para o desenvolvimento psíquico, sobretudo, no que tange à imaginação e à atividade simbólica. Vislumbrou também ampliar as reflexões sobre o jogo como prática educativa lúdica potencializadora do desenvolvimento infantil e de habilidades psíquicas para o processo de alfabetização.

O campo empírico foi uma classe do 3° ano do Ensino Fundamental de escola pública da região de Campinas.

Em termos metodológicos, utilizou-se da pesquisa participante (Ezpeleta e Rockwell, 1989), sendo realizadas observações e intervenções durante o segundo semestre de 2017, com registros em diário de campo.

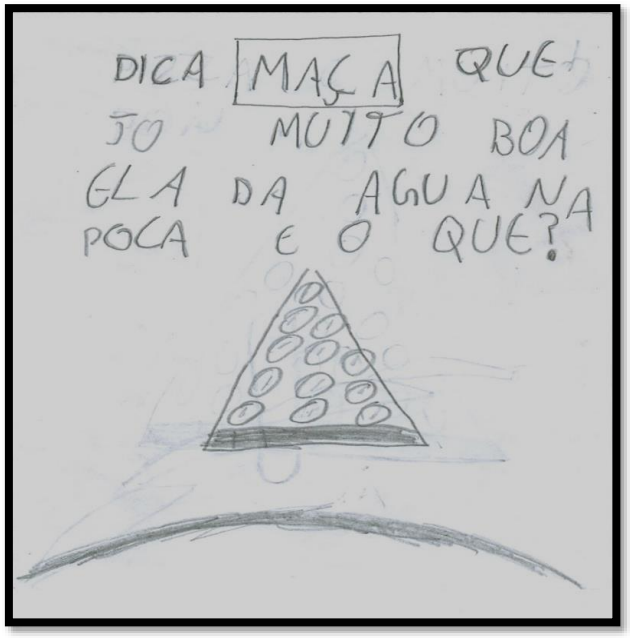
No momento de realização das atividades práticas, os alunos em um total de 25 crianças eram divididos em grupos de 6 participantes, semanalmente. Em um primeiro momento houve o espaço para jogar o jogo comercial “Eu sou” (Grow), nele houve a possibilidade do desenvolvimento de novas significações. Posteriormente, houve a construção coletiva de um jogo de tabuleiro, inspirado em outro jogo: "Perfil" (Grow), que envolveu habilidades de alfabetização (desenho, escrita e leitura), sob mediação da pesquisadora.

O jogo consiste em, a partir da construção de diversas dicas, proporcionar que os demais alunos adivinhem o conceito sugerido pelos cartões. Os participantes em sua maioria, se embasaram em categorias que apareceram no primeiro jogo usado, como: "comida, profissão e animal". Cada criança pensou em um conceito referente a estes temas e registrou as dicas a partir da escrita e do desenho.

Cita-se um episódio do momento de elaboração das cartas, cuja temática era "comida" e no qual Anderson, um dos alunos, pede ajuda à pesquisadora:

Anderson: Como que foi feita a pizza?
Pesquisadora: Como que é feita?
Anderson: É!
Pesquisadora: É massa….
Anderson: Pera aí, pera aí. [Ele vai escrevendo enquanto a pesquisadora fala]
Pesquisadora: Tem a massa embaixo né? […] É uma massa embaixo e o recheio em cima".

Após o auxílio, Anderson finaliza seu cartão e lê para seus colegas: “Dica: massa, queijo. Muito boa! Ela da água na boca. O que é?”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Neste contexto, notou-se a mobilização de aspectos entremeados pela linguagem (verbal e escrita), como: mediação (implícita - registros gráficos e explícita- interpessoal), atividade simbólica, imaginação, processos de significação e habilidades de alfabetização.

O incentivo à escrita sobre um tema conhecido, provocada pela linguagem e situação de jogo no contexto lúdico, permitiu desvelar os processos psíquicos da criança, como afirma Vigotski:

> […] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior" (VIGOTSKI, p. 66, 2009).

A linguagem assume lugar provocativo, mediador e importante neste cenário. Vigotski (1934, apud Góes e Cruz, 2006, p. 06), "reconhece o imprescindível vínculo do pensamento com a ação, porém reafirma a importância da palavra, prototípica da atividade semiótica humana".

O significado da palavra é considerada como unidade de análise entre a relação pensamento e linguagem.

> O significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento. O autor define o significado da palavra como uma generalização, que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, que prenderiam o homem às condições situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra. (GÓES & CRUZ, 2006, p. 06).

A palavra assume sentido e significado no contexto de seu uso, na interação entre os falantes, o que é notado quando a criança questiona a pesquisadora. Após generalizar os elementos característicos da pizza, encontra um referente já conhecido (pizza), mas, a medida que abstrai as informações fornecidas pela pesquisadora, imagina e registra elementos que

experienciou, evocando adjetivos perceptuais, como: muito boa" e "dá água na boca". Além disto, cria um novo conceito de pizza, a partir de sua vivência concreta, ao mencionar características singulares e atribuir sentido pessoal a partir do processo de significação.

> No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui apenas uma função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental para a imersão da criança nas interações verbais, já que o acordo entre criança e adulto sobre o referente da palavra garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos (GÓES & CRUZ, 2006, p. 03).

A atividade simbólica implica-se em todas as funções e sustenta a dinamicidade do sistema psicológico. Paralelo a este desenvolvimento, a imaginação, entrelaçada à dinâmica discursiva, possibilita a significação e a elaboração conceitual.

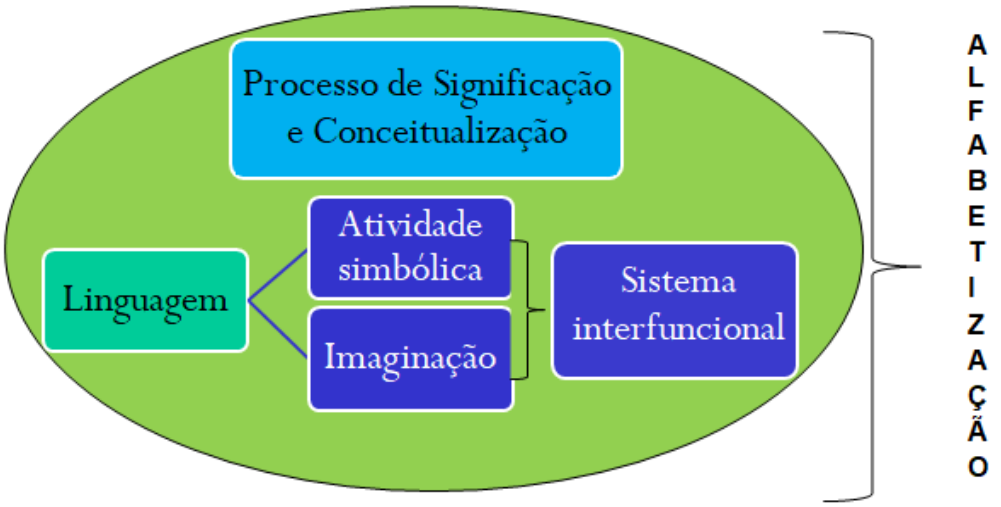


Gráfico 1: Articulação conceitual. – Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Sob a perspectiva *vigotskiana*, segundo Góes e Cruz (2006, p. 33), "não há conceito sem atividade semiótica verbal. [...] Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra". Nestes termos, inicialmente, a criança é norteada pela palavra do "outro" e posteriormente, ela utiliza as próprias palavras para orientar o seu pensamento.

A imaginação combina elementos de situações vivenciadas, gerando ideias e/ou imagens novas. Na criança, encontra solo fértil nas brincadeiras, a medida que reproduz acontecimentos já explorados, à sua maneira, colocando desejos, exigências e percepções.

A atividade criadora necessita de experiências e, neste sentido, o trabalho pedagógico com o jogo de tabuleiro colaborou para a formação mediada de conceitos, de significação e de atividade criadora, através da elaboração de um jogo adaptado.

Nestes termos, a mediação, através da linguagem, provocou o processo de significação e de outras instâncias psíquicas, a partir do sistema interfuncional (com enfoque à atividade imaginária e simbólica). Observou-se a imaginação articulada ao processo interfuncional de elaboração psíquica.

O caráter interfuncional e sistêmico concebe a consciência em sua totalidade, sem isolar funções psíquicas particulares e "ganha sentido num dado jogo das relações sociais (Delari Junior, 2011, p. 01) A partir disto, considera-se que não apenas imaginação e atividade simbólica foram mobilizadas, mas todas as funções psicológicas superiores, como atenção, concentração, memória, raciocínio, entre outras.

As letras, enquanto símbolos arbitrários, significados e historicamente convencionados, adquirem sentido a partir do desenvolvimento cultural da criança, através do processo de apropriação cultural e significação. A medida que opera semioticamente, se desenvolve psiquicamente e se constitui enquanto sujeito social, concebendo-se como fruto das relações estabelecidas em seu meio.

As interlocuções estabelecidas a partir da análise do episódio aqui apresentado permitiram ampliar o olhar sobre uma prática pedagógica lúdica e suas potencialidades, enquanto atividade que oportuniza o desenvolvimento da atividade simbólica e da imaginação de crianças em fase escolar.

Considerando todo o processo de ensino implicado neste estudo e não apenas os resultados objetivos finais, foi possível observar a atividade do sistema funcional das crianças, através dos mecanismos psicológicos mobilizados na elaboração do jogo, expressos por meio da linguagem e das representações sistematizadas nos cartões. A partir da dinâmica discursiva, notou-se o desenvolvimento do processo conceitualização, de imaginação, de simbolização e de significação. Ademais, a linguagem e as habilidades de alfabetização permearam todo o processo.

Considerações finais

Como resultados, considera-se que o jogo potencializou o desenvolvimento psíquico e habilidade de alfabetização. Além disto, pôde observar-se dois jogos: um jogo discursivo durante a produção do material, enfatizando as dinâmicas do processo, e outro realizado após a finalização do jogo, enquanto produto.

A atividade de produção do jogo e da brincadeira mediada, pode ser considerado como um dos (muitos) exemplos de uma prática pedagógica que permite trabalhar com a diversidade de elementos do processo de aprendizagem e desenvolvimento, condensados de forma lúdica e integrada com as habilidades escolares previstas curricularmente.

A análise da situação descrita permitiu desvelar a potencialidade de um jogo de tabuleiro para o desenvolvimento infantil, favorecendo a reflexão sobre outros exemplos de jogos, brincadeiras e atividades pedagógicas igualmente profícuas. Também configurou-se como atividade em defesa do espaço do lúdico no Ensino Fundamental, enquanto estratégia pedagógica para o trabalho com habilidades de alfabetização articulada à linguagem (verbal e escrita).

Diante do exposto, ressalta-se a importância da mediação e dos processos discursivos para que a ação de brincar reverbere em saltos qualitativos e complexificação psíquica.

O desenvolvimento da atividade simbólica, da imaginação e dos processos de significação são alicerce para os processos de apropriação da linguagem escrita, enquanto signos arbitrários, que carregam significação e que são sociocultural e historicamente convencionados.

Referências

CRUZ, M. N. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In. GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.) *A significação nos espaços educacionais:* interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

DELARI JUNIOR, A. *Quais são as "funções psíquicas superiores"?* anotações para estudos posteriores. Disponível em: <http://www.vigotski.net/fps.pdf>. Acesso em: 04/07/2018.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GÓES, M. C. R; CRUZ, M. N. *Sentido, significado e conceito:* notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, Campinas, v. 17, 2006.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

ASLINGUAGENSDAMEMORIANOTEMPOPRESENTEDOSMIGRANTESDA VILA DOINCRA

Maria Clelia Pereira da Costa[1]

Resumo: Esse artigo retrata as linguagens dos migrantes nordestinos na chegada ao Projeto de Assentamento Coronel Salustiano até a construção do Povoado Vila do Incra às margens da BR 174 Estado de Roraima. Os personagens indicam uma dupla jornada de peregrinação e o resultado de quem caminhou às escuras, superou as diversidades, a insegurança, as incertezas e venceu o percurso árduo e as tempestades da migração na Amazônia Roraimense.
Palavras-chave: Oralidade; linguagem; migração; educação.

Introdução

Este artigo retrata a linguagem dos migrantes de Vila do Incra ao revelar suas lutas da chegada ao Assentamento entre 1975-1981, período que fugiram da seca da miséria que assolava o Nordeste brasileiro e chegaram numa terra que se dizia "vazia", à espera de habitantes, embora a pobreza extrema, doenças e desafios estivessem semeados naquele lugar. A história se desenvolve a partir da escuta acirrada das falas dos personagens identificados pelos seus nomes e datas dos acontecimentos. O objetivo do texto é conhecer as interações históricas que emergem das experiências dos migrantes nas lutas por melhorias no assentamento da BR 174.

Teoricamente consideramos os estudos de Meihy & Holanda (2007), sobre as metodologias de entrevistas e as teorias de Jacques Le Goff (1990), sobre a relevância da memória. Para os autores Meihy & Holanda (2007), o uso de entrevistas como técnica de pesquisa tem propiciado importantes recursos à pesquisa científica, à medida que esse instrumento favorece seu prestígio e faz com que mereça atenção na explicação e uso das fontes gerais, a partir de novas interpretações;

> Como técnica, o uso das fontes orais confere sentido acadêmico à aplicação das entrevistas que passaram a ser válidas como recursos de separação da história oral, produzida na universidade em oposição às soluções que se valiam do uso mais 'inocentemente' ou "livre" das entrevistas (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 71).

Nesta pesquisa, a oralidade foi de extrema importância pela ausência de registros escritos sobre a saga dos migrantes no processo de ocupação e criação do povoado esquecendo que eles fizeram parte na construção embrionária desta história. Segundo Le Goff (1990), estas ações refletem sobre o valor da memória quando os grandes historiadores vivenciaram esse crivo no passado em busca da escrita da história por meio da memória. A história do caçador, os rastros, as pistas, os sinais nos objetos, a Bíblia são exemplos da oralidade relatada pelas memórias e escrita da história para o conhecimento de futuras gerações.

> A outra forma de memória ligada à escrita é o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita (depois de tentativas sobre osso, estofo,

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-Universidade São Francisco-Campus Itatiba-São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco-USF-São Paulo. Professora da Educação Básica da rede pública de Ensino do Estado de Roraima. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis. *E-mail:* cleliasup@gmail.com.

> pele, como na Rússia antiga; folhas de palmeira, como na índia; carapaça de tartaruga), como na China; e finalmente papiro, pergaminho e papel (LE GOFF, 1990, p. 375).

A pesquisa é qualitativa quanto aos sujeitos envolvidos, neste artigo narrado por um migrante residente em Rorainópolis, porém quinze participaram da pesquisa. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco Parece nº: 1.125.509, de 26 de junho de 2015, iniciamos as entrevistas na residência dos participantes durante o mês de julho 2015.

A esse respeito, Meihy & Holanda (2007, p. 118) advogam que "o fazer entrevistas, além dos momentos de sua realização prática, demanda a finalização que o habilita para uso. Independentemente, cada entrevista é um documento e o conjunto um corpus documental específico". As palavras dos pioneiros indicam a busca pela independência econômica, social e política, diferente daquelas experimentadas nas cidades de origem as margens da pobreza, fome e miséria, onde compartilham o sonho de *posse da terra*. Nesse ponto, a oralidade possibilita enxergar outros resultados, interpretar a dinâmica das linguagens por trás dos bastidores e captar o inesperado;

> De uma ou de outra forma, a sustentação que marca a união de pessoas são dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade, e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, e que impõem mudanças radicais de vida grupal. [...] A memória se constitui assim em artifício político-social para marcar os elementos indenitários de uma comunidade (MEIHY & HOLANDA, 2007, p. 51).

Os entrevistados buscam na memória o passado que ao mesmo tempo em que é individual é também coletivo, quando tecem uma teia de suas memórias imbricada com as experiências vividas marcadas pelo tempo e as práticas sociais neste território investigado.

A difícil chegada: um passado libertador ou opressor?

Diante do exposto, vamos nos debruçar nas experiências do senhor João Rosa de Sousa, natural de Bacabal Maranhão, agricultor aposentado que chegou à rodovia em novembro de 1976 aos 42 anos de idade. Ao chegar à rodovia foi contratado pelos serviços do 6º Batalhão de Engenharia e Construção-6º BEC como contador de bueiro pelos irmãos Gentil e Mariano Carneiro, pioneiros na ocupação das terras desde 1973, período que não havia a política do assentamento, a terra era escolhida em qualquer lugar desejado para construir o tapiri[2] às margens da BR 174. O senhor João explica os motivos de morar nos confins do país.

> *Chegamos em 1976 em Roraima, meu interesse foi por muitas coisas que sempre havia lutado à busca do ouro, da terra fácil, o trabalho na rodovia, escola para meus filhos, era muita gente para sustentar e estudar. O desgosto pela perda de minha filha querida de nove anos de idade, uma dor na alma tão marcante que até hoje ainda sinto como se tudo fosse vivido agora. Minha filha morreu queimada acendendo o fogo para fazer o almoço. (...) Eu tinha casa, comércio, terra, mas pelo acontecido vendi tudo e viajei para Roraima. A gente almejava um pedaço de terra grande para plantar e assim aconteceu. O ouro era o sonho de todos nós que saía em disparada para as áreas de*

[2] Palavra indígena que define uma palhoça provisória que abriga lavradores, usada pelo seringueiro para cobrir a fornalha e defumar o látex. Dicionário http://www.dicionarioinformal.com.br/tapiri.

> *exploração dos garimpos de Roraima, muitos colegas enriqueceram outros perderam a vida nas rochas, pela malária, o cano da espingarda ou pela ambição da riqueza (20/07/2015).*

Esse dito é permeado de emoção, cuidados ao pronunciar as palavras bem pensadas e organizadas, senta, olha as mãos, seu semblante é às vezes de seriedade, outros de tristeza, preocupação com suas palavras. Olha sempre para trás e pede ajuda da esposa, a quem chama de Divina na esperança de rememorar o passado e esclarecer as informações que espero obter. A esposa diz não lembrar a data da chegada ao *paraíso que criei os 10 filhos e 10 netos*, anda de um lado para o outro preparando o almoço, sente-se incomodada diante do constante chamado do esposo para auxiliá-lo, responde com monossílabos segura quanto às respostas. Segundo o colaborador, sempre relata aos estudantes que o procuram para saber da história do lugar e realizar trabalhos escolares, embora não sejam os escritos publicados, isso o deixa revoltado, e desabafa suas inquietações a respeito das instituições de ensino e pesquisas sobre a não divulgação de suas experiências de vida:

> *[...] Não sei o que estes estudantes fazem com as entrevistas que já dei, pois nunca vi, li ou soube de trabalhos que tenha contado a respeito dessa história do vilarejo, nossa luta pela terra e pela escola. Os companheiros de luta estão morrendo e junto com eles a história, pois tem coisas que somente eu sei contar, assim como outros também sabem de coisas que eu não sei. Isso deixa tudo pela metade, e a gente sabe que é preciso juntar o quebra cabeça para encaixar as peças e produzir alguma coisa boa e de verdade para que outras pessoas conheçam nossa luta para construir tudo isso (20/07/2015).*

Desse ponto de vista, não é somente o senhor João que pensa no silêncio desses fatos, o grupo compartilha de seus pensamentos quanto ao descaso dos historiadores ao silenciar os acontecimentos do registro escrito. E, enquanto não acontece a construção dessa história, nas palavras desse pioneiro "*tudo vai pelo ralo, sem retorno"*. Em continuidade revela a situação que viveu no assentamento às dificuldades para adquirir produtos como: sal, açúcar, sabão, óleo para cozinhar, pilha para o rádio, lanterna, medicamentos para tratamento da malária e querosene para as lamparinas. Para adquiri-los caminhava-se um dia inteiro para a localidade do Arara Vermelha ou a taberna do Lourenço, únicos comércios próximos. Na roça, plantava-se de tudo, sem compradores à negociação se dava a base da troca dos produtos com os vizinhos. A esse respeito considera-se a importância que a terra tem para o migrante de promover sua subsistência e não obter lucros:

> A terra para eles não tinha valor de troca. Concebiam-na como dádiva divina, da natureza, terra de trabalho, e não como fonte de lucros e riqueza ou negócio; portanto, não tinham escrituras das terras e nem podiam pagar por isso, pois estavam inseridos em uma economia não monetária, em que a troca era feita sob forma de produto, sem intermediação do dinheiro (SILVA, 2004, p. 25).

Alguns produtos eram considerados luxo: o sabonete, o perfume, as roupas e um calçado. O interesse da terra não indicava outras prioridades dos colonizadores no momento, o árduo trabalho não se permitia desperdiçar o que se ganhava com objetos não necessários.

> *(...) Aqui não tinha quem desse uma palha de arroz para ninguém, porque não tinha como. Nas tabernas pouco tinha para suprir a necessidade de tanta gente, até pela distância para os taberneiros sortir com mercadorias mais*

> *variadas e menor preço. Era um grande desafio morar no meio da floresta, muitas coisas custaram a chegar, mas a gente vivia como podia (20/07/2015).*

Nosso colaborador muito relutou em falar sobre o controle dos militares na região. Mas se retorce e esclarece que os *ocupantes da terra se sentiam ameaçados constantemente pelos militares que guarneciam a região armados com o poder de matar, expulsar e limpar o espaço*. Os militares não se mostravam satisfeitos com o povoamento, sem organização e legalização das terras, exigindo do Comando Geral da Amazônia-CMA que os retirassem da região e os mandassem para Normandia ao Norte do ex-Território de Roraima. Ceder não estava nos planos dos ocupantes, pois o tempo gasto nas benfeitorias dos lotes indicava um trabalho árduo, intenso e necessário para permanecerem nos terrenos independentes da aceitação ou não do CMA. A opção era ficar, lutar ou morrer pela terra desejada a tempo.

Um grupo solidário na construção do Povoado Vila do Incra

O grupo articulador se empenhou na expansão do lugar, na tentativa de organizar um espaço próprio, construção de moradias, escolas, motor de luz, usina de arroz etc. O senhor João detalha a abertura e construção do povoado.

> *As terras foram doadas pelo Executor Moisés e confirmadas pelo Governador Ottomar. A gente se reuniu para tomar algumas decisões em outubro de 1981, sobre a formação do vilarejo, derrubada, alimentação, ferramentas e a metragem a ser derrubada [...] Fizemos um mutirão com homens de todas as localidades da BR 174 e vicinais para desmatar a floresta um trabalho braçal duro como roer osso. (20/07/2015).*

Os participantes têm opiniões formadas a respeito de suas lutas na aquisição e criação do lugar, por em prática as ideias do grupo e chamar atenção dos órgãos públicos que olhassem para aquelas pessoas como seres de direitos, carentes de acesso às necessidades básicas, transportes, comunicação, água encanada, comércios, sementes para plantio, ferramentas agrícolas e, sobretudo, um vilarejo que pudesse acolher o maior número possível de migrantes e instalação de escolas.

> *A gente não tinha máquina, roçadeira ou trator a única ferramenta avançada era o motosserra e dois operadores da máquina Zé Professor e Zé Basílio, trabalharam o dia inteiro derrubando as árvores. (...) Não tivemos paciência para esperar secar o mato a queima foi um fracasso, tivemos que encoivarar. O desejo pelo crescimento do lugar fez a turma trabalhar muitos dias e o fruto desse trabalho é o segundo maior município de Roraima, pelo esforço daqueles desbravadores de floresta. A gente trabalhou como um trator era sempre dez horas de serviço, precisava ser assim para acabar com as pragas e resolver a situação dos migrantes (20/07/2015).*

O trabalho realizado naquele período mostra o compromisso do grupo pelo movimento pró-vila, na certeza de garantir a transformação do assentamento com obras estratégicas onde o impossível parecia causar estranhamento para quem circulava em torno da rodovia e não compreendiam a emergência do povoado. Esta organização de trabalhadores foi o reforço para o desenvolvimento deste lugar e muito nos chama a atenção a apresentação estética na construção da Vila do Incra, onde os novos espaços foram ganhando caracterizações peculiares demarcado pelo novo Administrador o senhor Francisco Duarte (Chico Reis) e João Rosa,

juntos vão indicando as construções para beneficiar os moradores, pois, somente abertura da mata não foi suficiente, muito havia para ser feito, as condições de cada um não eram melhores que dos outros, tendo em vista que a pobreza se mostrava extrema de acordo os pioneiros.

Considerações finais

Foi assim que os migrantes incentivados pelo desejo de encontrar um lugar para morar, trabalhar, fugir da miséria narram suas experiências de lutas de vida e deixam claro que as dificuldades encontradas parecem não ser o grande desafio, e mesmo diante de um enorme cinturão de pobreza em torno da formação dos espaços da BR 174, e das estradas vicinais, contribuíram para atingir outros ambientes, como a formação dos novos povoados na selva roraimense, um território ainda desconhecido do país, muito embora ali estejam presentes o Marco Zero da Linha do Equador, e os povos quase extintos pela construção da BR 174 os Waimiri–atroari, e uma diversidade cultural incomparável que se estende desde o Distrito de Martins Pereira até o longínquo Xixuaú no baixo rio Branco.

Referências

LE, Goff, Jacques. *História e memória.* Documento Monumento. Tradução Bernardo Leitão [et al.]-Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-549 (Coleção Repertórios).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom, HONLANDA, Fabíola. *História oral:* como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007, 175p.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *A luta pela Terra*: Experiência e memória. Editora Unesp. São Paulo, 2004. 136 p.

“SERES DE LINGUAGEM”, “HERÓIS MUDOS”: UMA GENEALOGIA ERRÁTICA PARA A LINGUAGEM EM *Ó*, DE NUNO RAMOS

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho[1]

Resumo: O texto discute, a partir da obra literária Ó, de Nuno Ramos, pontos dissonantes na fabulação de uma origem para a linguagem, tendo como protagonistas os ‘seres de linguagem’, cuja existência passou a ser guiada por códigos gregários linguísticos, e os ‘heróis mudos’, que se recusaram a usar tal ferramenta, visando problematizar limiares necessários à uma política da linguagem voltada à diferença.

O texto discute, a partir da obra literária Ó, de Nuno Ramos, pontos dissonantes presentes na fabulação de uma origem para a linguagem, tendo como protagonistas os ‘seres de linguagem’, seres cuja existência passou a ser guiada por códigos gregários linguísticos, e os ‘heróis mudos’, aqueles que se recusaram a usar tal ferramenta, visando problematizar limiares sinestésicos necessários à uma política da linguagem voltada para a diferença. Faz-se necessário considerar que a mudez característica dos ‘heróis mudos’, longe de significar ausência de linguagem, marca uma relação radicalmente linguística com os seres-mundos, uma linguagem dissonante em que som, forma, cheiro, tato não estavam dissociados, podendo unir, como pode ser lido na proposta do 21 Cole, ‘as línguas dos pássaros, das pedras, dos rios’, fissuras destacadas por sua capacidade de empreender rasuras numa postura racionalista exacerbada.

Ao fabular uma origem para a linguagem, *Ó*, premiado livro de Nuno Ramos, apresenta uma genealogia crítica em relação ao que aprendemos a aceitar como origem dos códigos linguísticos que utilizamos em nossas interações. A genealogia ficcionada, então, volta a tomar a linguagem como *locus* de verdades erigidas por um momento de doença da humanidade, em que, reunidos em busca de consolo e proteção, doentes ou feridos, os seres humanos teriam verbalizado a vida e as relações intersubjetivas, inventando um sistema de códigos que os poupasse da doença, da dor e da morte, tornando-se “seres de linguagem”. Essa condição, erigida comunitariamente em prol do bem da maioria, cumpriu o intento de duplicar a própria existência, ficcionalizando um abrigo descomunal de contato mediado com o mundo, o que acabou por se efetivar como fonte de poder, domínio, violência e exclusão, redundando em designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, de onde advêm “as primeiras leis da verdade, pois surge aqui pela primeira vez o contraste entre verdade e mentira”, pode-se asseverar considerando os estudos de Nietzsche (1999, p. 54).

Nesse sentido, o capítulo “1. Manchas na pele, linguagem” torna-se absolutamente pertinente para se pensar a ação racionalista moderna e sua vocação por atribuir à linguagem (falada e escrita) característica veicular de precisão, objetividade e verdade, pela criação de um território ideal, capaz de extirpar toda sensibilidade primitiva de seus limites simbólicos. Colocando-se acima e a largo de todo saber enraizado na existência comum (MAFESOLI, 2007), a gramática elaborada e usada para tais intentos é uma profusão de palavras voltadas a traduzir, por meio de falhas e apagamentos, os apelos sinestésicos do corpo, das cores, dos sabores, do indócil burburinho inaudível das coisas mesmas, num processo de nomeação cujo objetivo é “[...] impor identidade ao múltiplo, ao móvel, é forjar uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta” (MOSÉ, 2005, p. 72).

Trata-se de uma genealogia destinada a questionar o pensamento conceitual e as categorias lógico-gramaticais, por estarem calcado(a)s na ideia de identidade, não contradição

[1] UNEB. *E-mail:* ilmaravalois@hotmail.com.

e causalidade, integrantes basilares da história do conhecimento humano. Ao traçar essa espécie de mito fundacional, o narrador de Ó ressalta que, a despeito de gerar proteção, paz e humanidade, o processo de criação e desenvolvimento da linguagem foi hábil em gerar violências e silenciamentos, firmando uma espécie de pacto original linguístico-societal voltado a eliminar qualquer voz destoante.

> […] a linguagem só poderia nascer e adquirir eficácia numa situação em que todos, ou uma grande maioria, estivessem doentes ou muito enfraquecidos, tornando-se então uma moeda de troca, uma comunhão na doença, e aí sim, se entre eles houvesse alguém sadio que fizesse ouvidos moucos àqueles gritos, alguém desatento à estranha ladainha, então os doentes, em grande maioria, teriam reunido forças para matá-lo ou expulsá-lo. E uma vez curados já não saberiam competir sem este estranho mecanismo, que foram aperfeiçoando cada vez mais (RAMOS, 2008, p. 22).

Estando ligadas ao vício de origem, qual seja, comunicar, as palavras estiveram destinadas a patrocinar o extermínio dos "heróis mudos", seres não acometidos da "doença" e que precisaram ser silenciados em prol de uma comunidade imaginária violenta, cruel e totalmente hostil em relação a qualquer ação contrária às suas bases. A linguagem, que deveria ser possibilidade de abrigo contra as mazelas do mundo, agregando o grupo em prol de uma cura que lhe permitisse enfrentar as dores, as doenças, a morte, tornou-se duplicação idealizada incapaz de oferecer o abrigo pretendido. Isso porque, perturbando limites e lugares instituídos por qualquer tradição metafísica, a linguagem é aquilo que nos trai e acaba por nos devorar ou abandonar, como ressalta o narrador (RAMOS, 2008, p. 27), "justamente quando mais precisamos dela", ela nos deixa órfãos, despidos e, outra vez, mudos. Nesses momentos extremos, "nosso corpo é quem de algum modo fala, pelas mãos crispadas ou pela boca contorcida, mas não a nossa língua, que regride e geme e grunhe ou, no máximo, grita" (RAMOS, 2008, p. 26); "morremos quietos ou aos berros desarticulados, mas vivemos o esplendor da saúde de nosso corpo cercados por vocábulos que, à primeira chance, saltam à frente e roubam minuciosamente nosso dia" (RAMOS, 2008, p 27-28).

Conforme Blanchot (2010, p. 74), a divinização da linguagem nos levou a perder a morte, porque a agenciamos (a linguagem), "para revelar no que é, não o que desaparece, mas o que sempre subsiste e que nessa desaparição se formam o sentido, a ideia, o universal". Coadunando com Blanchot (2010), podemos considerar que Ramos (2008) sugere a projeção de uma linguagem que foi tomada como sentido, estando destinada a firmar o universal e a atentar contra o esquecimento, contra muitas formas de percepção das realidades e contra a morte. Optando por dedicar a força das palavras ao que é estável e subsiste à fúria do tempo, idealizamos conjuntamente o signo, a palavra, o nome, em suas forças estabilizadoras, e a morte, como passagem para outra vida, uma vida em espírito, o que lhe outorga um poder dificilmente questionável. Pode-se considerar, pela leitura de ambos os textos, que a proteção que a linguagem pode ofertar é efêmera e enganosa, posto somente sermos seres de linguagem, sendo devir, tempo; um tempo que se alimenta das próprias entranhas e que, longe de compactuar com a pretensa superioridade do pensamento, a tudo devora, tudo reinventa, de tudo faz metamorfose.

No bojo de tal problemática, os "heróis mudos", aqueles que hipoteticamente entendiam a vida como fluxo contínuo determinado pela força do devir e que aceitavam a tensão da existência, com base em dores e prazeres vivenciados sem duplicação mediada, provavelmente, dispunham de uma gramática diferenciada para interagir com seus pares e com as coisas do mundo. Essa gramática, sendo guiada por padrões inaceitáveis ao pensamento linguístico-

racional, precisou ser desacreditada, porquanto patrocinava uma relação sinestésica, com o mundo e com o outro, que passou a ser temida:

> Cada árvore seria assim o logaritmo de sua posição na floresta, cada pedregulho, parte do anagrama espalhado em tudo e por tudo. Mover-se-iam entre alfabetos físicos perceptíveis aos seus cinco sentidos (e ler talvez constituísse um sexto que reunisse e desse significado aos demais), e cada coisa seria música e cada música seria mímica e cada gesto seria um texto. […] Tudo parecia escrito para eles e bastava que tocassem um corpo de pedra ou de carne para que o enorme livro se abrisse e mais uma linha fosse escrita (RAMOS, 2008, p. 29).

Tal relação entre os seres e as coisas prescindia de intermediários simbólicos que lhes fossem externos, mas guardava uma carência, um ponto nodal de fragilidade, a efemeridade, o que talvez tenha exigido a precaução de se abdicar da matéria física, mutável e perecível, para criar signos que superassem a destruição. Nesse ponto de reflexão, encontra-se, em *Ó*, uma outra possibilidade de origem para a linguagem, como nos diz o narrador: "Talvez um grande cataclismo - um terremoto, um meteoro ou um incêndio - tenha transformado a tal ponto a matéria que os cercava que acabou por emudecer para sempre este texto, obrigando à sua substituição" (RAMOS, 2008, p. 30).

Vinda assim da necessidade de superação da fugacidade da matéria física, bem como da imprevisibilidade da duração dessa mesma matéria, a linguagem buscou fazer, com base em um elemento "mais leve e de fácil manuseio", a voz, de forma que a duplicação cumpriria a tarefa de dar continuidade a cada coisa perecível, por meio de um som que a materializasse simbolicamente: "E nunca mais atribuíram matéria à linguagem, mas apenas vento e sinos sem matéria. Com isto, não corriam mais perigo. Traziam em seu próprio pulmão e memória toda a riqueza e diversidade de que antes faziam parte" (RAMOS, 2008, p. 30).

Entretanto, esse som, como também caracterizou Nietzsche (1999), aspecto dionisíaco do símbolo que poderia se concretizar como música primordial, também é cooptado por determinantes racionais extremos, quando o aspecto vocal é transformado em conceito. Para além de comunicar, agregar, proteger, a linguagem, proveniente desses momentos de doença e destruição, nasce e permanece fincada, paradoxalmente, no medo da força incontrolável da morte, mas também no medo da força incompreensível da vida, ambas racionalmente insuportáveis sem a mediação simbólica da palavra.

Inventadas, tendo por base essa fragilidade amedrontada, as comunidades linguísticas seguiram temendo os "heróis mudos", assegurando-se de que o retorno, digamos, de uma condição considerada nômade, tribal, selvagem e propiciadora de um diálogo sinestésico com o mundo, fosse evitada a qualquer custo, mesmo depois da pretensa "cura". A exemplo do que afirma Mosé (2005, p. 84), ao ler Nietzsche, pode-se considerar, na genealogia *Ó*, a afirmação de que a busca por ser rebanho, comum, normal acabou fazendo com que a singularidade do ser-mundo fosse tomada como um desvio, uma doença, até a atividade "estética", negando a positividade da linguagem, foi colocada em escanteio pela cultura.

Atravessada por essa fissura original que a fez saber-poder gregário e desviando-se do que poderia ser sua função metafórica voltada a fortalecer os seres humanos frente às metamorfoses da vida, a linguagem é duplicação colocada contra e a favor do que seria seu objetivo primordial: curar a existência da dor, da contradição, da doença, da morte e/ou construir um mundo onde houvesse alguma permanência, para que os seres e as coisas ganhassem identidade, constância, não mutabilidade, tendo-se em vista ordenar e controlar a desenfreada atividade de mudança patente à vida. Ainda aqui, a obra de Ramos (2008) dialoga com Nietzsche (1999), teatralizando o que Mosé

(2005, p. 184) caracteriza como dois grandes polos da história do conhecimento humano feitos pela linguagem: "em uma extremidade a ideia de ser, como duração e verdade, e em outra a ideia de sujeito, como representação da autonomia da razão".

Em ambos os casos, podemos considerar que "a vontade de verdade" foi determinante para as contradições edificadas no bojo dos conhecimentos clássicos filiados aos determinantes socrático-platônicos e ao cristianismo, bem como aos referenciais epistemológicos da modernidade e seus lugares idealizados como ilusões, muitas vezes, geradoras de consequências catastróficas para a materialidade da vida. O ser humano, ao assumir o papel de protagonista no intricado jogo de forças que faz a linguagem e suas funcionalidades, desde a origem, escolheu tomar o signo como verdade (comunicação, indigência, precariedade, necessidade), subjugando-o na condição de potência afirmativa (força estética, instintiva, metafórica), o que precisa ser problematizado se quisermos aceitar uma "vontade de potência" que funcione em prol da grandiosidade caótica da vida (NIETZSCHE, 1999). Como lembra Mosé (2005, p. 131): "Se a linguagem nasceu e se constituiu como um signo do rebanho, por ter se fundado na rede de comunicação da consciência do sujeito, Nietzsche considera a possibilidade de uma linguagem fundada na singularidade, na solidão". Notadamente, tal perspectiva que traz à baila todo o potencial abjeto da linguagem, solicitando excessos, sobras, odores fétidos, bem como a assunção dos vazios impossíveis de serem preenchidos coerentemente, como desejou a gramática da norma.

Nesse sentido, encontra-se a terceira possibilidade genealógica para a linguagem, aquela sugerida por "pedaços e destroços" e significada na epígrafe que abre o presente texto, como materialização de um terceiro excluído possível à arte, à literatura e que, metonimicamente, concretiza-se pelos fragmentos colocados a significar no antilivro *Ó*. Essa imprecisão genealógica, mais voltada a erigir hipóteses que afirmações conclusivas, coaduna com o caráter errático das interpretações e das linguagens, e com a postura crítica de um narrador que destaca não ser tão importante "fabular sobre a origem da linguagem como compreender a enorme cisão que ela causou" (RAMOS, 2008, p. 22).

A questão patente aos "heróis mudos" e aos "seres de linguagem" não é ressaltar uma condição primeva saudosista da linguagem essencial, como se isso fosse possível, mas reconhecer, na cisão operada, um esgotamento de possibilidades para a construção do conhecimento no correr dos tempos. Não é a existência de diferentes linguagens que gera a oposição; é o estabelecimento da medida que elege a saúde ou a doença, o veneno ou o remédio (DERRIDA, 2005). O que resta? Esgarçar as tapeçarias basilares que fazem as identidades profundas, sem desprezar as tradições, mas fazendo o entrelaçar de outros fios, pontos, nós, alinhavos, arremates, rasgos, com todas as (im)possibilidades de (re)invenção. É preciso reconhecer que a linguagem, veneno ou remédio, precisa testar seus limites, precisa se autodestruir e, alimentando-se das próprias cinzas, reinventar-se.

Referências

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita - 1*: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010a.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida*: variações sobre o imaginário pós-moderno. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAFFESOLI, Michel. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: SILVA, Juremir Machado; MENEZES MARTINS, Francisco (Org.). *Para navegar no século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

RAMOS, NUNO. *Ó*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Rita de Cassia Cristofoleti[1]

Resumo: O estudo apresentado vincula-se à uma pesquisa realizada na Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo[2] e ao projeto de pesquisa **Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural** sob número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos**.** O estudo se propôs a pesquisar os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual que frequentam as salas de recursos multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado), de uma escola municipal de São Mateus, ES, tendo como objetivo compreender como a criança com deficiência intelectual significa o mundo e a si mesma através dos processos que envolvem a elaboração e a aprendizagem inicial da escrita. A pesquisa se fundamentou nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski (1998, 2001, 2005, 2011), segundo os quais as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que é aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividades e permitem estruturar a realidade, o próprio pensamento e o reconhecimento de si mesmo como pessoa. O método utilizado para a obtenção dos dados foi a pesquisa participante na qual a pesquisadora durante os meses de agosto a dezembro de 2017, observou e interagiu com dois alunos e a professora na sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal de São Mateus-ES, sujeitos da pesquisa. Para o registro dos dados, utilizou-se o diário de campo com anotações de falas, gestos, expressões faciais e recursos pedagógicos que eram instaurados nas relações de ensino.
Palavras-chave: Educação especial; alfabetização; deficiência intelectual; aprendizagem e desenvolvimento; sala de recursos.

Um caminho percorrido no estudo da deficiência: contribuições da perspectiva histórico-cultural

A educação especial é uma área de conhecimento que estuda a diversidade humana e analisa os processos de ensino e aprendizagem com a finalidade de oferecer respostas educativas às diferenças constitutivas do ser humano. Refere-se a uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2008)

No que se refere aos processos de alfabetização, devemos considerar que os alunos com deficiência possuem possibilidades em aprender os conhecimentos da linguagem escrita desde que sejam possibilitados a eles caminhos alternativos e recursos diferenciados, atendendo a uma prática pedagógica que trabalhe com a diversidade de processos de ensino e de aprendizado.

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus São Mateus. Departamento de Educação e Ciências Humanas. *E-mail:* ricacri@uol.com.br/rita.cristofoleti@ufes.br.
[2] A pesquisa realizada na Iniciação Científica intitula-se: **Os processos iniciais de escrita em crianças com deficiência em atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais**.

Segundo Vigotski (2011, p. 866) "[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento". Assim, podemos considerar que, "a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança". (GÓES, 2002, p. 101)

Considerando-se que o aprendizado se realiza na vida dos seres humanos através de processos educativos, e que os processos educativos acontecem nas várias instituições sociais pelas quais os indivíduos passam ao longo de sua vida, Vigotski (1998) considerou, com especial atenção, as relações escolares. Indo ao encontro das reflexões até aqui elaboradas, Vigotski (2011) nos alerta para o fato de que para ensinar as crianças com deficiência é preciso investir em meios compensatórios. A compensação sociopsicológica se refere à qualidade das relações sociais, sendo que é somente pelo acesso à cultura e às experiências sociais que a deficiência pode ser superada.

Vista como um processo que envolve a interação e a interlocução na sala de aula, a linguagem escrita deve ser experienciada nas suas várias possibilidades. "No movimento das interações sociais, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano". (SMOLKA, 2001, p. 45)

Nesse sentido, os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados da referida pesquisa foram a observação participante e anotações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas nas salas de recursos em diário de campo. O acompanhamento do trabalho realizado pela professora nas salas de recursos, foi feito semanalmente pela pesquisadora na instituição escolar no período de agosto a dezembro de 2017. Acompanhou-se o trabalho pedagógico realizado na sala de recurso com 01 (uma) professora e com 02 (dois) alunos (as) que recebiam acompanhamento pedagógico individual e que estavam em processo de aprendizagem da escrita.

No registro das relações de ensino instauradas na sala de recursos multifuncionais, considerando com Vigotski, que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem, foi dado atenção não apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus dizeres foram sendo produzidos e singularizados. Assim, considerou-se como dados da pesquisa as falas, gestos e recursos pedagógicos que foram instaurados nas relações de ensino.

Compreendendo Bruno no seu processo de constituição educacional

Bruno,[3] aluno de 8 anos de idade, frequentava o 3º ano matutino do ensino fundamental e tinha como laudo médico, deficiências múltiplas, entre elas a deficiência intelectual. Tinha um bom relacionamento com a professora, com os alunos da escola e com os funcionários; algumas vezes era comunicativo, outras vezes ficava quieto nas aulas; algumas vezes o aluno assistia a filmes e vídeos no notebook não correspondentes aos conteúdos da aula; em outros momentos a aula era livre e o aluno escolhia o que queria fazer. As atividades xerocadas e os jogos pedagógicos de madeira eram bastantes utilizados pela professora como recursos metodológicos da aula. Em algumas atividades, a professora ia acompanhando o aluno durante a atividade, dialogando e observando como o educando as realizava, outras vezes era eu na condição de pesquisadora que mediava seus aprendizados:

[3] Nome fictício.

> [...] o educador é aquele orientado prospectivamente, atento a criança, as suas dificuldades e sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que considera integralmente, sem centrar no "não", na deficiência. (GÓES, 2002, p. 107)

Os materiais concretos usados nas atividades como, por exemplo, o material dourado nas atividades de matemática para a resolução de contas e o jogo da memória, possibilitavam ao aluno conseguir manipular o material e compreender o que estava sendo discutido, colaborando gradativamente para a construção de todo seu processo simbólico.

Para Padilha "[...] o jogo é uma esfera do simbólico, é uma das manifestações culturais" (2000, p. 211). A autora enfatiza o jogo como importante na constituição do sujeito simbólico, pois apresenta uma série de critérios que devem ser seguidos, caso contrário não pode acontecer. Ou seja, implica na interação com o outro e com o objeto, além de promover aprendizagens significativas em torno dos conceitos que são ensinados. "Para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetos, fazer das mãos instrumento cultural dirigido a certos fins". (PADILHA, 2000, p. 211)

Assim, para que a criança se desenvolva culturalmente é necessário o uso da palavra, possibilitando a interação, o aprendizado e a significação do mundo. A palavra é primordial para a formação do pensamento. Ela é para Vigotski (1998), o signo por excelência.

Compreendendo Clara no seu processo de constituição educacional

Clara[4] era uma adolescente de 15 anos de idade e cursava o 5º ano matutino. Seu diagnóstico trazia a deficiência intelectual como motivo de sua estadia na sala de recurso. Clara nasceu com essa deficiência.

No atendimento à Clara na sala de recursos multifuncionais, as atividades eram baseadas em jogos didáticos, atividades xerocadas e atividades no caderno. Foi percebido durante as observações, que Clara sempre se preocupava em saber se estava realizando as atividades corretamente. Nas atividades realizadas na lousa, quando a aluna tinha alguma dificuldade para escrever um número ou uma letra, a professora pedia à aluna para olhar no quadro de números e alfabeto que tinha na sala, o recurso visual a ajudava se orientar na escrita. "Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento [...]". (SMOLKA, 1989, p. 43)

Clara sempre pedia para alguém ficar ao lado dela durante as atividades para ajudá-la e mediar suas atividades e sua compreensão de mundo. Conforme, Góes (2002) é por meio da experiência, na relação com o outro que acontece a compensação sociopsicológica e o desenvolvimento do sujeito, evidenciando o quanto a mediação é importante para os processos de aprendizagem.

A mediação, o auxílio do outro proporciona trocas de experiências e saberes entre professor e aluno, numa construção de conhecimento que se dá na relação de ensino. Deste modo, Padilha (2000, p. 214) afirma que o "[...] papel do outro é como mediador do uso dos instrumentos culturais em atividades com sentido". A autora acrescenta que para acontecer a plasticidade cerebral o papel do outro é de suma importância.

[4] Nome fictício.

As leituras realizadas na sala de recursos, eram baseadas em leitura de palavras que os exercícios traziam. Não houve leitura de histórias escolhidas pela aluna e nem momento de elaboração de texto individual o que proporcionaria uma interação a mais na aprendizagem da escrita. “Quando a criança fala ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo [...]”. (SMOLKA, 1989, p. 43)

Assim, observamos que a escrita enquanto produção de sentidos dentro de um contexto de significados não foi realizada nas atividades com Clara, o que traria para seu aprendizado a dimensão discursiva da linguagem discutida nesse trabalho. Porém, as relações de ensino vivenciadas com Clara mostraram a importância da relação com o outro no processo de ensino-aprendizagem como forma de mediação dos signos, instrumentos da cultura e a comunicação como relevantes neste processo e na organização do conhecimento.

Algumas considerações finais...

Os estudos na perspectiva histórico-cultural nos possibilitam um aprofundamento teórico em relação ao ato de ensinar e à atividade educativa. Essa perspectiva ajuda na compreensão acerca do desenvolvimento humano e estabelece relações com nossa prática em sala de aula. Postula que o aluno necessita aprender e nós (professores) precisamos mediar e ensinar, na medida em que nas relações de ensino professor e aluno se afetam reciprocamente. Sendo assim, é desafio para as escolas e para os professores que repensem a escola e repensem seus alunos no que diz respeito às suas aprendizagens e suas diferenças.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08/07/2018.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante.* São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto.; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a educação Especial. *Educação e Sociedade,* ano XX, n. 71, julho/00.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4. p. 861-870, dez. 2011.

_____. *Pensamento e da Linguagem.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO E DE IMAGINAÇÃO PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Rita de Cassia Cristofoleti[1]

Resumo: A produção desse texto, faz parte de uma pesquisa que vendo sendo realizada pelos (as) alunos (as) dos cursos de Enfermagem e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo e está articulada ao projeto de extensão: **Digna mente: promoção de saúde mental e prevenção de maiores agravos através de oficinas terapêuticas às pessoas privadas de liberdade**, cujo objetivo é promover a dignidade humana, resgatar a autoestima e garantir condições para as reflexões pessoais, através das oficinas terapêuticas e da construção de projetos terapêuticos singulares. Como parte desse projeto, iniciado em outubro de 2017, os (as) alunos (as) dos cursos de Pedagogia e de Enfermagem realizam oficinas de leitura tendo como objetivo resgatar a imaginação e a criatividade das pessoas através de leituras de poemas e textos literários, na tentativa de compreender como um processo criativo e reflexivo é mediado pela leitura da literatura. As oficinas literárias também contam com técnicas de desenho, pintura, colagem que entrelaçadas aos textos lidos levam às produções artísticas pelas pessoas privadas de liberdade. As oficinas de leitura são realizadas durante duas vezes por mês com anotações sistemáticas em diário de campo das falas, gestos e produções que são realizadas nos encontros. O referencial teórico adotado para a escrita, elaboração e planejamento das oficinas literárias e análise dos dados é a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (1998, 2009) que considera que quanto mais rica for a experiência social e cultural das pessoas, mais possibilidades existirá de criação e de imaginação, portanto de reflexividade da vida. Nesse sentido, foram desenvolvidas oficinas literárias com textos de Manoel de Barros presentes no livro "Memórias Inventadas – A Infância" e "Exercícios de ser Criança - O menino que carregava água na peneira". Entendemos, nesse sentido, que o ato de criação e o lugar do imaginário como condição essencialmente humana, pela mediação da linguagem e da literatura, pode ter lugar nos espaços diversos de vida e pode constituir-se como novas formas de participação das pessoas na cultura.

A produção imaginária... contribuições da perspectiva Histórico-Cultural

Este texto apresenta-se como parte de uma pesquisa realizada em um projeto de extensão[2] que se realiza em parceria com os alunos de Enfermagem e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e se propõe a tecer algumas reflexões sobre a relação entre o real, o imaginário e o simbólico na perspectiva Histórico-Cultural. Também pretende debater sobre o lugar da imaginação e a da criatividade das pessoas privadas de liberdade através de leituras de poemas e textos literários, na tentativa de compreender como um processo criativo e reflexivo é mediado pela leitura da literatura.

Vigotski, em seu livro A imaginação e criação na infância (2009) compreende a imaginação como uma formação especificamente humana, e destaca a atividade criadora do

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus São Mateus. Departamento de Educação e Ciências Humanas. *E-mail:* ricacri@uol.com.br/rita.cristofoleti@ufes.br.

[2] O projeto intitula-se: **Digna mente: promoção de saúde mental e prevenção de maiores agravos através de oficinas terapêuticas às pessoas privadas de liberdade.**

homem, evidenciando "o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de atividade e vida". (VIGOTSKI, 2009, p. 07)

Segundo a perspectiva Histórico-Cultural, a tríade Real/Imaginário/Simbólico denominada aqui de "instâncias do ser humano" (PINO, 2006) constitui os três planos de atuação do poder criador do homem. Sendo assim, o que caracteriza o humano é a sua possibilidade de criação.

"Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente". (VIGOTSKI, 2009, p. 13 e 14)

> A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não a nossa experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 20)

Nesse contexto, a experiência que temos com o mundo e a vivência com outros humanos nos possibilitam espaços para criação e para a invenção do novo. Esse aspecto se torna essencial quando discutimos o papel da leitura e da literatura como possibilidades de promover outros universos para as pessoas, ampliando a capacidade de imaginar e pensar o mundo.

O imaginário está no campo da subjetividade e é o que define a condição humana do homem. "Pode-se afirmar sem sombra de dúvida que o caráter semiótico das imagens humanas faz toda a diferença em relação às imagens naturais do mundo animal. É ele que torna possível o que chamamos de atividade criadora". (PINO, 2006, p. 55).

Nessa linha de pensamento, o imaginário também implica o simbólico. Sem a significação o que nos resta são somente as imagens (pertencente ao campo do natural). O homem só consegue adquirir a característica humana de criador porque há o processo de simbolização do mundo.

"[...] o imaginário precisa do simbólico não só para manifestar-se, mas também para existir, para passar do estado virtual para o estado do real humano". (PINO, 2006a, p. 72)

Toda criação tem uma dimensão simbólica, senão não é criação. De acordo com os estudos de Pino (2006, p. 58), "o simbólico representa o mundo das coisas cuja existência depende, essencialmente, da ação criadora dos homens". Assim, "se o real precede o imaginário, este precede o real quando agrega a ele produções totalmente novas". (PINO, 2006, p. 59)

A leitura da literatura para pessoas privadas de liberdade

Com o objetivo de trabalhar o imaginário e o processo de criação de pessoas privadas de liberdade, nessa pesquisa, foram desenvolvidas oficinas literárias com textos de Manoel de Barros presentes no livro "Memórias Inventadas – A Infância" e "Exercícios de Ser Criança – O menino que carregava água na peneira". Entendemos, nesse sentido, que o ato de criação e o lugar do imaginário como condição essencialmente humana, pela mediação da linguagem e da literatura, pode ter lugar nos espaços diversos de vida e pode constituir-se como novas formas de participação das pessoas na cultura.

Nesse sentido, um dos textos trabalhados nas oficinas literárias desenvolvidas no projeto de extensão foi "Sobre Sucatas" de Manoel de Barros[3],

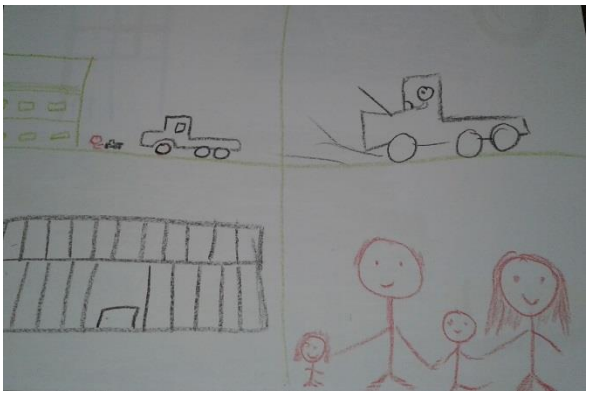
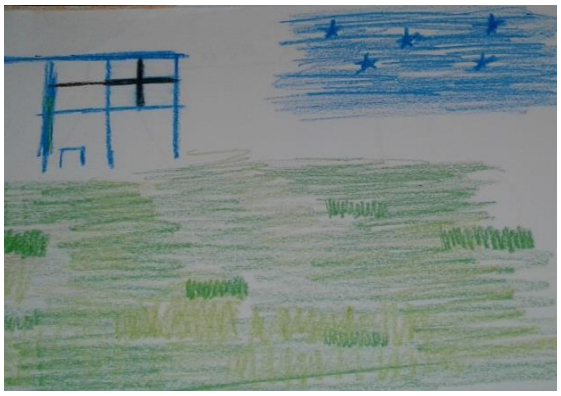
> Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado num cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que um dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca do brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

Outro texto trabalhado de Manoel de Barros foi "O menino que carregava água na peneira", presente no livro "Exercícios de ser criança"[4],

> No aeroporto, o menino perguntou:
> E se o avião tropicar num passarinho?
> O pai ficou torto e não respondeu.
> O menino perguntou de novo:
> - E se o avião tropicar num passarinho triste?
> A mãe teve ternuras e pensou?
> Será que os absurdos, não são as maiores virtudes da poesia?
> Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
> Ao sair do sufoco, o pai refletiu:
> Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças e ficou sendo.

A partir da leitura dos dois textos acima, foi solicitado que os participantes das oficinas desenhassem sobre suas memórias de infância e sobre seus sonhos, num ato de poesia:

[3] BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas:* As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
[4] Barros, Manoel. **Exercícios de ser criança.** Editora Salamandra, 1999.

	
Imagino minha infância brincando de caminhão, de ser caminhoneiro. Cresci e virei caminhoneiro, mas hoje estou aqui e meu sonho é voltar para minha família...	Imagino um campo, bem grande em que eu possa voltar a brincar e ver as estrelas do céu... Sinto falta disso.

	
A minha casa na roça... esse era meu mundo, esse é o meu sonho.	A minha casa... as ondas do mar. Eu surfava e era bom. A liberdade... sinto falta dela.

No ato de criação, mediado pela leitura da literatura e pelos desenhos produzidos, podemos nos perguntar: Que idade tem o narrador de sua história? É uma mistura do ontem, do hoje e do que será projetado para o amanhã, pensando que o narrador se atualiza a cada dia e a cada momento em que conta a história.

Nesse sentido, podemos entender que "a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, [...] deve sua origem ao processo de criação do homem (VIGOTSKI, 2009, p. 16). É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Algumas reflexões finais...

Podemos refletir com base nas discussões realizadas nesse texto, que a educação, a leitura e o diálogo devem ser entendidos como aspectos centrais na vida das pessoas, como processos capazes de refazer histórias e como acesso ao conhecimento. Adquirir conhecimento significa apropriar-se da condição humana, portanto de seu ato de criação.

> Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que só o humano pode criar o novo, o inexistente. E é a partir da capacidade humana de imaginar o inexistente a partir do existente que é possível fazer o inexistente, um dia existir.

Essa capacidade de pensamento, de planejamento, de imaginação e de criação, é a possibilidade humana de transformação da realidade, de produção cultural. Nesta mesma direção, destacamos uma passagem de Marx, em O Capital que está publicada no livro A Formação Social da Mente (VIGOTSKI, 1998),

> A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

A história de toda humanidade, só se torna possível com a transmissão do conhecimento produzido para as novas gerações, portanto, o movimento da historicidade, das aquisições da cultura de um povo, depende também, das relações educativas. Daí a importância de defendermos os diferentes espaços de convívio do humano, 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, 2006, p. 67). Por isso, a importância de se trabalhar a leitura da leitura com pessoas privadas de liberdade.

A liberdade e a existência humana se resignificam a cada ato de leitura e a cada ato de criação.

Referências

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 21 (4), p. 741-756, 2010.

_____. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições,* v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

_____. Imaginário e Produção Imaginária: Reflexões em Educação. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação:* sujeitos e (em) experiência. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Publicações, Florianópolis, 2006a.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática, 2009.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

_____. *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEITURAS DE LITERATURA INFANTIL PELAS INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO E PELAS CRIANÇAS: DISSONÂNCIAS OU CONSONÂNCIAS?

Cláudia de Oliveira Daibello[1]
Ana Cristina Ayres Motta[2]
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto[3]

Resumo: Neste texto propomos trazer à reflexão algumas questões referentes às instâncias de legitimação que classificam e selecionam livros infantis para serem lidos em escolas públicas, discutindo a forma como tais instâncias influenciam na recepção das obras no contexto escolar e nas práticas dos professores, promovendo leituras consonantes. Com base nos dados produzidos nas pesquisas em andamento, também destacamos as possibilidades das leituras múltiplas realizadas pelas crianças no contexto escolar, criando novos modos de compreender e manusear os livros, dissonantes das leituras previstas. Diante da atualidade do debate sobre a importância da escola na formação de leitores, acreditamos poder contribuir para a reflexão sobre o livro de literatura infantil, seus meios de produção e divulgação e as relações estabelecidas entre este, a escola e os leitores, no embate entre o que se espera e o que se produz, em termos de práticas situadas de leitura, na escola.
Palavras-chave: Livro infantil; instâncias de legitimação; práticas de leitura.

Introdução

O texto aqui apresentado é o recorte de uma pesquisa mais ampla, um projeto financiado pelo CNPq (Processo nº 401404/2016-1 – projeto-mãe)[4] que se propõe a discutir a formação de leitores na educação básica. As reflexões que ora apresentamos fazem parte das pesquisas que vimos realizando através do grupo de pesquisa ALLE-AULA (Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores) da Faculdade de Educação – UNICAMP e que abordam a literatura infantil a partir de seu polo de produção (numa análise sobre um escritor brasileiro de literatura infantil), e do polo de recepção (através da análise de práticas de leitura de literatura por crianças em uma biblioteca escolar).

Nossa perspectiva ancora-se nos estudos da História Cultural, principalmente os desenvolvidos por Chartier (2001) em relação às práticas de leitura, e nas contribuições dos estudos de Bakhtin no campo da linguagem (2014) para a compreensão dos discursos e práticas efetivamente vividas pelos sujeitos.

Do polo da produção, ao refletirmos sobre a literatura infantil, não podemos deixar de considera-la, assim como qualquer produção cultural, como uma criação que necessita da validação de "*instâncias de legitimação"* que atestem sua qualidade, facilitando sua recepção junto ao público e, consequentemente, seu sucesso no mercado editorial (ABREU, 2006, p. 44). Para ser reconhecida como literatura e, principalmente, como literatura *de qualidade*, uma obra não precisa apenas de qualidade estética, mas "precisa ser reconhecida por intelectuais, pela

[1] Mestre em Educação e Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* claudiadaibello@yahoo.com.br.
[2] Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* acayresmotta@gmail.com.
[3] Professora Doutora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* cbometto@yahoo.com.br.
[4] As pesquisas vinculadas ao projeto-mãe estão amparadas pela aprovação do CEP/UNICAMP sob o nº do CAAE 71272217.1.0000.5404.

crítica, por júris de concursos, organizadores de programas públicos de incentivo à leitura, ou por instituições ou entidades respeitáveis" (FERREIRA, 2006, p. 139).

Para abordar a questão das instâncias de legitimação, trataremos nesse texto sobre duas importantes instituições brasileiras que atuam na seleção e divulgação de livros infantis, ambas reconhecidas por atestar a qualidade de títulos que chegam às mãos das crianças, principalmente através da escola. São elas: PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).

Em relação ao PNBE, trata-se de uma política pública criada em 1997 com "o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura" por meio da distribuição de livros de literatura e de pesquisa às escolas brasileiras. Atualmente o programa atende a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar com acervos anuais, independente do seu contingente de alunos[5].

O edital para aquisição das obras é elaborado pelo FNDE, que estabelece regras para inscrição, avaliação e apresentação das obras a serem adquiridas pelas empresas detentoras dos direitos autorais. Este edital, que é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na internet, convoca as editoras para a pré-inscrição. Nessa etapa, o livro já é indicado para a categoria à qual irá concorrer, não podendo concorrer em mais de uma categoria.

A seleção dos livros é orientada por três critérios, a saber: qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica. São avaliados a estruturação narrativa e o vocabulário condizente com a faixa etária do leitor; a diversidade temática relacionada aos diferentes contextos sociais e culturais; a qualidade estética das ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados à criança na etapa inicial de inserção no mundo da leitura.

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ - foi criada em vinte e três de maio de 1968 e "constitui-se como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, com sede na cidade do Rio de Janeiro". A FNLIJ é apresentada com a missão de promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, tendo como princípio: Valorizar a leitura e o livro de qualidade; divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens; contribuir para formação leitora dos educadores, bibliotecários ou pais e valorizar a biblioteca da escola e a pública, como lócus para o processo democrático à cultura escrita e mantenedora da prática de leitura[6].

O prêmio FNLIJ foi criado em 1974, com a categoria "O Melhor para Criança". Atualmente, a premiação conta com as seguintes categorias: Criança; Jovem; Imagem; Tradução; Informativo; Poesia; Revelação (escritor); Revelação (ilustrador); Projeto Editorial; Melhor Ilustração; Livro Brinquedo; Teatro; Teórico; Reconto e Literatura de Língua Portuguesa.

Os acervos de obras recomendadas pela FNLIJ se organizam em três grupos: *básico*, cuja lista de livros é utilizada para orientar a compra de acervos por secretarias de Educação, escolas e bibliotecas; *altamente recomendável*, que se trata de uma seleção feita a partir do acervo básico de aproximadamente dez livros por categoria, e o FNLIJ, que é a distinção máxima concedida aos melhores livros por categoria.

No polo da recepção das obras, principalmente no contexto escolar, destinatário exclusivo das obras selecionadas pelo PNBE e cujo acervos de leitura são formados em grande parte por autores e obras consagradas, geralmente aquelas premiadas em concursos como os promovidos pela FNLIJ, os ecos da legitimidade destas instâncias se fazem sentir, especialmente nos discursos e práticas dos professores.

[5] FONTE: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em: 01 de Junho de 2018.
[6] FONTE: <http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>. Acessado em: 17 de junho de 2018

Ao analisarmos os critérios de seleção de livros por professores, no contexto de uso de uma biblioteca escolar, a questão da valorização de autores e obras reconhecidas fica bastante evidente. Em entrevistas[7] realizadas com os professores e nas sessões de observação da pesquisa de campo[8], alguns autores são frequentemente destacados, o que demonstra uma preocupação dos professores em disponibilizar obras para as crianças com qualidade validada por estas instâncias.

Autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Tatiana Belinky são citados com frequência, tanto pelas professores como pela coordenadora pedagógica, quando se referem à opções de leitura que buscam para realizar com os alunos.

A quantidade de exemplares disponíveis no acervo da biblioteca escolar é outro fator relevante na escolha dos professores, por uma questão de caráter mais prático que pedagógico: a quantidade de obras de determinado autor no acervo possibilita que todos os alunos possam ter acesso às obras e permite ao professor trabalhar de forma coletiva. Também há uma percepção de que os autores com mais obras disponíveis no acervo da biblioteca são mais consagrados, pois teriam maior representatividade no polo de produção editorial e seriam, portanto, mais indicados para serem lidos pelos alunos.

Desse modo, podemos dizer que, no polo da recepção, há uma influência por parte das instâncias de legitimação no que se refere à disponibilidade de obras nos acervos (uma vez que o acesso de professores e alunos a livros é na maioria das vezes restrito ao acervo das bibliotecas escolares) e também a uma percepção generalista por parte dos docentes sobre a qualidade das obras relacionada à quantidade de exemplares de um determinado autor. Tal influência interfere nos critérios de escolha dos professores e produz consonâncias nas leituras realizadas entre estas instâncias e a escola.

A questão da recepção, porém, não se restringe às escolhas dos professores, e não pode deixar de considerar as práticas e opções das crianças nos usos destes acervos. Desconhecendo os critérios de escolha das instâncias de legitimação e, com pouca compreensão dos motivos da seleção por parte dos professores de determinados autores ou obras, as crianças nos revelam muitos conhecimentos sobre os modos de selecionar livros para leitura, que remetem a comportamentos e práticas típicos de leitores assíduos, familiarizados com estratégias sociais e culturais de leitura.

Em conversas na biblioteca, por exemplo, os alunos são capazes de citar rapidamente vários procedimentos de seleção, como a observação da capa, as ilustrações e o título do livro, indicadores comuns para os leitores hábeis. Além destas questões, observa-se que as relações que as crianças estabelecem entre si enquanto leitoras também tem forte influência sobre seus critérios de escolha: basta que um colega comente sobre um livro para que este se torne o mais disputado entre todos os outros, o que revela características comuns de comunidades de leitores.

A procura por títulos é realizada a partir do interesse por um livro que se quer reler e se lembra vagamente o nome; a descrição de uma história é utilizada quando se quer localizar um texto lido pela professora e que se quer ler individualmente; a leitura da sinopse na contracapa é utilizada para se obter mais informações sobre uma obra que não se conhece mas que chamou atenção pelo título ou pela capa. Um autor é procurado a partir de alguma menção da professora ou de um nome visto na televisão ou na internet.

Os enunciados e práticas dos alunos indiciam que, para eles, os critérios de seleção dos livros estão relacionados ao *que se quer ler*, aos seus gostos e interesses, extrapolando quaisquer referências a obras ou autores culturalmente legitimados. Sua atuação enquanto leitores e o modo como explicam suas opções de leitura demonstram conhecimentos de uma prática social que é repleta de significado para eles e que atende às suas necessidades pessoais, mesmo diante

[7] Foram realizadas 3 entrevistas de cerca de 2 horas cada.

[8] Foram realizadas 21 sessões de observação com cerca de 2 horas cada em uma classe de 2º ano. As observações foram registradas em diário de campo da pesquisadora.

de situações em que estas são restritas por acervos pré determinados e direcionadas por objetivos pedagógicos e organizacionais da rotina escolar.

Consideramos, portanto, que as instâncias de legitimação como as apresentadas nesse texto, tem grande influência na validação de obras e de autores, determinando em grande parte a composição dos acervos das bibliotecas escolares brasileiras e interferindo nos critérios de escolha dos professores, influenciando nas opções de livros que são destacados e trabalhados em sala de aula, o que produz consonâncias nas leituras realizadas entre estas instâncias e a prática docente.

Por outro lado, nossas análises nos permitem afirmar que, mesmo envolvidos em práticas de leitura e discursos que valorizam determinadas obras e autores, e tendo à sua disposição acervos que se configuram a partir de determinada concepção de literatura de qualidade, as práticas de leitura de literatura vivenciadas pelas crianças no contexto escolar extrapolam tal concepção, relacionando-se muito mais às suas experiências como leitores, que compartilham em determinado grupo seus interesses e gostos.

Nesse sentido, as práticas das crianças representam dissonâncias sobre a leitura de literatura e possibilitam repensar as práticas pedagógicas, considerando-as não a partir de conteúdos ou concepções legitimadas a priori, mas de acordo com interesses e necessidades de cada grupo leitor.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada:* literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2014.

CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura.* 2 ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). Livros infantis: uma estratégia editorial. In: _____. *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar.* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

RELAÇÕES DO SUJEITO (NÃO) LEITOR COM A LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE GRACILIANO RAMOS

Isis da Silva Limas Damasio[1]
Angélica Silvestre Pereira Ferreira[2]
Géssica Keila Cardoso Silva da Rosa[3]

Resumo: Esse trabalho aborda as inquietações sobre a questão da formação do sujeito leitor no contexto da escola pública brasileira. Toma como base a obra infância de Graciliano Ramos. Pretende-se refletir sobre as motivações que provocam aproximação e/ou distanciamento da criança/aluno da leitura. Com o resultado destaca-se o predomínio dos aspectos relacionados à forma e por quem é apresentada.

Introdução

As relações entre a leitura na escola e leitura(s) da escola representam um campo de tensões. Discussões a esse respeito apontam, quando se trata de pensar o suposto desinteresse dos alunos em relação aos livros e à leitura, a escolarização da leitura como um dos principais problemas. Ressalta-se também a aproximação entre as formas como a leitura é apresentada na escola e determinadas instâncias ideológicas. Identificam-se, especialmente, as instâncias jurídicas, econômicas e políticas. Na instância jurídica, destaca-se a questão da prática de leitura e interpretação e de como influenciam a constituição do sujeito-leitor. Na econômica, observa-se a questão do livro e da leitura na perspectiva do que "se pode vender, trocar, emprestar, guardar, acumular". Em relação à instância política, esta entende a leitura enquanto "produção de sentidos por sujeitos e para sujeitos" (NUNES, 2003, p. 35).

Considera-se, assim, a necessidade de explicitação de como se constrói o discurso sobre o leitor, especialmente no contexto brasileiro, onde é recorrente o discurso da não leitura como expressão de negatividade e não da possibilidade de se pensar em outras modalidades de leituras.

A questão da leitura e do leitor na sociedade brasileira: a escola como lugar de aprender a ler

É recorrente, no contexto da sociedade brasileira, a ideia de que o brasileiro é um povo que não lê, ou pouco afoito à leitura. A leitura no Brasil se caracterizava, antes, como uma obrigação social do que uma leitura cultural. Em uma perspectiva histórica, a escola que aqui nasceu se caracterizava por ser "nada [...] de uma escola para instruir no conhecimento da época, [...] uma escola enquanto espaço de regeneração, de salvação e não de aprendizagem de um conhecimento já produzido [...]" (SILVA, 2015, p. 101).

Assim, as concepções que caracterizam a escola e seus papéis surgiram junto com o povo brasileiro, dispondo da escola como um espaço de regeneração. Embora reconhecida como lugar onde as aprendizagens ocorrem, assume, para o aluno, em boa parte dos casos, um caráter punitivo.

No que diz respeito a como a leitura tem sido contemplada pela produção acadêmica brasileira, um levantamento de publicações na modalidade de artigos científicos nos portais CAPES e SCIELO no período de janeiro a março do ano de 2018, localizou-se 738 artigos que faziam alusão à questão da leitura. Dentre esses, 23 abordavam especificamente questões relacionadas à leitura no

[1] FEBF/UERJ. *E-mail:* isissilvalimas@gmail.com.
[2] FEBF/UERJ.
[3] FEBF/UERJ.

Brasil. No conjunto desses artigos, 11 tratam sobre a história da leitura; 10 sobre o ensino/aprendizagem da leitura, e dois (2) sobre documentos oficiais. As principais tendências que organizam as discussões dos artigos analisados foram agrupadas nos seguintes eixos: história da leitura, ensino/aprendizagem da leitura, análise de documentos oficiais sobre a leitura.

No conjunto dos 11 artigos que se referem à **história da leitura**, percebe-se que esta marca a história das possibilidades de ler e da consolidação da leitura como prática. Buscam compreender a constituição de campos de saber relacionados à leitura e da história de formação de leitores. Também abordam a maneira como a leitura viabiliza processos de transformação. Enfatizam a biblioteca como espaço para compreender as práticas de leitura no passado e o comportamento do leitor. Problematizam a relação entre cartilha de alfabetização e cultura escolar e seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização no Brasil; a compreensão da história do ensino de leitura e escrita, e a problematização das relações entre literatura e ensino, de modo a discutir a importância da literatura literária na formação de leitores. Por fim, assinalam a questão das representações do livro como companheiro da mulher, os livros de romance (VALENENTE, 2016; KILIAN, CARDOSO, 2012; DENIPOTI, 2008; MORTATTI, 2000; LUCHESE, 2017; OLIVEIRA, TREVISAN, 2015; MORTATTI, 2014; MORAIS, 1998; DENIPOTI, 2007).

Nos 10 artigos que se ocupam da questão do **ensino/aprendizagem da leitura** observam-se reflexões sobre o ensino da leitura e alfabetização no Brasil, enfatizando as singularidades da escola brasileira, permeada pela oralidade. A leitura aparece como importante instrumento de formação social, bem como a necessidade de estratégias e recursos adequados para a prática leitora. Abordam questões e desafios educacionais sobre o ensino da leitura. Expõem, ainda, o vínculo que se estabelece entre o leitor e a leitura por intermédio do livro, apontando a biblioteca como um espaço de formação de novos leitores (BELINTANE, 2006; KRUG, 2015; RODRIGUES, 2011; ARRIADA, TAMBARA, DUARTE, 2015; TINOCO, 2014; NERY, STANISLAVSKI, 2011; GOULART, 2011; FROTA, 2014; TREVISAN, 2007).

Quanto à questão da **análise de documentos oficiais que tratam sobre a leitura**, os dois (2) artigos encontrados encaminharam a discussão a partir da problemática dos documentos oficiais. Apontam diferentes abordagens teóricas assim como o contexto histórico-social em que os documentos foram elaborados e analisam as orientações dos documentos em relação ao ensino da leitura e da linguagem escrita e oral (VIEIRA, 2008; GONTIJO, CAMPOS, 2014).

A análise do conjunto de artigos permitiu identificar uma acentuada tendência para tratar de assuntos relacionados aos acontecimentos que marcam a trajetória da leitura no Brasil, os espaços e procedimentos utilizados na constituição do sujeito leitor, assim como os debates e os obstáculos relacionados ao ensino da leitura. Pode-se perceber e ratificar que a leitura e seu ensino ainda permanece como uma questão inconclusa. Embora se reconheça o avanço nas discussões sobre o entendimento da importância social da leitura como um instrumento de promoção da cidadania, o estudo desse tema pode avançar. A esse respeito, chama a atenção o fato da produção acadêmica voltada, de forma mais específica, para os contextos brasileiros ainda ser um campo de investigação a ser melhor explorado.

Retomando-se as considerações sobre a função da escola na formação de sujeitos leitores, assinalam-se dois enfoques: o da leitura na escola e o da leitura da escola. Essa tarefa atribuída à escola, de ensinar a ler, implica considerar que antes de ser objeto da escola, a leitura é um objeto social e o aluno precisa perceber o seu significado funcional de uso (GARCIA; SILVA, 2009). Nessa perspectiva, o envolvimento dos professores e dos pais, torna-se essencial.

Em relação ao professor, este exerce um dos papéis principais na mediação do aluno com a leitura. Kleiman (2000, p. 15) assinala que: “a leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável [...]”. Cabe acrescentar que, sobretudo, em se tratando da relação

que os alunos estabelecem com a leitura no contexto escolar nem sempre implicam experiências positivas. Em determinados casos, a leitura se torna agonizante. Para alguns, a leitura não é algo atraente e estimulante; pelo contrário, se torna um "desprazer" (GARCIA; SILVA, 2009).

A família também tem uma importância substancial na formação leitora do aluno, sendo um diferencial para a aprendizagem. A esse respeito Solé (1988) afirma "que [...] as experiências de leitura [...] no seio da família desempenham uma função importantíssima. [...] o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias [...] parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura" (SOLÉ, 1988, p. 54).

Relações entre leitura e sociedade: reflexões a partir da obra infância, de Graciliano Ramos

Fatores socioculturais, relacionados à estrutura social, aos valores e ideologias, exercem forte influência sobre os modos de apresentação da obra literária. As discussões apontadas especificamente no livro Infância, de Graciliano Ramos, sobre a formação do leitor evidenciam um certo grau de letramento nas pessoas que conviviam com o autor (SILVA, 2004). As marcas deixadas pela infância em sua vida remontam à importância que tiveram em seu "modo de ser e escrever" especialmente em termos da aprendizagem dos sentidos que as palavras passariam a ter em sua vida.

O contexto histórico-cultural, "no interior do Nordeste, na passagem do século, tinha o acesso à leitura e à escrita bastante restrito [...]" (SILVA, 2004, p. 85). Foi por intermédio de sua mãe, "senhora agressiva e ranzinza" que materiais de leitura se tornaram" desinteressantes, inapropriados, objetos descontextualizados". Porém, quem o iniciou na alfabetização foi seu pai, um "narrador severo, alfabetizador informal", que merece destaque em sua formação de leitor, pois possibilitou-lhe construir, através das intervenções, a sua própria representação de leitura.

Assim, a conquista da leitura vai surgindo em etapas, ganhando "consistência" e significados antes imperceptíveis. Constata-se isso no seguinte trecho:

> Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas (RAMOS apud SILVA, 2004, p. 113).

Entende-se assim, que os sentidos da leitura permitem mudanças significativas no processo de aquisição da leitura, como também a construção da escrita e, por conseguinte, a consolidação desse processo (SILVA, 2004).

Razões para ler e para não ler

Os dados aqui apresentados resultam de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN 1994), com abordagem exploratória, inspirada na análise documental (HELDER, 2006) realizada com o objetivo de refletir sobre as motivações que provocam a aproximação e/ou distanciamento da leitura. Tomam-se como foco de análise os capítulos "Escola" e "Leitura", da obra *Infância* de Graciliano Ramos. Busca-se, a partir da análise desses capítulos, identificar os fatores aos quais o gosto pela leitura está associado. Como categorias de organização dos dados, foram propostas: para que ler?, com quem se aprende a ler, e onde e como se aprende a ler. Cada uma delas será apresentada a seguir.

✓ **Para que ler?**

As razões para ler indicadas nos capítulos Escola e Leitura referem-se fundamentalmente à visão utilitária da leitura, como um instrumento de poder, ao desejo de ler, e à relação entre domínio da leitura e a cartilha. Evidenciam:

> Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada [...] semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, [...]. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, [...], antipáticas. [...].
> [...] meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo [...] não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira (RAMOS, 2015, p. 109-110).

Revela-se nos fragmentos acima, a escrita como um mistério. Representava uma forma de tornar-se um "sujeito sabido". O excerto permite perceber também, o quanto o pai deseja que o filho se tornasse um sujeito leitor, para conquistar uma ascensão social, tomando como modelos o Padre e o Advogado. Essa associação entre as instâncias ideológicas da sociedade são, especialmente, a jurídica e a religiosa, marcas das representações da leitura no contexto brasileiro. (Cf. Nunes 2003)

✓ **Com quem se aprende a ler?**

Observa-se nos trechos abaixo, indicações referentes às pessoas que ensinam a ler. Dentre essas, as pessoas mais próximas, como os familiares, são consideradas importantes. Seguem-se aos familiares, a figura do professor como decisiva. Encontra-se a esse respeito:

> Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou — e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. [...] vendo-o, calava-me. Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: [...] forneceram-me as noções indispensáveis. [...] (RAMOS, 2015, p. 111).
> [...] Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, [...] as barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. [...] (RAMOS, 2015, p. 119).

Evidencia-se que as figuras familiares estão relacionadas à aprendizagem da leitura, no caso, o pai, a mãe e a irmã. Em seguida, a figura do professor é indicada como determinante no aprendizado. E como cada uma dessas figuras é apresentada traz as marcas afetivas dos sentidos atribuídos pela criança da aprendizagem. Em relação ao professor ficam evidentes as características físicas e de comportamento (RIBEIRO; RIBEIRO; BAPTISTA, 2013).

✓ **Onde e como se aprende a ler?**

Na perspectiva dos sentidos da escola, esta se apresenta como algo punitivo. Um lugar para onde se enviava os meninos que davam trabalho. Os capítulos analisados indicam, ainda, que a criança nem sempre entende o porquê precisa ir à escola. Destacam:

> A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. [...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: [...]. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça (RAMOS, 2015, p. 118).
> Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, [...], saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam [...] conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. [...] (RAMOS, 2015, p. 120).

Algumas vezes, toma a necessidade de ir à escola como um castigo dos pais. Também se percebe essa questão, sobretudo, em função dos rituais que acompanham a ida a escola, como comportamento adequado, higiene pessoal. Em termos de como se aprende, revela-se que a forma como a aprendizagem da leitura e da escrita é apresentada para o aluno, pode se tornar enfadonho e pouco significativo.

No âmbito do que se discute neste texto, cabe assinalar que os fatores familiares, socioculturais e pedagógicos, podem tornar-se positivos ou negativos na construção de sentidos e significados da leitura.

Para não concluir...

A análise da obra Infância, de Graciliano Ramos, em relação aos elementos aos quais a formação do sujeito leitor está associada, permite observar que estes estão associados às múltiplas instâncias da vida em sociedade - jurídica, econômica, política e religiosa. Nesse contexto, destacam-se, de modo atemporal e independente de contexto, como fatores decisivos: a maneira como a leitura é apresentada, por quem é apresentada e, onde e como se aprende a ler. Dentre esses, o professor se destaca.

Referências

ARRIADA, E; TAMBARA, A; DUARTE, S. A Sciencia do Bom Homem Ricardo: um texto de leitura escolar no Brasil Imperial. *História da Educação*, Santa Maria, v. 19, n. 46, p. 243-259, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000200243&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. de 2018.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

DENIPOTI, C. Decência imperial, silêncio republicano: normas e gestualidades da leitura em regimentos e estatutos de bibliotecas (1821-1918). *Varia História* [online], Belo Horizonte, v. 23, n. 38, p. 597-614, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018

FROTA, M. G. C. Biblioteca pública: espaço de formação da opinião pública?. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 19, número especial, p. 79-94, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

GARCIA, S.; SILVA, A. A criança, o livro e o gosto pela leitura. *Revista Olho d'água*, São José do Rio Preto/ SP, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2009.

GONTIJO, C. M. M. CAMPOS, D. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 307-328, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

GOULART, I. C. V. O livro nas memórias de leitura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

HELDER, R. F. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006

KILIAN, C.; CARDOSO, R. M. Práticas de leitura literária: os casos de França e Brasil. In: SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: APRENDER E EMPREENDER NA EDUCAÇÃO E NA CIÊNCIA, 16, 2012, Santa Maria. *Anais*... Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2012. p. 1-10. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5338.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

KLEIMAN, Â. *Oficina da leitura:* teoria e prática. São Paulo: Fontes, 2000.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*. v. 10, n. 22, jul./dez. 2015.

LUCHESE, T. A. Da Itália ao Brasil: indícios da produção, circulação e consumo de livros de leitura (1875-1945*). História da Educação*, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 123-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000100123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

MORAIS, M. A. C. A leitura de romances no século XIX. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 45, p. 71-85, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 41-54, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018

NERY, A. C. B. STANISLAVSKI, C. F. A civilização no meio rural: o livro de leitura como instrumento modernizador. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 100-126, set./dez. 2011.

NUNES, L. R (2003). Linguagem e Comunicação. Alternativa: Uma introdução. Em L. R. Nunes (Org). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais* (p. 1-13). Rio de Janeiro: Dunya.

OLIVEIRA, F. R; TREVISAN, T. A. Medidas de controle da circulação do livro didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918**.** *História da Educação* [online]. Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 103-125, jan./abr. 2015.

RAMOS, G. *Infância*. 48 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, A.; BAPTISTA, A. O alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidade docente em alfabetização. *Revista da Faculdade de Educação*-UFG, Goiânia/GO, v. 38, n. 3, p. 695-710, 2013.

RODRIGUES, E. G. Política de educação bilíngue e a alfabetização de crianças surdas. *Pró-Discente*, Vitória, v. 17, n. 1, p. 87-91, jan./jun. 2011.

SILVA, M. *Infância, de Graciliano Ramos:* uma história da formação do leitor no Brasil. 2004. 196f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claúdia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TINOCO, R. C. A intricada leitura de literatura - um novo processo socioeducacional de conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 121-136, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

TREVISAN, A. *Desenhando, lendo e escrevendo:* uma proposta metodológica de alfabetizar. 2007. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

VALENTE, W. R. Métodos para a leitura, métodos para o contar? Contribuição para a história da educação matemática nos anos iniciais escolares, *1890-1930*. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 67-84, jan./abr. 2016.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441 - 458, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

UMA ANÁLISE DO GÊNERO CAPA DE JORNAL: UMA LEITURA DOS (NÃO)DITOS NO DIA INTERNACIONAL DA MULHER À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Jaciluz Dias[1]
Helena Maria Ferreira[2]

Resumo: A capa de jornal, entendida como gênero textual, é foco de uma análise que procura identificar os elementos verbais e não verbais que a compõem e os efeitos de sentido decorrentes da sua leitura. Constata-se a importância de os processos de leitura serem multimodais e enfocarem a compreensão de imagens e a sua relação com textos verbais, a fim de contribuir para a formação de leitores críticos.

Apresentação

Bancas de jornal são icônicas por reunirem pessoas que, de passagem, param para ler as manchetes dos principais jornais à venda. A capa de jornal, entendida como gênero textual, é foco, neste texto, de uma análise que procura identificar os elementos verbais e não verbais que a compõem e os efeitos de sentido decorrentes da sua leitura, a partir dos pressupostos da teoria dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006; ROJO, 2012).

Para tanto, escolheu-se a capa do jornal Estado de Minas publicada em 8 de março de 2018, Dia Internacional da Mulher. Esta é analisada a partir dos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), defendidos por Kress e Van Leeuwen (2006), a qual se volta para os mecanismos enunciativos de textos que apresentam diferentes semioses (VAN LEEUWEN, 2006), a fim de identificar como a organização dos elementos verbais e não verbais evidencia o posicionamento do agente-produtor da capa, no caso, o veículo de comunicação.

A GDV na capa do jornal

A análise da capa escolhida, conforme Figura 1, permite elaborar sentidos, a partir dos pressupostos da GDV, que é uma ampliação da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) elaborada por Halliday e Matthiessen (2004). Nesse sentido, a GDV compreende a linguística como um tipo de semiótica que permite elaborar significados para além da linguagem verbal (HALLIDAY, 1989 apud BRITO; PIMENTA, 2009).

[1] Assistente em Administração na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Lavras, Brasil, *E-mail:* jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br.
[2] Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Lavras, Brasil, *E-mail:* helenaferreira@del.ufla.br.


ESTADO DE MINAS

www.em.com.br

DIA INTERNACIONAL DA MULHER

ELAS NOS ORGULHAM

No Dia Internacional da Mulher, o Estado de Minas presta homenagem a todas elas na figura de guerreiras, que lutam por seus direitos e marcam a presença feminina em diversas áreas. A psicóloga Laila Resende, por exemplo, foca seu trabalho na saúde mental das mulheres negras, que, além do machismo e da misoginia, sofrem ainda com o racismo. No campo da ciência, a mineira Rafaela Salgado Ferreira é a única brasileira entre 15 ganhadoras do prêmio que a Fundação L'Oréal e a Unesco entregam hoje, em Paris, por sua pesquisa de novos medicamentos para doença de Chagas e zika. Em Itajubá, no Sul de Minas, Miriam Ferreira Ribeiro Gama não só se destaca entre os homens, como é a funcionária mais antiga da fábrica da Helibras e responsável pela análise dos testes de voo dos helicópteros. No mercado de trabalho, aliás, elas já são mais empreendedoras que os homens, o que é atestado por recente pesquisa. E o caso de Isabella de Arruda Botelho, em São Paulo, que largou emprego estável para investir numa startup que desenvolve tecnologias de automatização de atividades de recursos humanos. As mulheres também dão exemplo no esporte. A levantadora Karine, de Minas, grávida de cinco meses e meio, continua defendendo seu time nos torneios.

Rafaela: 'Prêmio é reconhecimento à dedicação'

Laila: "Ser uma mulher negra é mais desafiador

Karine: 'Sei o que posso fazer e defendo o meu filho'

ELAS NOS ENTRISTECEM

Enquanto cada vez mais as mulheres conquistam os espaços que merecem na sociedade, lamentavelmente, ainda há aquelas de conduta reprovável. No Sul de Minas, a prefeita de São Lourenço, Célia Cavalcanti (PR), foi destituída do cargo pela Câmara porque, segundo a maioria dos vereadores, teria deixado a administração da cidade a cargo do marido, o ex-prefeito Natalício Cavalcanti (PR). Acusação ainda mais grave recai sobre uma mulher detida pela polícia em Contagem, na Grande BH: a de negociar a "venda" do próprio filho recém-nascido, como ela mesma confessou.

Câmara dos Deputados altera Código Penal para elevar pena por estupro coletivo e tornar crime importunação sexual

PLANALTO

DEFESA DE TEMER NEGA VAZAMENTO DE DADOS

Advogados do presidente afirmaram ao ministro Luís Roberto Barroso, do STF, que não tiveram acesso a conteúdo sigiloso da investigação que envolve Michel Temer.

EX-PRESIDENTE DO BB E DA PETROBRAS É CONDENADO

Torcida feminina embala goleada celeste

Cruzeiro bateu o URT pela penúltima rodada da primeira fase do Campeonato Mineiro. Rafael Sobis, De Arrascaeta e Thiago Neves garantiram a vitória ainda no primeiro tempo, e fizeram a alegria de mais de mil torcedoras que foram ao Mineirão. A Raposa, que já estava com o primeiro lugar garantido, chegou a 28 pontos.

BRASIL EM FOCO

"O emaranhado de taxas e impostos contribui para que o país seja o menos competitivo entre as emergentes"

GOVERNO QUER AUTONOMIA DA PETROBRAS SOBRE PREÇOS

Assinaturas e serviço de atendimento: Belo Horizonte: (31) 3263-5800 · Outras localidades: 0800 031 5005
Assinatura Uol: 0800 031 5000

WhatsApp: (31) 99918-4155

Figura 1: Capa do jornal Estado de Minas, de 8 de março de 2018.
Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/capa-do-dia/2018/03/08/noticia-capa-do-dia,942651/confira-a-capa-do-jornal-estado-de-minas-do-dia-08-03-2018.shtml. Acesso em: 8 mar. 2018.

Dessa forma, as três metafunções linguísticas da GSF – Ideacional, Interpessoal e Textual – são ressignificadas e renomeadas pela GDV como Representacional, Interativa e Composicional[3]. A análise da capa permite identificar que, quanto aos significados representacionais, a imagem tem como participantes interativos (PI) o jornal Estado de Minas, que publicou a capa, e o público em geral, para o qual a primeira página é voltada. Já como participantes representadas (PR) tem-se três mulheres jovens, uma negra e duas brancas, representando diferentes funções sociais.

Desenvolve-se um processo narrativo de ação não transacional, já que as PR estão sozinhas em cada uma das fotos. Há, ainda a presença de simbolismo geométrico, já que, no centro superior da página está o símbolo *Woman Power*, em rosa. Este símbolo foi criado na década de 1960-70, por feministas, e é uma combinação do símbolo de Vênus, utilizado para identificar o gênero feminino, com o punho em riste, que remete a unidade, luta e solidariedade de um grupo.

Com relação aos possíveis significados interativos, ou seja, na relação que se busca estabelecer entre PR e PI, a imagem é de demanda, já que as PR olham diretamente para o PI leitor. O enquadramento varia em cada uma das fotos, já que as mulheres são enfocadas em amplo, médio e pequeno distanciamento, com perspectiva objetiva e ângulo horizontal e frontal, propiciando ao PI ficar de frente e no mesmo alinhamento de olhar das PR. Com relação à modalidade, a imagem está próxima da realidade, por se tratar de uma fotografia de pessoas, tendo ao fundo uma biblioteca e uma quadra, espaços concretos e reais.

Quanto aos significados composicionais, os valores informacionais são expressos tendo o símbolo *Woman Power* em destaque, seguido das fotos das mulheres, que ocupam o centro da página, sendo ladeadas por textos que compõem a chamada para a matéria que se encontra dentro do jornal. Quanto à saliência, as cores das imagens são vívidas e realísticas, por se tratarem de fotografias, e rosa, no caso do símbolo, cor usado socialmente para remeter às mulheres e, justamente por isso, suscitando discussões sobre os motivos para se identificar gêneros por cores[4].

Sabendo que "mesmo devendo ser isentos de posicionamentos, jornais podem, por meio da linguagem, marcar ideologicamente suas posições" (GODOY; OLIVEIRA; PREARO-LIMA, 2017), é possível pressupor-se que não são neutras e imparciais essas escolhas para compor a capa do jornal. A associação entre o símbolo que remete ao empoderamento feminino, acompanhado de imagens que remetem a mulheres bem-sucedidas (o que é identificado pelas legendas que acompanham as fotos) e da manchete "Elas nos orgulham" pode indicar que a capa do jornal procura valorizar as mulheres em seu dia comemorativo. No entanto, logo à direita, há um subtítulo que se opõe a essa ideia: "Elas nos entristecem", com uma chamada relacionada à uma prefeita acusada de corrupção. Há que se perguntar se tal contraposição está adequada para esta capa, já que, considerando o sentido de leitura ocidental, acaba sendo a última informação lida nesse primeiro bloco e, portanto, ressaltando a ideia negativa.

Algumas considerações

Apesar de, a priori, o jornalismo ser pautado em princípios como objetividade e imparcialidade (HENRIQUES, 2009), é possível perceber que a organização de uma capa de

[3] Como o espaço para esta publicação é reduzido e o foco deste trabalho não é apresentar a GDV e, sim, utilizá-la para analisar a capa que compõe o *corpus* de pesquisa, sugere-se conferir Kress e van Leeuwen (2006) e Brito e Pimenta (2009) para aprofundamento e outros exemplos.

[4] Cf. textos como os de: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; SABAT, Ruth. *Pedagogia cultural, gênero e sexualidade.* Rev. Estud. Fem. v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001; entre outras referências sobre a temática de relações de gêneros e sexualidades.

jornal é influenciada por critérios subjetivos decorrentes da ideologia veiculada pelo jornal (GODOY; OLIVEIRA; PREARO-LIMA, 2017). Por isso, pode-se afirmar que não é aleatória a escolha das imagens para compor a capa de jornal escolhida. E, nesse caso, com base no que a GDV permite analisar, a capa quis expressar a noção de empoderamento feminino em menção à data comemorativa e, para isso, utilizou um símbolo que expressa essa ideia e fotos de mulheres que exemplificam essa postura.

Conforme aponta Antunes (2003), uma proposta de leitura implica a cooperação do leitor na interpretação e reconstrução dos sentidos pretendidos pelo autor. No caso de leituras multimodais, a compreensão de imagens e de sua relação com textos verbais permite diferentes possibilidades de interpretação, o que requer que, quando gêneros multissemióticos são levados para a sala de aula, alunos e professores sejam instrumentalizados para realizarem essas leituras. A GDV torna-se, então, uma linha teórica que contribui para se ler de modo analítico textos multimodais e, por conseguinte, permite a formação de alunos mais atentos e críticos em relação à realidade que os cerca.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). *Incursões Semióticas:* Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

GODOY, Camila Reis de; OLIVEIRA, Maria Antonia Silveira de; PREARO-LIMA, Rafael. Análise discursiva da primeira página de jornais nos inícios de mandato de FHC, Lula e Dilma**.** *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 3-27, 2017. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/viewFile/627/658>. Acesso em: 10 mar. 2018.

HENRIQUES, Rafael Paes. O lugar de onde se fala: o jornalismo e seus princípios fundamentais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32, 2009, Curitiba. *Anais...* Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009. p. 1 - 16. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2376-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images:* the grammar of visual design. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

ROJO, Roxane. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics.* NovaYork: Routledge, 2006.

LETRAMENTO ACADÊMICO E OS FENÔMENOS DO SABER–ESCREVER: PERSPECTIVAS DISCENTES

Kátia Diolina[1]
Ana Elisa Jacob[2]
Luzia Bueno[3]

Resumo: Este artigo objetiva problematizar o papel do Letramento Acadêmico. Particularmente, visa a discutir sobre a produção textual na universidade a partir da análise de respostas concedidas por graduandos de diferentes cursos da Universidade São Francisco e da FAE. Os referenciais consistem nos estudos dos grupos: Novos Letramentos (LEA; STREET, 2014); Letramentos do Professor (KLEIMAN, 2016); os do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999); e aqueles desenvolvidos por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) sobre os fenômenos do saber-escrever. As análises sublinharam que escrever na universidade exige fenômenos que ultrapassam o linguageiro, como, o psicológico e o social.
Palavras-chave: Letramento acadêmico; graduandos; fenômenos do saber-escrever.

Introdução

O objetivo, deste artigo, consiste em problematizar o papel do Letramento Acadêmico. Particularmente, visa a discutir sobre a produção textual na universidade a partir da análise de respostas dissertativas concedidas por graduandos de diferentes cursos da Universidade São Francisco (*campi* de Itatiba, Campinas e Bragança Paulista) e da FAE (*campi* de Curitiba e São José dos Pinhais).

Este artigo está divido em cinco seções temáticas: (i) Letramentos e Letramento Acadêmico; (ii) os fenômenos do processo do saber-escrever; (iii) os procedimentos metodológicos; (iv) os resultados e discussões das análises; e, (v) as considerações finais.

Os letramentos e o letramento acadêmico

Os estudos sobre letramento iniciaram-se devido à necessidade de pensar a escrita como um dos principais elementos de inserção do indivíduo nas práticas sociais, numa tentativa vigorosa de aproximação e de união das teorias sobre o processo de desenvolvimento da escrita com o interesse social de transformação das realidades (KLEIMAN, 1995).

Esse fenômeno múltiplo e plural das práticas de Letramento nas mais diversas esferas discursivas evidencia as relações de poder produzidas e reproduzidas nos usos da língua. Em outros termos, a coexistência de diferentes práticas de letramento resulta em relações de poder distintas, o que implica estatutos de prestígio e de legitimidade, de visibilidade para algumas em detrimento de outras (KLEIMAN, 2016).

No processo do letramento acadêmico, precisamos levar em conta os entraves por que passam os graduandos e pós-graduandos ao se depararem com práticas escritas e orais bem distintas daquelas já vivenciadas por eles. Todavia, nem sempre essa preocupação com o acesso e o sucesso universitário tem sido foco de estudos que visam o processo de ensino e

[1] Pós-doutoranda em Educação na Universidade São Francisco (Itatiba/SP). Doutora e mestre (CNPq) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.
[2] Doutoranda em Educação na Universidade São Francisco (Itatiba/SP). Mestra (CNPq) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. *E-mail:* ana.elisa.jacob@gmail.com.
[3] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

aprendizagem na academia. Na verdade, muitos não só dificultam o processo de inserção às novas práticas de escrita, como também contribuem para seu fracasso.

Em benefício de uma integração mais democrática dos estudantes, devemos nos ater a própria episteme do pensamento acadêmico vinculada às noções de racionalidade e de lógica que, conforme Zavala (2010, p. 74), dominam esse meio e assumem "a representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica". A autora reforça que as dificuldades de inserção dos indivíduos no meio acadêmico vão além das habilidades e das técnicas de leitura e escrita, pois atingem aspectos relacionados à identidade dos indivíduos – já que o pensamento objetivo exige distanciamento do pesquisador dos fatos e dos objetos de estudos.

Em outras palavras, o Letramento Acadêmico não é neutro, ele exige posturas ideológicas e epistêmicas que determinarão os modos de agir que, muitas vezes, acabam por apagar as identidades, homogeneizando-as aos modos dominantes.

As dimensões do saber-escrever

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) esclarecem que o processo da escrita e da oralidade (das atividades de linguagem) demanda o envolvimento por completo dos indivíduos. Segundo os autores, produzir um texto é expor uma imagem de si, é mobilizar múltiplos componentes cognitivos, é ter conhecimentos sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem produzidos, o que implica, também, o distanciamento reflexivo para regular os próprios processos de escrita.

Toda produção escrita é orientada pela situação de comunicação, pelos objetivos colocados a ela e pelos papéis dos participantes da comunicação (BRONCKART, 1999). Escrever, portanto, não é apenas ter o domínio linguístico estritamente, mas o domínio da dinâmica sócio-histórica que a circunda. A produção textual envolve as situações de interação, bem como a compreensão das práticas culturais dos usos dos textos e dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) retomam a síntese dos componentes fundamentais do saber-escrever de acordo com Simard (1992), propondo a figura a seguir:

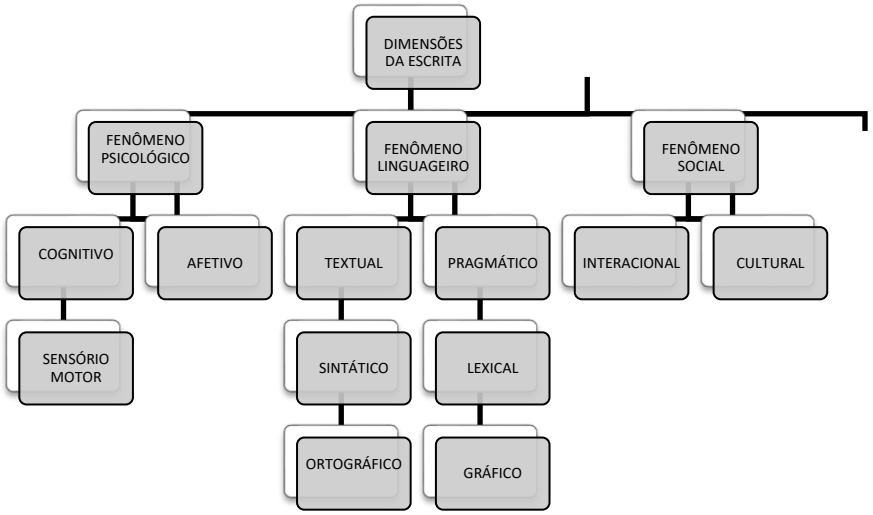


Figura 1: SIMARD, 1992 apud DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 20.

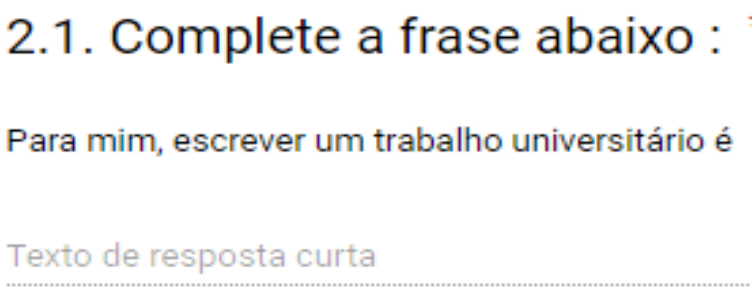
A tendência de análise da escrita, conforme elucidam os autores, efetua-se, costumeiramente, pelos *componentes linguageiros*, no entanto, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas.

O contexto de pesquisa e os procedimentos metodológicos

O estudo, desenvolvido neste trabalho, filia-se a um projeto de pesquisa[4] maior interinstitucional e internacional entre a Universidade São Francisco, a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista - UNESP e a Universidade Sherbrooke, em Québec/Canadá. O projeto, denominado "O desenvolvimento de competências em letramento acadêmico, uma chave para o sucesso universitário", visa a estudar as situações de produção textual nas instituições envolvidas com o objetivo de propor um módulo de formação para professores universitários adaptado aos três contextos e integrado a uma plataforma *online*.

O grupo de pesquisadores, que integram e desenvolvem o projeto, visando a ações específicas em cada contexto em prol do letramento acadêmico, criou um questionário com perguntas objetivas e dissertativas para os graduandos de cada instituição sobre as suas relações com a leitura e a escrita. Questionário, disponibilizado nos anos de 2014, 2015 e 2016, em todas as instituições integrantes do projeto.

Entretanto, os dados analisados, neste artigo, foram coletados e disponibilizados aos alunos em 2015, em que sessenta e quatro alunos da Universidade São Francisco-USF (*campi* de Itatiba, Campinas e Bragança Paulista) e da FAE (*campi* de Curitiba e São José dos Pinhais), responderam. Embora o questionário possua diferentes seções e múltiplas questões objetivas e dissertativas, o foco consiste na segunda seção que tematiza "A escrita na universidade", mas, sobretudo, centra-se na pergunta:



Tendo em vista que a questão selecionada integra um corpus maior, é importante que façamos uma análise que procure evidenciar aspectos tanto macro (elementos contextuais, organizacionais), quanto micro (unidades linguístico-discursivas), numa relação "do contexto para unidades menores e vice-versa, em prol da detecção das representações" do processo de escrita dos alunos investigados (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 41), conforme os níveis de análise propostos pelo ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009) e das dimensões do saber-escrever (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

[4] O projeto foi contemplado com o financiamento do ministério das Relações Internacionais e do Governo Francófono de Québec dentro de um quadro de cooperação entre Québec e São Paulo nos anos de 2014-2015 e da Agência Universitária Francófona os anos de 2016-2017 (LOUSADA; DEZUTTER, 2016).

Resultados e discussões de análise

A Universidade São Francisco junto a FAE, ambas instituições pertencentes ao Grupo Educacional Bom Jesus, estão localizadas em dois estados: Paraná, com a FAE; e São Paulo, com a USF; ambas em regiões metropolitanas.

Os graduandos, no primeiro semestre de 2015, tiveram a oportunidade de responder a um questionário on-line disponível no site das instituições. Entre todos os alunos, apenas setenta e quatro responderam, sendo que dez não permitiram o uso de suas respostas em pesquisa. Resultando em sessenta e quatro respostas analisadas.

O perfil dos participantes é constituído de maioria feminina e diversidade de faixas etárias e de curso de formação, o que nos permite interpretar que a preocupação com a escrita envolve a todos os graduandos sem tantas distinções de idade, de curso de formação. O papel social atribuído a eles nesse processo pergunta/resposta é de graduandos que já realizaram a produção de um trabalho na universidade e, portanto, podem dar pistas das dificuldades e/ou facilidades implicadas nesse processo. O local institucionalizado "universidade" reforça o tom formalizado, ancorado numa rede discursiva dominante em que as respostas circularão e, dessa forma, poderão sofrer avaliações.

Com esse perfil de estudantes, as respostas analisadas da questão "2.1 *Complete a frase abaixo... Para mim, escrever um trabalho universitário é... (Texto de resposta curta)"* foram importantes para levantar as perspectivas dos alunos quanto ao seu processo de escrita.

O plano organizacional das respostas deu-se por meio de enunciados curtos, sendo que trinta deles foram compostos por até duas palavras. No nível enunciativo, os dados revelam vinte e sete ocorrências de modalizações apreciativas para caracterizar o "escrever um trabalho na universidade é". Sendo que dezoito apreciações revelaram uma perspectiva positiva, como: "essencial", "importante", "interessante", "bom", "uma honra", "uma conquista", "um grande aprendizado", "muito gostoso", "benéfico" e "esclarecedor". Outros atributos se apresentaram nas modalizações apreciativas de "tom" que podemos denominar um tanto conflituoso, pois a maioria das respostas centraram-se nas expressões: "um desafio", "muito difícil", "trabalhoso", "complicado" e "complexo". As análises das modalizações, portanto, revelam o impacto e o conflito subjetivo do ato de escrever na universidade.

Esse caráter psicológico afetivo (subjetivo) foi acentuado nas dimensões do saber-escrever, contudo as análises permitiram também verificar em uma única resposta os três fenômenos (Psicológico, Linguageiro e Social) que entram no jogo do saber-escrever, em que um aluno de enfermagem detalha sobre o processo de escrita como sendo "muito difícil" (fenômeno psicológico), devido a formação dele ter se dado em "escola pública" e até "supletivo" (fenômeno social), além de considerar que escreve "muito errado" (fenômeno linguageiro) e, ainda, por não possuir conhecimentos culturais (fenômeno social). Nessa resposta em particular, podemos constatar no fenômeno Linguageiro as dimensões textuais e ortográficas dada a preocupação com a "escrita correta". E no Social, encontramos as dimensões interacionais e culturais: interacional por se referir a diferentes contextos sociais (escola pública, ensino médio, supletivo); e a cultural revela-se a partir da expressão "não tenho muita base cultural", marcando a dificuldade de acesso aos bens culturais.

A dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, ambas do fenômeno psicológico, foram bastante acentuadas, pois 50% das respostas se referem a elas, sendo que oito respostas coincidiram ao marcarem as duas simultaneamente. Portanto, o fenômeno psicológico (de dimensões cognitivas e afetivas) é muito presente na caracterização do processo de saber-escrever na universidade. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20), esse fenômeno não pode

ser negligenciado, já que, “ao escrever, o indivíduo mobiliza seu pensamento, seus afetos e implica seu corpo”.

Considerações finais

Ler e escrever é uma ação socialmente situada que ao mesmo que se produz sentidos, apropria-se deles, num processo contínuo, indefinido e incompleto. Em outros termos, pensar em letramento acadêmico requer pensar em quem são os indivíduos que produzem, que leem, que ouvem, que falam, que interpretam, que se revelam, que se contaminam, que se contrariam, que se desconstroem e se reconstroem no Ensino Superior. Assunto que demanda, ainda, muitos estudos e discussões.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos:* por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: Educ., 1999.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Mercado de Letras. Campinas, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; ASSIS. J. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. São Paulo: *Filol. Linguíst*. Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul./dez. 2014.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, 2016.

MACHADO, A. R. et al. *Linguagem e Educação*: Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais. Organização de L. Abreu-Tardelli e V. Cristóvão. Mercado de Letras: Campinas, 2009.

MACHADO, A. R. ; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos. In: MACHADO, A. R. et al. (Org.) *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16; n. especial 1; p. 35-46, 2013.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO: UMA LEITURA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO E DOS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS ADOTADOS PARA A ESCRITA DE TEXTOS

Eliene Santos Estácio[1]

Resumo: Será discutido o tratamento didático adotado pelos professores durante o recebimento dos 504 textos escritos pelos alunos. Desse total, 70% foram guardados "sem comentários" e 30% "com comentários". Dos textos comentados, 12% foram guardados e 18% devolvidos aos alunos. Essa postura didática desconsidera o processo reflexivo de construção e revisão de textos.

A discussão sobre as propostas de produção e os dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos dos alunos tem como objetivo refletir a didática do ensino da linguagem escrita e sua contribuição para a formação de alunos escreventes. Partimos do princípio de que as propostas de produção e a forma de encaminhamento interferem no modo como os alunos compreendem as consignas e escrevem seus textos. Nesse sentido, o tratamento didático da escrita, como meio de veiculação de significações, visa o ajustamento e a construção de procedimentos didáticos de aprendizagem da escrita de texto pelos alunos.

Será necessário observar se as propostas de produção elaboradas e efetivadas pelos professores possibilitam "reflexividade" (CHABANNE; BUCHETON, 2008) o suficiente para demarcar a distância do aluno em relação ao texto produzido, garantindo, assim, a progressão na sua escrita. Ao defenderem que a "linguagem é *naturalmente, intrinsecamente* reflexiva" Chabanne e Bucheton (2008, p. 4) afirmam que "algumas práticas de linguagem escolares são mais reflexivas", o que pressupõe que são mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

A efetivação de propostas de produção de textos exige a adoção de uma didática de escrita que potencialize os conteúdos e o tratamento didático específicos desse eixo de ensino da Língua Portuguesa a cada etapa da escrita (planejamento, escrita/versões e revisão). Essas etapas, denominadas "planejar, escrever e reescrever", foram defendidas por Antunes (2003) como "distintas e intercomplementares". A revisão, por exemplo, não ocorre só quando o aluno lê cada texto antes de iniciar a escrita de mais uma versão, mas também enquanto escreve, isto é, quando planeja, escreve e lê o que foi escrito para dar continuidade ao texto.

A produção de texto, como resultado do ato de "pensar, aprender e se constituir", conforme Chabanne e Bucheton (2008), contribui para o processo de aquisição da linguagem dos alunos se as propostas de produção garantirem uma prática reflexiva de escrita e revisão de textos.

Considerando que o processo de didatização da escrita defendido pelas instruções oficiais define o sistema de ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com intervalo de duas décadas de publicação, propõem uma prática discursiva de produção de textos para o aluno ser capaz de planejar, de escrever e de revisar a fim de escrever outras versões para o seu texto.

As propostas de produção de textos sugeridas por esses documentos assumem a concepção sociointeracionista de linguagem por defenderem que o trabalho com a diversidade de textos escritos se dá a partir da imersão dos alunos no funcionamento da escrita. No entanto, observa-se na "transposição didática" (CHEVALLARD, 1991) uma distância didática entre o "objeto de ensino" e o "objeto ensinado", isto é, uma ausência da articulação entre os

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). *E-mail:* elieneestacio@hotmail.com.

procedimentos didáticos de ensino e os procedimentos didáticos de aprendizagem da linguagem escrita nas aulas de produção de textos.

1. Aquisição do objeto

Durante o primeiro semestre de 2013, foram filmadas 24 propostas[2] de produção de textos em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas de Maceió-AL. Nesse momento, a câmara, que estava posicionada no fundo da sala de aula e de costas para os alunos, registrava a produção de texto sem a presença do pesquisador. O registro dessas propostas, seis em cada escola, teve início com a consigna escrita e/ou consigna oral e encerrado quando todos acabavam de escrever e entregavam os textos ao professor.

Por consignas consideramos os "instrumentos de linguagem, de saber-fazer para adquirir, para ter acesso a outros saberes e saber-fazer, mas também um lugar de referência da relação pedagógica instaurada pelos sujeitos" (RIVIÈRE, 2006, p. 46). Nesse sentido, a consigna, enquanto objeto de ajustamento do ensino e da aprendizagem, orienta a proposta de produção e o processo de construção do texto.

Das 24 propostas de produção, 21 consignas foram registradas na tarefa, sendo duas escritas na lousa (Escola 2, Propostas 4 e 6) para os alunos escreverem na folha em branco, e três propostas foram feitas apenas oralmente (Escola 2, Proposta 5; Escola 4, Propostas 5 e 6). Cabe destacar que todas as propostas de produção com consignas escritas na folha se utilizaram de consigna oral para orientar a produção textual.

De posse dos vídeos, foram feitos os levantamentos das propostas de produção e dos dispositivos didáticos adotados pelos professores. Para a construção das formas de elaboração das propostas de produção, recorremos aos comentários registrados no Diário de Campo.

2. Prática de textualização

As práticas de textualização compreendem as propostas de produção de textos, as formas de elaboração e os dispositivos didáticos adotados pelo professor durante a sua efetivação em sala de aula.

2.1. Propostas de produção

Na aula de produção de textos, o professor distribuía as tarefas para os alunos, explicava a consigna registrada no suporte textual e comentava acerca da temática e das características do gênero adotado. Em seguida, os alunos deveriam produzir, individualmente, o texto. Ao final de cada produção, o professor recolhia os textos.

[2] Essas propostas constituem o *Corpus* "Práticas de Textualização 5º Ano", da minha Pesquisa do Doutorado (ESTÁCIO, 2017), pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME/UFAL), coordenado pelo professor Eduardo Calil (PPLL/PPGE/UFAL).

Escolas	PROPOSTAS						
	Pp1	Pp2	Pp3	Pp4	Pp5	Pp6	Total
Esc1	conto	história em quadrinhos	carta	*e-mail*	poema	poema	6
Esc2	redação	redação	história	redação	redação	mito	6
Esc3	poema	autobiografia	história	redação	história	história em quadrinhos	6
Esc4	fábula	história	história	redação	história em quadrinhos	poema	6
Total							24

Tabela 1 – Propostas de produção efetivadas

Conforme a Tabela 1, acima, foram propostas seis redações, cinco histórias, quatro poemas, três histórias em quadrinhos, um conto, um mito, um *e-mail*, uma autobiografia, uma carta e uma fábula. Em nossas observações, constatamos uma variação quanto aos gêneros textuais: cinco adotadas pelas Escolas 1, 3 e 4, cada, e três pela Escola 2. A cada aula, era produzida uma única versão do texto e, em geral, de um gênero textual diferente.

As temáticas sugeridas para a escrita das **redações** (6) foram sobre "festas juninas" (Escola 2, Proposta 5; Escola 4, Proposta 4), "preservação ambiental" (Escola 3, Proposta 4), "as mudanças no corpo das meninas e dos meninos", "um brinquedo da infância" e "que país quero ajudar a construir" (Escola 2, Propostas 1, 2 e 4). Após expor a temática, o professor pedia para os alunos escreverem a redação. Trata-se, pois, de uma escrita centrada na explicação da professora, sem o acesso dos alunos aos textos escritos.

As **histórias** (5) (Escola 2, Proposta 3; Escola 3, Propostas 3 e 5; Escola 4, Propostas 2 e 3) foram produzidas a partir de imagens. Esse tipo de proposta, restrito à descrição de uma cena, dificulta uma escrita que preserve as características específicas da linguagem escrita de um texto literário.

Dos **poemas** (4) produzidos, dois foram efetivados na Escola 1 (Propostas 5 e 6): a primeira proposta foi escrever um poema e a segunda, continuar a escrita de um poema estudado em aulas anteriores. As temáticas dos demais poemas - "os primeiros habitantes do Brasil, os índios" (Escola 3, Proposta 1) e "festas juninas" (Escola 4, Proposta 6) -, foram estudadas no componente curricular de História e sem referências de textos literário lidos para a escrita desse gênero textual.

Das **histórias em quadrinhos** (3) efetivadas, duas propostas disponibilizaram as histórias em quadrinhos com os balões vazios para serem preenchidos a partir do diálogo entre os personagens: a primeira (Escola 3, Proposta 6) pedia para os alunos escreverem sobre o "Planeta Terra"; a outra (Escola 4, Proposta 5) para escrever sobre "Mônica e Cebolinha", com os diálogos também a serem construídos com base nas imagens. A última (Escola 1, Proposta 2) orientava "*reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos*".

As propostas de escrita de um **conto**, **mito**, ***e-mail***, **autobiografia**, **carta**, **fábula** foram gêneros textuais adotados apenas uma única vez. Dessas seis propostas, duas foram reescritas: uma do conto Chapeuzinho Vermelho (Escola 1, Proposta 1) e outra do mito O Boitatá (Escola 2, Proposta 6), com leitura prévia do texto a ser produzido.

Apesar dessa variação de gêneros textuais (10), a forma de tratamento didático não se desvincula da prática tradicional de escrita: pautada na imagem e sem bons modelos de textos.

2.2. Formas de elaboração

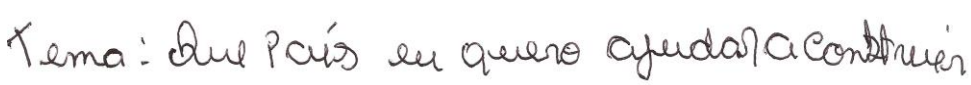
A forma de elaboração dessas propostas de produção de textos tem relação com a efetivação e o tratamento didático dado aos textos produzidos pelos alunos.

Escolas	ELABORADAS pelo professor	REELABORADAS de livros didáticos	SELECIONADAS de materiais didáticos	Total
Esc1	0	6	0	6
Esc2	3	0	3	6
Esc3	0	0	6	6
Esc4	1	1	4	6
Total	4	7	13	24

Tabela 2 – Formas de elaboração das propostas de produção de textos

Na categoria "**Elaboradas pelo professor**" (4) três propostas foram efetivadas na **Escola 2**: uma reescrita (Proposta 6) e duas redações, uma sobre festas juninas (Proposta 4) e outra a partir do tema "Que país quero ajudar a construir" (Proposta 5); e uma proposta na **Escola 4** para escrever uma redação sobre festas juninas (Proposta 4).

Como exemplo dessa categoria, temos a Proposta 4, da Escola 2:



Os alunos, após transcreverem o tema da redação do quadro para o suporte textual, escreveriam seu texto. Essa proposta elaborada pelo professor caracteriza-se como uma atividade de escrita improvisada, pois bastaria a indicação da temática para que os alunos logo soubessem sobre o quê e como escrever o texto.

A centralização de propostas de produção de textos com foco no item "**Reelaboradas de livros didáticos**" (7) teve seis ocorrências na **Escola 1**. Essas propostas foram planejadas e articuladas com os demais eixos (leitura, produção de textos orais e análise linguística) de ensino da Língua Portuguesa, com estrutura sequencial e tratamento didático semelhante àquelas adotadas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. De posse de livros didáticos diversos, essa professora recortou e montou seis tarefas, entre quatro e nove páginas, com a exploração dos conteúdos em cada um desses eixos. Os alunos tiveram acesso a uma cópia dessas tarefas. No eixo leitura foram lidos textos do gênero que seria produzido pelos alunos. A **Escola 4**, que apresentou uma ocorrência (Proposta 3), utilizou-se dos livros didáticos reservados para recortes, guardados numa caixa do canto da sala, e pediu para os alunos escolherem uma figura, colar na folha em branco e, depois, escreverem uma história.

A forma de elaboração das propostas "**Selecionadas de materiais didáticos**" (13) foi a mais adotada pelas professoras. As propostas de produção elaboradas pela **Escola 2**, (Propostas 1 e 2), apesar de serem consideradas produção textual pela professora, caracterizam-se como resposta a uma questão da tarefa com estrutura semelhante a da Avaliação da Prova Brasil para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que tinha como objetivo prepará-los para esse tipo de avaliação. A Proposta 1, por exemplo, pede para "*produzir dois pequenos textos: transformações no corpo das meninas e transformações no corpo dos meninos*", num

espaço adequado para a resposta de uma questão, e não para a produção de texto. A outra (Proposta 3) orientava escrever uma história a partir de uma cena. A **Escola 3** utilizou esse dispositivo didático para a elaboração das seis propostas efetivadas em sala de aula. Em três propostas (Propostas 1, 2 e 4), essa escola adotou um roteiro para guiar a produção do aluno; e nas outras três propôs a escrita dos textos a partir de imagens, sendo duas delas para explorar conteúdos sobre "índios" e "preservação ambiental". Já a **Escola 4** selecionou quatro propostas de materiais didáticos, a saber: escrever uma fábula a partir de um roteiro (Proposta 1), produzir o diálogo entre os personagens nos balões de uma história em quadrinhos (Proposta 5) e, a partir de imagens, escrever uma história (Proposta 2) e um poema (Proposta 6).

As propostas da categoria "selecionadas de materiais didáticos" expressam uma prática de escrita ancorada principalmente em imagens (6 propostas) e em roteiros (4 propostas), sendo duas escritas em respostas às questões de compreensão e apenas uma a criação de uma história em quadrinhos. Essa última proposta, que pressupõe uma escrita mais desafiadora pelo fato de propor a produção de diálogos segundo a narrativa exposta pelas próprias imagens, não disponibiliza aos alunos a leitura de histórias em quadrinhos e orientações didáticas específicas para a construção de um texto desse gênero textual.

Essas propostas, sem a configuração de uma produção autônoma e de referências textuais, têm pouco significado para uma prática de escrita de textos pelos alunos. A falta de clareza quanto aos conteúdos e tratamento didático específico de ensino e de aprendizagem da escrita dificulta a construção do texto de acordo com as características do gênero e as particularidades do aluno ao produzir seus textos.

A seleção e o modo de efetivação dessas propostas de produção apontam para uma concepção de escrita desvinculada das práticas sociais de produção de textos. Em que condições esses alunos escreveram os textos propostos? Como foram efetivadas essas produções? Quais foram os dispositivos didáticos adotados?

2.3. Dispositivos didáticos

As propostas de produção se utilizaram de alguns recursos para o processo de materialização da escrita pelos alunos.

Escolas	IMAGEM	ROTEIRO	CONTINUAÇÃO de um texto	TRANSFORMAÇÃO de um gênero	REESCRITA	CRIAÇÃO	Total
Esc1	-	-	*e-mail* poema	conto (em história em quadrinhos)	conto	carta poema	6
Esc2	história	redação	-	-	mito	redação redação redação redação	6
Esc3	história história	autobiografia redação	história em quadrinhos	-	-	poema	6
Esc4	história história poema	fábula	história em quadrinhos	-	-	-	6
Total	6	4	4	1	2	7	24

Tabela 3 – Dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos

A sequência dessas seis categorias evidencia um crescente grau de "reflexividade" (CHABANNE; BUCHETON, 2008) para a escrita de textos. A criação de um poema com base na leitura de textos implica em uma prática de escrita mais reflexiva do que a mera situação em que os alunos são postos quando têm que produzir textos a partir de imagens.

A condição de tomar a imagem como apoio para a efetivação das propostas de produção ressoa uma prática de escrita fragmentada e de pouco significado, quando escrever perpassa pela ideia de "pensar, aprender e se constituir" (CHABANNE; BUCHETON, 2008). Essa variação quanto aos dispositivos didáticos adotados para a escrita de textos não garante, por si, uma postura reflexiva de aprendizagem, visto que será necessário potencializar a proposta de produção durante a sua efetivação com questões sobre a linguagem escrita enquanto os alunos escrevem seus textos.

Esses dispositivos didáticos adotados, com desafios diferentes para as atividades de escrita dos alunos, foram classificados em escritas *menos* reflexivas e escritas *mais* reflexivas.

2.3.1. Escritas *menos* reflexivas

O dispositivo de escrita com **Imagem** (6) pede aos alunos para escreverem um texto a partir de uma imagem (desenho ou ilustração), como podemos observar as consignas escritas no suporte textual de cada uma dessas propostas.

Escolas	PROPOSTAS	CONSIGNAS ESCRITAS
Esc2	Pp5	Observe a cena e escreva um texto. Colorir a mesma.
Esc3	Pp3	Observe a cena e crie uma história. Não se esqueça de dar um título. Muita atenção com a paragrafação. Capriche!
	Pp5	Dar asas a imaginação! Olhe bem este rabisco. Em que ele pode ser transformado? Deixe a mão correr livremente para descobrir uma novidade interessante, que você vai criar.
Esc4	Pp2	Produção textual através de figuras.
	Pp3	Escreva uma história da cena abaixo.
	Pp6	Vocês vão observar a figura e vocês vão criar um texto, um verso, uma rima, uma poesia.

Quadro 1 – Propostas de produção a partir de imagens

Dessas seis propostas de produção elaboradas a partir desse dispositivo didático, cinco foram **histórias** (Escola 2, 1; Escola 3, 2; Escola 4, 2) e um **poema** (Escola 4). A consigna escrita da Proposta 5, Escola 3, acima, orienta apenas o desenho a ser feito pelo aluno. Oralmente, a professora pede para "*criar uma história, um texto, a partir do desenho que criou*[3]". A imagem foi adotada claramente como recurso para a produção do texto.

Como dispositivos didáticos de negociação entre ensino e aprendizagem, as consignas devem promover o diálogo entre a "tarefa de ensinar a escrever" e a "atividade de aprender a escrever" (ESTÁCIO, 2017), isto é, ajustar a proposta de produção ao modo como os alunos aprendem a produzir textos nesse processo de construção de significações em torno do que escrevem. A consigna prescreve, inicialmente, a proposta. Mas, de acordo com a dinâmica da escrita, a cada etapa realizada e intervenção feita pelo do professor, reformula-se para se adequar ao processo de escrita de cada aluno. A observação e a intervenção feitas nos textos dos alunos exigem que

[3] Trecho da transcrição da consigna oral dessa proposta de produção de texto.

consideremos o contexto da produção, a proposta, a etapa da produção, a especificidade do texto e a particularidade de cada aluno nesse processo de aquisição da linguagem escrita.

A escrita com **Roteiro** (4) refere-se às perguntas ou questões que orientam a sequência do texto como forma de controle sobre o que o aluno deverá escrever. Em outras palavras, direciona a escrita do texto, uma certa padronização do dizer sem deixar brechas para a singularidade da escrita do aluno. Nesse processo, o aluno não põe em jogo o que pensa e sabe a respeito da temática, das características da linguagem escrita do texto que escreve e de como escrever o próprio texto. Esse dispositivo didático foi adotado para a **redação** (Escola 2 e 3); para a **autobiografia (**Escola 3) e para a escrita de **fábula (**Escola 4).

O que está em jogo nessas propostas de produção é a concepção de linguagem transparente que se adota para uma atividade de escrita sustentada numa imagem ou num único modelo textual para o aluno assumir o lugar da repetição de discursos impostos pelas condições de produção de textos. Essa forma de regulação sobre o que escrever e como escrever dificulta o engajamento do aluno na atividade de escrita, indicando restrições quanto às propostas e os encaminhamentos didáticos. Essa questão impõe uma limitação para a "posição subjetiva" (ESTÁCIO; CALIL, 2007) que os alunos ocupariam quando estão imersos no funcionamento da língua.

2.3.2. Escritas *mais* reflexivas

Na proposta de **Continuação de um texto** (4), deu-se continuidade à escrita de um determinado texto. A Escola 1 pediu para os alunos lerem um ***e-mail*** e respondê-lo por escrito e acrescentarem uma estrofe em um **poema** estudado. As professoras da Escola 3 e da Escola 4 pedem para seus alunos escreverem uma **história em quadrinhos**. Antes, oferecem a cena de uma história em quadrinhos com os balões vazios. A primeira proposta orienta "*observar as cenas e criar uma conversa entre os personagens*" sobre a "preservação do meio ambiente. Já a segunda pede aos alunos que produzam um diálogo entre os personagens da história "Magali e Cebolinha". Para essa proposta, a professora afirma: "*Nas histórias em quadrinhos os textos não são longos. Vocês vão criar o tema*". No entanto, o tema foi definido pela sequência dos quadrinhos, resultante da relação entre os dois personagens, cabendo ao aluno escrever o texto nos balões a partir da narrativa definida pelas próprias imagens. Essas propostas pedem para os alunos escreverem o texto sem orientação que resgate a relação entre texto e imagem, isto é, sem intervenções que levem em consideração a especificidade da narrativa de história em quadrinhos.

A proposta de **Transformação de um gênero** (1) em outro foi o dispositivo didático adotado para converter o **conto** Chapeuzinho Vermelho numa **história em quadrinhos** (Escola 1, Proposta 1). Desses dois textos, apenas o conto foi lido e explorado. Essa proposta de transformar um gênero em outro deve considerar a complexidade de produção de uma história em quadrinhos ao ter que conciliar durante a escrita do texto a relação de sentido entre os recursos verbais e os não verbais. Apesar da consigna da produção de texto pedir que o aluno "*reescreva a história de Chapeuzinho Vermelho em forma de história em quadrinhos*", o que a professora pediu, de fato, foi algo mais complexo, a saber, produzir uma história em quadrinhos a partir do conteúdo temático do conto, o que tornará diferente a narrativa da história em quadrinhos da narrativa do conto Chapeuzinho Vermelho, pela estrutura e linguagem específica de cada um desses gêneros textuais. Essa orientação demonstra, pela elaboração e prescrição da consigna, uma indefinição entre duas formas de escrita - reescrever um texto e transformar um gênero em outro.

A **Reescrita** (2) do **conto** Chapeuzinho Vermelho, proposta pela Escola 1, e do **mito** Boitatá, pela Escola 2, decorreu da produção de um texto que foi lido. Dessa forma, os alunos reescreveram o texto "sem variação" (TEBEROSKY, 1997, p. 96), isto é, de acordo com os parâmetros do texto-fonte. Essa metodologia oferece ao professor a condição de observar as

diferentes formas de elaboração de discursos pelos alunos e fazer as interferências segundo a especificidade de cada texto produzido.

A **Criação** de textos enquanto dispositivo didático de escrita autônoma toma como referência textos lidos do gênero que será produzido, como a proposta de escrever uma **carta** ou um **poema** (Escola 1). A outra proposta do poema (Escola 3) foi explorar a temática "preservação ambiental" estudada em História. As quatro **redações** propostas pela Escola 2 orientam os alunos a escreverem sobre a "puberdade dos meninos e das meninas", "que país quero ajudar a construir", "escrever sobre as festas juninas" e a "relação afetiva que tem com um dos brinquedos da sua infância". A inclusão das redações nessa categoria se deu porque deveriam "criar" um texto a partir de um tema.

A maioria dessas propostas pede para os alunos escreverem textos literários (poema, fábula, mito, conto, história, história em quadrinhos), mas o tratamento didático adotado durante o processo de escritura não leva em consideração as características específicas da linguagem escrita e a função literária desses gêneros propostos.

Segundo Calil (2008, p. 13), "os textos literários são objetos de estudos privilegiados quando se discutem os processos de criação". Contudo, o tipo de proposta e o modo de efetivação dificultam o engajamento dos alunos em seus processos de criação. Para o autor, a escola ainda não sabe "valorizar os atos de escrituras inventivos, apesar de a palavra 'criatividade' e suas expressões sinonímicas ('seja criativo', 'use a imaginação', 'invente uma história', 'crie um poema' etc.) serem moedas correntes em livros didáticos e atividades elaboradas pelos professores" (CALIL, 2008, p. 13-14).

A produção de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa exige tratamento didático de "reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita" (BRASIL, 1997, p. 30), diferente de textos expositivos escritos em outras áreas de conhecimentos.

As práticas de textualização na escola precisam considerar os textos literários como objetos característicos de uma linguagem simbólica e particular para que os alunos possam compreender a finalidade e o processo de criação de textos literários.

Ainda que essas formas de escrita possam ser classificadas em situações de escrita "*menos* reflexivas", ao propor escrita com "imagem" e com "roteiro", e "*mais* reflexivas", quando pedem a "continuação de um texto", a "transformação de um gênero", a "reescrita" e a "criação", o tratamento didático adotado não se diferencia e pouco colabora para a formação de alunos escreventes. A questão da reflexividade de uma escrita de texto está relacionada com a proposta de produção, com suas etapas e, principalmente, com o tratamento didático dado aos textos produzidos pelos alunos durante o processo de escrita.

As 24 propostas de produção efetivadas em sala de aula de foram escritas individualmente pelos alunos. Esse formato vai de encontro à perspectiva didática de "escrita colaborativa", como mostram os estudos de Calil (2008) sobre o "processo de escritura em ato", com alunos que, em dupla, planejam, escrevem e revisam o texto produzido, e de Hugon e Cunff (2011), que investigam a aprendizagem em "trabalhos de grupos cooperativos" na escrita de textos.

Considerações finais

A proposta de produção prescrita, através da qual se espera que os alunos aprendam quando escrevem textos, caracteriza-se como uma forma de intervenção que irá ajudá-los na escrita de textos. E como resultado da proposta de produção efetivada, o que os alunos escrevem requer do professor a avaliação do diálogo entre a consigna e os textos produzidos.

As propostas de produção efetivadas pelos professores evidenciam um tratamento didático semelhantes entre eles: atividades pouco desafiadoras, escritas numa única versão e sem relação de continuidade, entre um texto e outro, que aponte para a progressão na escrita dos alunos. Esse tratamento dado a efetivação das propostas de produção mostra a ausência de uma didática de escrita, uma vez que escrever exige considerar as etapas de planejar, escrever e revisar textos e a relação de continuidade de cada uma delas no processo de escritura dos alunos. Esse baixo grau de reflexividade nas propostas de produção mantém os alunos distantes da condição de dialogar com a linguagem escrita enquanto escrevem.

O tratamento didático adotado pelos professores para o ensino da produção de textos escritos demonstra uma variação quanto aos gêneros textuais adotados, no entanto as propostas de produção de textos e as orientações didáticas pouco colaboram com a escrita e a revisão dos textos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro e interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Ensino Fundamental. v. 2. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 de ago de 2018.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível:* escritura e poesia na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. *Parler e écrire pour penser, aprendre et se construire:* l'écrit et l'oral réflexifs. Paris: PUF, 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique:* du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Éditions La Pensée Sauvage, 1991.

ESTÁCIO, Eliene Santos. *Recolhimento de manuscritos escolares:* o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Maceió, 2017.

ESTÁCIO, Eliene Santos; CALIL, Eduardo. Produção de texto no livro didático e suas armadilhas: leitura que (des)colam n(o) texto do aluno. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas/SP. *Anais…* 2007.

HUGON, Marie-Anne; LE CUNFF, Catherine. *(Sous la direction).* Interactions dans le groupe et apprentissages. Presses Universitaires de Paris Ouest, 2011.

RIVIÈRE. Véronique. *L'activité de prescription en contexte didactique.* Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse pour le 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.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever:* perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

LEITURAS DISSONANTES ACERCA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: AS ARMADILHAS DA MEDICALIZAÇÃO

Daniele Aparecida Biondo Estanislau[1]
Mônika Menezes da Costa Stefani[2]

Resumo: Fundamentadas na perspectiva histórico-cultural realizamos uma pesquisa de campo com aluno de 4º ano (com 13 anos) em situação de fracasso escolar, medicalizado, para compreender os modos de elaboração da escrita pelo sujeito. As análises permitem afirmar que, ainda que em contexto adverso, o sujeito apropria-se da leitura/escrita quando realizado um trabalho intencional de modo sistematizado.

Introdução

O presente texto articula duas pesquisas de mestrado vinculadas a um projeto financiado pelo CNPq - Processo nº 401404/2016-1, que busca compreender aspectos relativos ao trabalho a favor da formação de leitores na escola básica e ao grupo de pesquisas ALLE-AULA (Alfabetização, Leitura e Escrita-Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores) da Unicamp.

Nos limites deste texto problematizaremos os modos como Pedro[3], um sujeito de 13 anos, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, com histórico de fracasso escolar e diagnosticado com patologias elabora a escrita pela mediação da pesquisadora. Nosso objetivo será discutir as práticas de alfabetização no contexto do fracasso escolar e da medicalização infantil. É na prática cotidiana que se evidencia as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas da camada social mais pobre, e é também onde se decide entre se acomodar na condição do fracasso ou buscar caminhos para ensinar a criança a ler e a escrever mesmo diante desta condição.

Assumimos nessa discussão a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, elaborada por Vygotsky (2000) e a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999; 2003), por convergirem na discussão acerca dos processos de constituição humana e produção de sentidos no âmbito da constituição histórico-cultural dos sujeitos, pela mediação da linguagem.

Os dados foram produzidos no contexto da pesquisa de mestrado de uma das pesquisadoras, são eles documentos escritos tais como o planejamento das atividades propostas e realizadas pelo sujeito e diário de campo da pesquisadora contendo observações produzidas nos momentos de mediação com o jovem aluno.

Uma breve visita ao cenário histórico do fracasso escolar e da medicalização infantil

Pensar em Educação é pensar em políticas públicas em dissonância ao que é ofertado aos alunos da Educação Básica em todo o Brasil. Ao mencionar a educação oferecida às nossas crianças, nos remetemos a um dos temas mais abordado nas salas dos professores de todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares, o Fracasso Escolar!

Todos os dias crianças de todas as séries são encaminhadas à especialistas que tem por finalidade diagnosticar, tratar e dar novos rumos à educação daquelas crianças que a escola básica não deu conta de ensinar. Temos um movimento histórico e uma trajetória da Educação

[1] Graduada em Pedagogia, especialista em Neuropsicologia, Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* danieleestanislau@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
[3] Nome fictício para preservar a identidade do jovem.

brasileira marcada pelo extremismo, que nos deixa como herança uma Pedagogia Liberal burguesa pautada nos princípios da Escola Nova, que pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval" (SAVIANI, 2006, p. 42.). Em pesquisa realizada pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti (2011), constatou-se que, desde a proclamação da república, onde se iniciou o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, há uma recorrência discursiva na necessidade de combater o que é tradicional e antigo como a causa dos males do presente e de fundamentar um "novo" estudo. Desde então, o que se observa é que a discussão sobre alfabetização é sempre uma discussão de projetos para nação.

Por conta de todo o movimento político e interesses sociais que assombram a história brasileira, atualmente a escola tem outra vertente a que olhar. Delega-se hoje a outros profissionais, que surgem para reafirmar que o problema não está na escola, mas sim na criança que não aprende, a alfabetização mal resolvida, a aprendizagem que não aconteceu há décadas! Dentre Esses profissionais estão os psicopedagogos que atuam na necessidade de diagnosticar as crianças que não aprendem. Vale mencionar que momento algum está se afirmando que problemas cognitivos não existam. Sim, eles existem! Mas tal como nos apresenta Collares e Moysés (2011), aqui estamos nos referindo às centenas de crianças que estão matriculadas nas escolas regulares de todo país e que são classificadas com problemas biológicos como explicação para sua "não aprendizagem". Estamos debatendo o uso de drogas psicotrópicas por pessoas saudáveis como forma de melhorar o desempenho cognitivo, pois a verdade é que entre tantas crianças, fruto de um sistema falho educacional, como ter certeza sobre um problema cognitivo ou uma criança mal alfabetizada?

Com o passar dos anos as dificuldades de aprendizagem, que deveriam ser classificadas somente com termos pedagógicos tornaram-se doença. Nossas crianças passaram a ser medicadas com famosos medicamentos a base de metilfenidato, que tem por objetivo promover a atenção das crianças, jovens e adultos que não apresentam uma aprendizagem satisfatória.

Indicados para o tratamento de TDAH e Dislexia, essas drogas socialmente aceitas são utilizadas como um bálsamo a tranquilizar a sociedade, já que a escola por si só não deu conta de alfabetizar nossas crianças. É difícil não constatar que estamos diante de uma epidemia de problemas tidos como cognitivos, mas de explicação cultural, que a sociedade está tentando solucionar com medicamentos que deveriam ser usados somente por pessoas com problemas reais, que de verdade necessitam. Temos uma sociedade repleta de pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticadas e rotuladas, para então passar a ocupar os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente tem problemas, como afirmam Collares e Moysés (2011). As autoras mencionam ainda que nesse emaranhado, até mesmo os recursos públicos, que já são escassos, tornam objetos de cobiça dos que "*inventaram e reinventaram as doenças do não-aprender e do comportamento"*, pois a sociedade elevou as dificuldades de aprendizagem ao padrão das doenças neurológicas, como se a leitura e escrita fossem características inatas. Mas será que existe possibilidade de aprendizagem para os alunos que fracassaram?

O menino que fracassa pode aprender a "ver"? A produção de sentido e a escrita mediada na sala de aula

(...) Quando João chegou em casa, foi logo falar com o pai:
– Papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou pra a escola pintam nas placas, nos livros, nos

pacotes, nas paredes, as letras que eu estou aprendendo.
O pai de João explicou:
– É que você está aprendendo a ver, João.
– Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho.
– Não meu filho, você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler. Entendeu?
(Fragmento do livro "O menino que aprendeu a ver" – Ruth Rocha)

Pedro[4], o jovem apresentado nesta pesquisa, já repetiu de ano várias vezes, que mesmo com um histórico de fracasso, evidencia já nos primeiros dias de aula a vontade por se apropriar da leitura e da escrita. Ao ser questionado pela professora sobre a falta de registros em suas atividades, responde da seguinte maneira: *"não fiz porque não sei escrever com essas letras aqui"* - apontando para a letra de forma minúscula do material didático - "*eu só sei escrever o que você escrever lá"* - apontando a lousa.

A enunciação descrita nos remete à como a tarefa "suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder: sem entender "do que se trata afinal", e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema." (SMOLKA, 2012, p. 47)

Seria então, a cópia da lousa, a cópia do amigo, a reprodução de algo já pronto, a estratégia encontrada por Pedro como sobrevivência nos anos anteriores? Ao perceber tal situação, a professora provoca o aluno *"mas você quer aprender a ler e a escrever todas essas letras ai?"* e a criança sinaliza positivamente com a cabeça.

O João da história de Ruth Rocha representa as milhares de crianças que são curiosas em compreender como que os sinais que as rodeiam dizem coisas, produzem sentidos, assim como esse sentimento também suscita em Pedro que, mesmo com um histórico de fracasso, não desistiu de aprender a "ver".

Pensar a alfabetização na perspectiva sócio histórica e dialógica é entender que "a criança não nasce em um mundo "natural", ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais" (Vygotsky apud Fontana e Cruz 1997, p. 57), portanto a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo o outro e pela linguagem desde seu nascimento. Dessa forma, podemos afirmar que desde os primeiros dias de vida da criança, o entendimento do mundo e dos significados, entra em processo de elaboração a partir das ações humanas.

Na escola, as relações com a escrita se modificam, tornam-se intencionais e planejadas. Durante o processo de alfabetização, a criança estabelece uma nova relação cognitiva com o mundo e com seus próprios pensamentos, pois o professor que faz junto, que demonstra, fornece pistas, instrui e dá assistência, contribui para os processos de elaborações e de desenvolvimento que não ocorrem espontaneamente, a criança passa por um processo de alfabetização para se apropriar da linguagem escrita mediada pela ação do outro. (FONTANA e CRUZ 1997)

[4] Aluno da pesquisadora Daniele, observado durante um bimestre. Foram analisados documentos escritos tais como o planejamento das atividades propostas e realizadas pelo sujeito e diário de campo da pesquisadora contendo observações produzidas nos momentos de mediação com o jovem aluno.

Ao assumir uma prática pedagógica em consonância com os pressupostos apresentados acerca da alfabetização, a importância da mediação evidencia-se em vários momentos, como podemos observar na seguinte situação:

Aula de Língua Portuguesa, os alunos elencaram o tema Mitologia Grega para as elaborações textuais que culminará em livro no último bimestre do ano letivo. Após uma longa pesquisa e leituras sobre a temática, cada criança deveria registrar suas descobertas evidenciando aspectos mais relevantes em suas produções. Após alguns minutos, circulo pela sala e observo que o caderno de Pedro continua em branco, ofereço ajuda, sento ao seu lado, e pergunto o que ele pensa em escrever, ele me diz "quero escrever que a Esfinge é meio pessoa, meio águia e meio leão, se não acertar os enigmas ela devora com uma mordida".

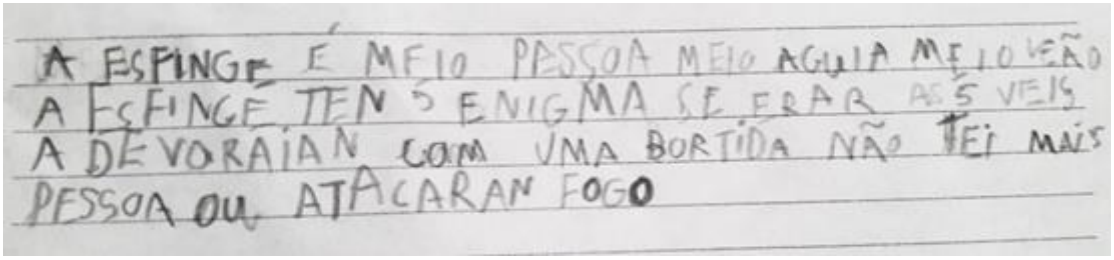


Figura 1- produção escrita de Pedro (registro coletado em atividade escolar)

O jovem registra sua ideia com a mediação da professora, comete erros, mas se permite experimentar na prática de escrita, tenta registrar algumas palavras dando continuidade ao raciocínio, recua ao realizar a leitura, no entanto, seu registro é coerente com o contexto da aula demonstrando ter vivenciado com a turma o processo de pesquisa e leitura, evidenciando que mesmo as primeiras fases da aquisição da linguagem são orientadas pelo contexto. (BAKHTIN, 1999).

Nesse sentido, "pela mediação do outro é que a lógica da escrita começa também a ser elaborada. As crianças pedem a adultos (ou a crianças mais velhas) que escrevam ou leiam para elas." (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 183). Para as crianças em processo de alfabetização, assim como para Pedro, as relações vividas na escola e na sala de aula se tornam relevantes, senão prioridade, pois é o espaço em que as mediações acontecem, e que ao mesmo tempo se constituem, como forma de aprendizagem e desenvolvimento no qual o outro é o mediador fundante dessas elaborações. Nesse caso, Pedro, o menino que já fracassou um dia, está aprendendo a "ver", produzindo sentidos para as atividades de leitura e escrita vividas na escola, pela mediação sistemática da professora. Essa experiência nos permite afirmar que, ainda que em contexto adverso, o sujeito apropria-se da leitura e escrita quando realizado um trabalho intencional, de modo sistemático, próprio do espaço escolar.

Diante do exposto, consideramos que quanto maior for a preocupação com o orgânico, menor será o espaço para discussões acerca das práticas de ensino. Menor será o espaço para a compreensão do que vêm sendo a aprendizagem escolar e novas possibilidades de metodologia. Sem olharmos o contexto mais amplo que as crianças estão inseridas e não somente a sala de aula, estamos fadados a culpar a própria criança por seu insucesso escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos incluídos*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

FONTANA, Roseli. CRUZ. Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico.* São Paulo: Atual, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola de Democracia:* Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006. (Coleção Polemicas dos nosso tempo; vol. 05).

SMOLKA. Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita* – A alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMOLKA. Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita* – A alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSTRUINDO NOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL O GOSTO PELA LEITURA ATRAVÉS DA LEITURA DE *AS CRÔNICAS DE NÁRNIA*

Ana Cláudia da Silva Evaristo[1]

Resumo: Neste trabalho, apresento os resultados finais das atividades realizadas no estágio de Literatura no Ensino Fundamental do curso de Letras da UFCG. Nesse estágio, os alunos realizaram a leitura do romance "As Crônicas de Nárnia – O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa" de C.S Lewis, o que contribuiu para a construção do gosto pela leitura e para a ampliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Introdução

Atualmente, o contexto educacional em nosso país continua a nos proporciona uma série de desafios. O maior deles, sem dúvida, ocorre ainda no âmbito da formação inicial de professores, sobretudo no que diz respeito ao estágio supervisionado. Por se tratar dos primeiros contatos com a sala de aula enquanto regente, no estágio, fatores psicológicos e intelectuais influenciam nessa etapa de formação profissional e de construção da identidade como docente. Fundamentada nessa perspectiva, neste artigo, apresento um pouco de minha experiência durante o estágio supervisionado de Literatura no Ensino Fundamental um componente curricular obrigatório do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Como objetivo principal, pretendo mostrar a contribuição desse estágio para a construção de leitores de gêneros literários nas escolas públicas da Paraíba.

De um total de 90 horas do componente curricular, 16 foram destinadas à regência em uma turma de 7º ano numa escola municipal[2] de Campina Grande – PB, o que aconteceu durante o segundo semestre de 2017. Meu contato com esses alunos, no entanto, teve seu início no segundo semestre de 2016, no âmbito da disciplina *Planejamento e Avaliação*[3], com a aplicação de uma atividade diagnóstica, cujos resultados culminaram na elaboração da sequência de atividades para o estágio de Língua Portuguesa (LP), o que ocorreu no primeiro semestre de 2017. A escolha do romance *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, do escritor C. S. Lewis, deu-se por conta da confusão que os alunos fizeram na atividade para diagnóstico, que foi realizada antes do estágio de Língua Portuguesa, entre o gênero crônica e As Crônicas de Nárnia. Assim, no primeiro estágio, em que a ênfase são questões voltadas mais para língua, abordei o estudo do gênero textual **crônica**, a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo fim de que ao final do estágio os alunos pudessem ter argumentos para responder à seguinte questão: *As Crônicas de Nárnia são crônicas?*

Já no estágio de Literatura, organizei atividades tendo como embasamento a) sequência expandida (COSSON, 2014), b) leitura compartilhada (COLOMER, 2007) e c) diário de leitura (ROUXEL, 2013). No tocante à utilização da Literatura Infantil em sala de aula, baseei-me em Faria (2015); a respeito da singularidade do leitor, apoiei-me em Chartier (1999); quanto às

[1] Graduanda em Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* anaevaristo1993@gmail.com.

[2] Para o conforto e privacidade das pessoas e instituição envolvidas no processo, não serão divulgados os nomes verdadeiros nem dos participantes nem da instituição.

[3] Disciplina ministrada pela Profa. Ma. Milene Bazarim (UFCG).

formas de interação e ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, utilizei-me dos pressupostos de Antunes (2004); por fim, tratando da seleção de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, fundamentei-me em Zabala (1998).

De capítulo em capítulo lemos *As Crônicas de Nárnia*

O dia 4 de julho do ano de 2017 se iniciava com um novo desafio: a regência de aulas de Literatura. A partir da pergunta problema *As Crônicas de Nárnia são crônicas?*, iríamos descobrir e estudar se o romance do escritor C. S. Lewis apresentava as características do gênero crônica – estudado no estágio anterior, o de Língua Portuguesa. Com o início da leitura do romance, através de comparações, nas quais foram sendo evidenciadas, sobretudo, as diferenças, os alunos foram concluindo que não se tratava do gênero textual crônica, mas de uma outra narrativa, mas, inicialmente, ao certo não sabiam de que se tratava.

Em referência à Sequência Expandida de Cosson (2004), fiz apenas uma introdução ao romance, ainda no estágio de LP, e os desafiei (na verdade, os motivei) a descobrirem o "X" da questão. Preparei uma cartinha personalizada com o nome de cada um deles e o tema que iríamos estudar, objetivando a criação de laços de afetividade. Segundo Antunes (2008, p. 10), "para guardar elementos na memória de seus alunos, use a coerência, emoção e motivação ou, se puder, os três". Desse modo, preocupei me em manter vínculo de afeto que vinha construindo com os alunos desde o estágio anterior, pois isso é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das aulas, dei início à leitura do romance. Preparando os alunos para as leituras, li os dois primeiros capítulos. Após tal ato, entreguei a cada um o que seriam seus livros[4]. Segundo os próprios alunos, esse foi um momento marcante, uma vez que tiveram a oportunidade de manusear um livro: folhear, exercitar o sentido do olfato, ler a capa, dentre outras iniciativas, foram algumas das ações naquele momento. Esses elementos sensoriais estão ligados, segundo Faria (2015, p. 14), "aos aspectos externos à leitura: o tato, o prazer do manuseio de um livro bem-acabado, com papel agradável, com ilustrações interessantes e planejamento gráfico caprichado".

Com isso, é possível perceber que o processo de leitura de um livro não se dá com o início do primeiro capítulo: antes, é preciso realizar uma leitura de capa, dorso e contracapa. Uma vez realizado esse processo de contato inicial, fizemos uma leitura da carta que C. S. Lewis escreveu à sua afilhada Lucy – uma então refugiada hospedada em sua casa. Finalizado esse momento, os alunos discutiram sobre a possibilidade de a tal menina ser a personagem Lúcia da história. Em seguida, os instruí em relação ao sumário do livro, bem como o marca páginas – esse, personalizado com o tema de Nárnia, um presente dado a cada um deles. É obrigatório lembrar das palavras de Lewis (2012, p. 127): "o dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos". Logo, enquanto futuros profissionais da educação, é nosso dever semear o prazer pela leitura.

Considero importante e, concomitantemente, belo, esse momento da leitura. Observei todos em silêncio, atentos; interagiam através de comentários ou expressões faciais – espanto, surpresa e encantamento. Em momentos engraçados do texto, vi sorrisos brotando de seus rostos. Para Rouxel (2013, p. 21), "na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções", embora esses alunos já estivessem na segunda etapa, no sétimo ano, isso ainda acontecia com bastante frequência. Faria (2015, p. 15),

[4] Fiz 35 cópias no total, muito parecidas com o livro original.

complementa, mostrando que o ato de leitura "incita a fantasia e liberta as emoções, mostra 'o que ele faz', o que provoca em nós".

Tal ato de interação com o livro se mostra também uma etapa da leitura, tornando-se muito importante para a construção de um sujeito reflexivo e participativo do seu processo de construção como leitor. Cabe ao professor aproveitar tal ocasião para construir novos aprendizados.

Antes do início da leitura, costumava registrar "Leitura do dia" no quadro, com os nomes dos alunos que se ofereciam à tal ato. Essa leitura, em voz alta, poderia ser feita tanto do seu próprio lugar quanto próximo a mim, fazendo o uso de meu microfone. Sempre costumava iniciá-la; os alunos davam continuidade. Tal momento me fez refletir sobre os estudos de Rouxel (2013), o qual afirma que:

> A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose de conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23)

A "participação leitora" de alguns alunos faziam com que os demais se sentissem desafiados (ou motivados) a proceder de maneira semelhante, ou seja, uma interação durante a leitura, resultando em um ato de coletividade. Nesse momento, cada aluno se torna espelho para o outro, encorajando-o descobrir cada vez mais sobre qualquer tipo de leitura.

Iniciava a leitura de cada capítulo pelo título a fim de provocar os alunos a formulação de hipóteses sobre os fatos narrados. Durante esse momento, a partir dos meus questionamentos, os alunos levantavam hipóteses sobre o que poderia ocorrer no capítulo. Como o livro continha muitas ilustrações a respeito do que se passa em determinado momento da história, costumava lê-las com eles, procurando a interpretação mais adequada para aquele momento: "Essa imagem é muito real ao que tá sendo contato na história" (Diário de Campo, 18 de julho de 2017), eram alguns dos comentários. Realizei, portanto, a leitura considerando a multimodalidade do livro, nesse caso integrando tanto os elementos verbais quanto os não-verbais. Assim, não realizamos uma leitura somente no nível racional que, segundo Faria (2015, p. 15), estaria ligado ao plano intelectual da leitura".

> Essa concepção intelectual privilegia o texto escrito, "pressupondo educação formal e certo grau de cultura ou mesmo erudição do leitor". Por meio dessa leitura racional, seriam identificados, por exemplo, os aspectos formais do texto literário, o tratamento dado à temática e às ideias dos autores, entre outros aspectos. (MARTINS, 1982,[5] *apud* FARIA, 2015, p. 15)

Momentos de tal nível racional em nossas aulas também eram frequentes, visto que costumava perguntar sobre os elementos da narrativa. Ao ler o capítulo 5, intitulado *Outra vez do lado de cá*, refleti com os alunos sobre certa questão presente na atividade diagnóstica, fazendo referência a palavra "cá". Como expectativa de resposta, esperava que o aluno a interpretasse como espaço/lugar.

A proposta era *linkar* os três níveis: **sensorial**, **emocional** e **racional**, procurando atender a proposta Faria (2015, p. 15) diz que: "o professor não deve tratar cada um daqueles três níveis de leitura separadamente, pois, 'o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamento". Em nossas aulas, trabalhamos o sensorial – através do tato, visão e olfato já no primeiro contato com o livro

[5] MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

de C. S. Lewis –, despertamos o emocional – pautado nas reações que os alunos expressaram durante a leitura – e o racional – presente em certos momentos na oralidade, ao realizarem as leituras dos Diários de Leitura.

Utilizei um diário de leitura (ROUXEL, 2013) no qual os alunos deveriam registrar as suas impressões a respeito de cada capítulo lido[6]. Procurei mostrar aos alunos que não bastaria simplesmente utilizar a leitura para atender necessidades básicas – como aprovação em concursos ou extração de informações –; a observação seria o grande segredo, proporcionando aquele algo diferente, permitindo experiências a respeito do livro durante a leitura. Como a turma compreendia crianças e pré-adolescentes, o "caderninho" continha roteiro de leitura como orientação caso não soubessem o que escrever[7].

Observei, durante a leitura dos diários, que eles atentaram e refletiram sobre o comportamento e ações dos personagens ao longo dos espaços percorridos na história: "eu mim identifiquei com Lúcia por quê é mais meiga e curiosa." (Jamile, Diário de Leitura do dia 11 de julho de 2017). A partir desse exemplo, alguns fatores, como identificação de gênero – grande parte das alunas se identificaram com personagens do sexo feminino, enquanto os alunos, com personagens do sexo masculino – foram observados. Outros fatores como a descrição de personagens – tanto aspectos físicos quanto psicológicos – e a caracterização dos tais a partir de suas ações, contribuíram para as inferências feitas pelos alunos, levando-os a reflexões durante a leitura – como exemplo, a personagem Lúcia, do romance de C. S. Lewis, corajosa e curiosa.

Foi concedida a eles a liberdade para expressar suas ideias tanto de forma verbal (escrita) quanto não-verbal – desenhavam o que se passava no capítulo lido. Tal liberdade visa a formação de um futuro leitor, tanto em ambiente educacional quanto fora dele. Rouxel (2013, p. 27) afirma que "a leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos". Contudo, a leitura para cada leitor tem sua singularidade; desse modo:

> As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999, p. 91)

Minha leitura, enquanto professora estagiária, fica retida em meus pensamentos, uma vez que construo interpretações, críticas e posicionamentos próprios. Atentei para a necessidade de proporcionar tal oportunidade também aos alunos, a fim de que prosseguissem com tal estratégia. Atuamos durante as aulas na construção de andaimes[8] (Bazarim, 2006) nos quais os alunos podiam se apoiar para a compreensão da obra lida. Nossa expectativa é que, futuramente, as estratégias aprendidas durante as aulas sejam utilizadas pelos alunos autonomamente na leitura de outros romances.

Ao término da leitura do décimo capítulo do livro de C. S. Lewis – através da leitura compartilhada (COLOMER, 2007) –, realizei uma aula instruindo-os a respeito da importância de um seminário e sua produção, uma vez que integrava a proposta de avaliação: os 7 capítulos que restavam seriam distribuídos em seminários tanto em decorrência de tempo quanto da necessidade do letramento escolar de se ter um instrumento de avaliação e, principalmente, uma nota.

[6] A produção do diário seria diretamente proporcional à quantidade de capítulos lidos.

[7] Não era imprescindível o aluno seguir todos os pontos do diário de leitura; o importante era sua contribuição pessoal, mostrando identificação para com os elementos narrativos ao longo da leitura.

[8] A metáfora do "andaime" – *scaffolding* – foi elaborada pelo grupo de neovygotskyanos Wood, Bruner e Ross (1976).

Lembro que tal aula teve a participação constante dos alunos, ora por meio de perguntas, ora por meio de leitura da apostila[9]. Do intercâmbio de informações realizados por eles, concluo que construíram os conhecimentos com maestria, semelhante à proposta da apostila: "Seminário lembra a ideia de semeador, ou seja, vocês vão semear ideias e conhecimentos para os colegas".

Considerações finais

Durante as muitas leituras de *As Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* nas aulas de Literatura, concluo que, cada palavra escrita nos Diários de Leitura, bem como cada seminário, ficará marcado na vida dos alunos do 7º Ano A. Afirmo com base em suas próprias palavras e atitudes, essas demonstradas em cada nível presente em Faria (2015). O ensino da leitura, sobretudo da literária, na escola é um ato de amor que pode provocar a criação de sujeitos reflexivos e, com isso, transformar, para melhor, vidas. Castro (2008) *apud* Bakhtin (1992)[10] já nos alertava: a literatura é capaz de transformar o indivíduo em sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem. Desse modo, ele compreende o contexto em que vive e modifica-o de acordo com a sua necessidade. Desafiei-os (através da motivação) a implementarem a leitura e a literatura em seus cotidianos para se tornarem cidadãos conscientes, reflexivos, sensíveis e criativos para, dessa maneira, transformarem o conceito de ser humano e sociedade.

Referências

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?!:* Em minha sala de aula: Fasc. 12. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CASTRO, Eline Fernandes de. *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança.* 2008. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 28 agosto de 2018.

CHARTIER, R. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula.* 5. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

[9] Apostila que confeccionei para ministrar a aula sobre seminário.
[10] BAKHTIN, Michail. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 23.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS NOS LETRAMENTOS DOS ALUNOS[1]

Ana Cláudia da Silva Evaristo[2]
Milene Bazarim[3]

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a construção da interação através de cartas trocadas entre uma professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimos anos de uma escola pública da Paraíba. Os resultados apontam que essa interação, que escapa aos padrões tradicionais, teve impactos nos letramentos dos alunos.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos os resultados parciais de uma investigação sobre a construção da interação através de cartas trocadas pela professora estagiária[4], enquanto estava na atividade de regência do estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa (LP) e Literatura do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campina Grande – PB, e seus alunos dos anos finais (sétimo ano) do Ensino Fundamental. Com base na análise de um *corpus* constituído pelas 235 cartas trocadas entre os anos de 2016 e 2017 (147 escritas pela professora estagiária e 88, pelos alunos), a investigação foi realizada a fim de buscar respostas para a seguinte *pergunta de pesquisa:* o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimos anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos?

Neste trabalho iremos apresentar os resultados de análise somente relativos às características das cartas. Para tanto, no que diz respeito a: 1) *interação*, fundamentamo-nos teoricamente em Volochinov (2017); 2) *interação mediada pela escrita* em contexto escolar, baseamo-nos, principalmente, na pesquisa de Bazarim (2006); 3) *concepção de gênero*, foi adotada a perspectiva discursiva de Bakhtin (2016), segundo a qual os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados cujas principais características são: i) conteúdo temático; ii) estilo e iii) estrutura composicional; 4) *carta pessoal*, baseamo-nos em Bazarim (2006) e Silva (2002); 5) *letramento*, adotamos a perspectiva de Kleiman (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); 6) *discurso emotivo*, fundamentamo-nos em Barbosa (BARBOSA, 2010) e 7) *laço de afetividade* em Antunes (ANTUNES, 2008).

Como se trata de uma *pesquisa qualitativa*, vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada, utilizamos elementos de diferentes metodologias tais como a *pesquisa-ação* (MORIN, 2004; MOREIRA; CALEFFE, 2006; BAZARIM, 2008) e *estudo de caso* (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

---

[1] Esse trabalho integra o projeto "GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS", Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

[2] Graduanda em Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* anaevaristo1993@gmail.com.

[3] Professora Assistente do Curso de Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* milene.bazarim@gmail.com.

[4] Vale ressaltar que tanto a professora estagiária referida no projeto quanto a pesquisadora que propõe a pesquisa são papéis exercidos pela mesma pessoa. Para o conforto e privacidade das pessoas e instituição envolvidas no processo, não serão divulgados os nomes verdadeiros nem dos participantes nem da instituição.

Após esta breve introdução, apresentamos as principais características das cartas considerando o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Encerrando este pequeno artigo, há algumas considerações finais e as referências.

Como se caracterizam as cartas trocadas entre a professora estagiária e seus alunos

De tema em tema a carta vai enchendo o papo

Para a análise, consideramos o conceito de tema de Bakhtin (2016), o qual, ao nosso ver, está entrelaçado tanto ao campo de atividade humana quanto ao valor das cartas; ou seja, "admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema* do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema" (BOENAVIDES, 2015, p. 217 *apud* BAKHTIN, 1988, p. 45. [Grifo do autor]). Desse modo, visualizamos primeiramente os temas em dois campos de atividade humana: *campo escolar* e *campo não escolar*.

CAMPO DE ATIVIDADE HUMANA DOS TEMAS					
		CAMPO ESCOLAR		CAMPO NÃO ESCOLAR	
REMETENTE	QTDE TOTAL DE CARTAS	QTDE. CARTAS	%	QTDE. CARTAS	%
ANA	147	51	22	65	28
ALUNOS	88	73	31	42	18
TOTAL	**235**	**124**	**53**	**107**	**46**

Figura 1: Campo de atividade – Fonte: das autoras.

Diferentemente da pesquisa de Bazarim (2006), na qual os temas das cartas eram majoritariamente do campo não escolar, nas cartas foco desta pesquisa emergem também temas tanto do campo escolar. Em uma visão ampla, 53%, mais da metade dos temas identificados nas cartas, remetem ao campo escolar. Contudo, não se pode descartar os 46% dos temas que se referem ao campo não escolar, pois são justamente esses temas que apontam para o estabelecimento de uma relação afetiva, a qual escapa aos padrões institucionais vigentes, entre a professora estagiária e os alunos. Nas cartas, que não foram objeto de instrução em sala de aula, não havia nenhuma restrição a temas. Na figura a seguir, é possível verificar os temas mais frequentes nas cartas.

CAMPO ESCOLAR					CAMPO NÃO ESCOLAR				
TEMA	ANA		ALUNOS		TEMA	ANA		ALUNOS	
	Ocorrência	%	Ocorrência	%		Ocorrência	%	Ocorrência	%
ESTAGIÁRIA	0	0	50	13	SONHOS	0	0	8	2
AULA	30	8	38	10	ALUNO	53	14	0	0
EDUCAÇÃO	7	2	4	1	FÉRIAS	16	4	6	2
CARTA	29	8	17	5	DESCULPA	0	0	12	3
PEÇA: CRÔNICAS DE NÁRNIA	5	1	5	1	COTIDIANO	38	10	46	12
		0		0	FAMÍLIA	4	1	3	1
	71		114			111		75	
TOTAL GERAL DE OCORRÊNCIAS	**371**								

Figura 2: Temas – Fonte: das autoras.

Os principais temas do *campo escolar* identificados foram a) estagiária, com 50 ocorrências da parte dos alunos e b) aula, com 38 ocorrências da parte dos alunos e 30

ocorrências da parte da professora estagiária. Os principais temas do *campo não escolar* identificados foram a) cotidiano, com 46 ocorrências da parte dos alunos e 38 ocorrências da professora estagiária e b) alunos, com 53 ocorrências da parte da professora estagiária.

Comentários sobre as *atividades realizadas em aula* apareceram com muita frequência, sobretudo nas cartas escritas pelos alunos. Em muitos casos, a professora estagiária quem provoca a emergência desse tema através de perguntas sobre o andamento das aulas; em outros, o próprio aluno realiza isso de forma espontânea. Das 37 perguntas feitas pela professora estagiária, 22 eram voltadas para temas do campo escolar. Exemplos: "Mas, me conte! Você está gostando das aulas?" (Ana para Natália em 13/02/2017, exemplo 93); "Agora, me conte! Está gostando do Diário de Leitura? Você vai participar da peça das Crônicas de Nárnia"? (Ana para Larissa em 01/08/2017, exemplo 101). Diferentemente do que acontece em Bazarim (2006), isso mostra que a professora estagiária utilizou carta também como uma forma de obter um *feedback* das aulas, procurando um aperfeiçoamento em relação às necessidades dos alunos. Essa iniciativa de falar sobre algum aspecto da aula não era só do interesse da professora estagiária; os alunos, espontaneamente faziam perguntas e, principalmente, observações a respeito das aulas. Exemplos: "Você vai fazer mas aulas na quadra? Espero que sim, porque é muito legal." (Lili para Ana em 04/07/2017, exemplo 157); "Como vai ser a aula de literatura?" (Talita para Ana em 10/07/2017, exemplo 182),

No *campo não escolar*, tanto os alunos quanto a professora estagiária escreveram sobre o seu *cotidiano*: o que mais gostavam de fazer quando estavam em casa, comidas favoritas, séries de televisão, entre outros. Exemplo: "1ª pergunta: qual a sua série preferida 2ª pergunta: qual a sua cor? preferida a eu gosto muito de cores mais fortes escuras nud também eu gosto [...]" (Ágata para Ana em 18/07/2017, exemplo 234). Questionar sobre as preferências é algo muito importante nesse processo de estabelecimento de novas relações, de construção de um laço de afetividade e do papel de interlocutor interessado (BAZARIM, 2006). As perguntas ajudam a dar continuidade à cadeia interacional e, por conseguinte, à troca de cartas.

Como observado, a emergência de temas do *campo não escolar* se deu por conta da intenção de conhecer a intimidade e o cotidiano do outro. Assim como em Bazarim (2006), a professora estagiária deixa de ser a "perguntadora oficial" e dá oportunidade para que o aluno, o qual também assume o papel interlocutor interessado, possa fazer perguntas.

Nem só de estrutura padrão vive a carta pessoal

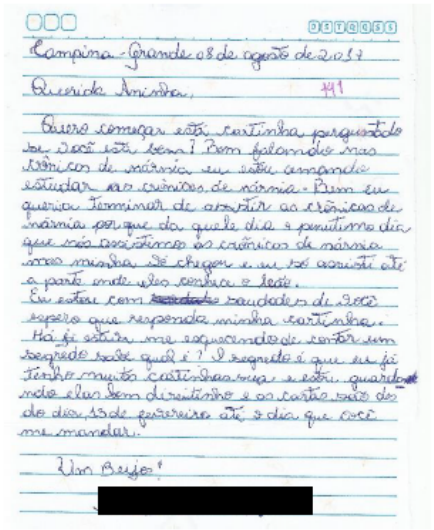
Neste tópico, apresentamos o resultado da análise da estrutura composicional da carta. Além daquela que é considerada como estrutura padrão, ou prototípica, da carta, no *corpus*, foram identificadas variações, principalmente, nas cartas escritas pelos alunos. Para analisar a estrutura composicional das cartas, utilizamos o estudo sobre carta pessoal de Silva (2002), o qual também fundamenta os trabalhos de Bazarim (2006) e Bazarim; Pereira (2017). Com isso, foi possível verificar a ocorrência das sequências de a) abertura do evento, b) corpo do texto e c) encerramento do evento nas cartas escritas por professora estagiária e alunos. Na figura a seguir, apresentamos os resultados.

ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL			
PARTICIPANTES	**ESTRUTURA**	**CARACTERÍSTICAS**	**QTDE.**
ANA	ESTRUTURA PADRÃO	CONTÉM: DATA E LOCAL, ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	148
ALUNOS	ESTRUTURA PADRÃO	CONTÉM: DATA E LOCAL, ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	24
		TOTAL	**172**
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, MAS COM ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	16
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, CORPO DO TEXTO, COM A ASSINATURA EM CIMA DO LOCAL E DATA	1
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO DO TEXTO, TEM ENCERRAMENTO E ASSINATURA	18
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO DO TEXTO, TEM ENCERRAMENTO E ASSINATURA	7
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, SEM DESTINATÁRIO E REMETENTE, SÓ COM O CORPO DO TEXTO	2
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	ESTRUTURA COM DATA ASSIM: 17/05/2018, COM ABERTURA, COM CORPO DO TEXTO, ENCERREMENTO E ASSINATURA	2
		TOTAL	**46**
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA SEM DATA E LOCAL, NÃO TEM ASSINATURA, SÓ DE: PARA: NO ENVELOPE, MAS TEM CORPO DO TEXTO	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA DE: PARA: / COM CABEÇALHO DA ESCOLA, COM CORPO DO TEXTO E ENCERRAMENTO	3
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	TEM DATA E LOCAL, MAS É UMA REDAÇÃO ESCOLAR, COM DE: PARA:	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	EM FORMA DE QUESTIONÁRIO	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA SEM DATA E LOCAL / SEM DESTINATÁRIO E REMETENTE / SEM ASSINATURA / SEM DESPEDIDA, MAS COM CORPO DO TEXTO	2
		TOTAL	**8**
ALUNOS	BILHETE	ESTRUTURA COM DE: PARA:, TEM CORPO DO TEXTO	9
		TOTAL	**9**
		TOTAL GERAL:	235

Figura 3: Estrutura Composicional – Fonte: das autoras.

A partir da análise desses resultados, é possível perceber que, das 235 cartas do *corpus*, 73% apresentam a estrutura composicional prototípica do gênero discursivo carta pessoal. No entanto, 86% das cartas que utilizam essa estrutura prototípica, foram escritas pela professora estagiária, as demais 24%, pelos alunos. Consideramos que as variações do padrão composicional da carta pessoal indicam o processo de apropriação da estrutura prototípica da carta pessoal por parte dos alunos, além evidenciarem as interferências de outros gêneros discursivos que os alunos conhecem. Das 235 cartas do *corpus*, 4% apresentam estrutura composicional de bilhete; 3% apresentam estrutura das tradicionais atividades escolares e 46%

apresentam uma variação da estrutura prototípica da carta pessoal. A seguir, um exemplo de carta escrita por uma aluna na qual identificamos a estrutura prototípica da carta pessoal.



Campina – Grande 08 de agosto de 2017

Querida Aninha,

Quero começar está cartinha perguntando se você esta bem? Bom falando nas crônicas de nárnia eu estou amando estudar as crônicas de nárnia. Bem eu queria terminar de assistir as crônicas de nárnia por que da quele dia o penutimo dia que nós assistimos as crônicas de nárnia mas minha vó chegou e eu só assisti até a parte onde eles conhece o leão.
Eu estou com saudades de você espero que responda minha cartinha. Há já estava me esquecendo de contar um segredo sabe qual é? O segredo é que eu já tenho muitas cartinhas sua e estou guardando elas em direitinho e as cartas são desde do dia 13 de fevereiro até o dia que você me mandar.

Um Beijos!

Aurora

Figura 3: Carta de Aurora para Ana, 08/08/2017, n. 141 – Fonte: acervo da autora

Nessa carta, é possível identificar todos os elementos da estrutura prototípica de uma carta pessoal, visto que contém na abertura do evento um cabeçalho: *Campina – Grande 08 de agosto de 2017*. Esse elemento da localização e da data colocados nas cartas são relevantes, uma vez que situa o destinatário sobre o local e a data em que a carta recebida foi produzida. Nesse exemplo, há também uma saudação e vocativo: *Querida Aninha.* Através do uso do vocativo é possível verificar o grau de relacionamento e/ou o laço afetivo dos interlocutores. Outra característica é a solicitude e a acusação do recebimento da carta, a qual é observada no momento em que a aluna pergunta inicialmente: *Quero começar está cartinha perguntando se você esta bem?*, demonstrando preocupação com o interlocutor; o simples ato de se importar e demostrar interesse pela pessoa que irá receber a carta é muito importante. Posteriormente, há corpo do texto propriamente dito, no qual a aluna, motivada pela pergunta da professora estagiária na carta enviada anteriormente, aborda um tema do campo escolar, demostrando interesse a respeito da aula, expressando emoção – através de sua animação por estar lendo ao livro *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, de C. S Lewis. Na conclusão da carta, é possível identificar o pré-encerramento, finalizado com o pedido de resposta da carta, bem como também com uma pergunta indireta a respeito as cartas trocadas ao longo do período em que foi iniciado. Esse trecho mostra ao interlocutor que a carta está em processo de término. Posteriormente, há a despedida: *Um Beijos!*. Tal recurso decreta o fechamento da interação. Finalizando, há a assinatura indicando a autoria do texto (SILVA, 2002).

Estilo é para quem pode: na carta pessoal, todos podem

Neste tópico, apresentamos o resultado da análise do estilo nas cartas trocadas entre professora estagiária e os alunos. Desse modo, para analisar o estilo, estamos nos baseando no tripé (i) texto, (ii) sujeito e (iii) discurso (BRAIT, 2005, p. 81), o qual será complementado com a ideia

do discurso emotivo de Barbosa (2010). De antemão, é possível perceber no *corpus* a construção da afetividade ligada ao estilo e ao discurso emotivo. Podemos observar quando uma aluna diz em uma das cartas: "Você não é uma professora para nós e sim uma segunda mãe, uma irmã que eu nunca tive." (Lili para Ana, sem data, exemplo 154), uma proximidade afetiva ou uma confusão de papéis entre *mãe* e *professora*, que, é totalmente normal nessa fase final da infância.

Percebemos que o contexto familiar se evidencia nas cartas como um *locus* do educar com carinho, o cuidado de saber como está sendo feita a construção das memórias afetivas. Através da concepção bakhtiniana, refletimos que a linguagem familiar exerce uma poderosa influência sobre o estilo das cartas, a comparação entre mãe e irmã, transcende a visão da Ana como professora estagiária e a coloca no mesmo *status* de membro da família, apresentando uma nova perspectiva na produção de sentidos. (BRAIT, 2005).

De tal modo, o estilo das cartas é encontrado em uma "dimensão textual e discursiva que vai sendo trabalhada, refinada, em função dos objetivos específicos tratados em cada um dos estudos" (BRAIT, 2005, p. 80). Nesse caso, em cada uma das cartas. No exemplo da Lili, o estilo, juntamente com o discurso da emoção, vem construído juntamente com a concepção do sujeito professora estagiária ou Ana como uma parente muito próxima, tentando convencer a interlocutora que ela pertence a esse "discurso familiar".

Em muitas cartas, por exemplo, a professora estagiária quer reforçar o carinho e atenção pelos alunos, bem como estimulá-los a seguir em frente, visto que cada um deles apresentam qualidades específicas. No contexto interacional recorrente das escolas, muitas vezes, as qualidades dos alunos são temporariamente apagadas por falta de motivação e autoestima, assim, foi utilizado o discurso emotivo, como é possível observar no exemplo: "Também gosto muito de você, gosto das suas perguntas, das suas risadas, das suas brincadeiras, nossa.... Você é tão divertida e tem um coração tão lindo e carinhoso. (Ana para Amália em 16/05/2016, exemplo 103)."

Como é possível observar, a professora estagiária utilizou adjetivos, todos com uma apreciação valorativa positiva sobre o aluno ou sobre algo que se refere ao aluno. Esses exemplos explicitam a *demanda de socialização da intimidade* que teve para com os alunos, uma vez que o motivo de tecer esses comentários sobre eles seria mostrar o quão importante eles são para ela.

Considerações finais

No presente trabalho, procuramos mostrar as características das cartas através das quais se deu a interação entre a professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Campina Grande – PB. Diferentemente de Bazarim (2006), a decisão de escrever cartas, primeiramente, foi uma iniciativa dos próprios alunos provocada pelo professor supervisor e, posteriormente, tendo continuidade pela professora estagiária. Através de um contato amigável e cordial com os alunos, o objetivo era também conhecer um pouco sobre o cotidiano deles, bem como obter com maior precisão um *feedback* das aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Devido a criação de um novo espaço interacional, no qual os participantes da troca de cartas puderam exercer o papel de interlocutor interessado, pudemos desconstruir a concepção de uma professora *cartesiana* (ou avaliadora, se assim preferir), a qual enfatiza as características da lógica e do raciocínio, escapando, portanto, ao padrão institucional vigente de interação entre professor e aluno.

Referências

ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?!:* em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBOSA, M. V. *O discurso emotivo nas interações em sala de aula.* São Paulo: Annablume, 2010.

BAZARIM, M. *A escrita de uma professora e seus impactos na sua prática profissional: um estudo de caso.* Qualificação de tese – Campinas-SP, IEL-UNICAMP, 2013 [mimeo].

_____. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2008, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro, RJ CIFEFIL, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>.

_____. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. Dissertação de Mestrado inédita – Unicamp/IEL, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 25. nov. 2017.

BAZARIM, M.; PEREIRA, R. C. M. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos e responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, v. 21, n. 3, 2017.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica* – uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramentos múltiplos:* agentes, práticas, representações. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal:* das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos. 2002. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte-MG, 2002.

VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

A POESIA DE DONIZETE GALVÃO SOB O SIGNO DA METRÓPOLE

Arlete de Falco[1]

Resumo: Discute-se, neste trabalho, a poesia de Donizete Galvão erigida no espaço da metrópole, analisando como esse espaço determina o perfil psicológico de seus personagens. A análise, apoiada sobretudo em Bonafin (2016), Rabello (2003), Berardinelli (2007), Boitani (2005) e Eliade (1992), se dará a partir da leitura dos poemas "Roedor" e "Volta para casa", extraídos de *A carne e o tempo* (1997).

Introdução

Neste trabalho volta-se o olhar para a poesia de Donizete Galvão nascida sob o signo da metrópole. Mineiro de Borda da Mata, sul de Minas, Galvão iniciou sua carreira em São Paulo, espaço onde viveu como publicitário, mas no qual nunca se sentiu plenamente à vontade, o que se evidencia em sua poesia. De acordo com Ivone D. Rabello (2003), a matriz da lírica galvaniana está situada entre as escarpas do cenário da infância, Borda da Mata, Minas Gerais, de onde o poeta se sente exilado vivendo na metrópole.

Dessa forma, pode-se afirmar que a poesia galvaniana apresenta duas faces, distintas, porém complementares. Uma face é a presença da memória pessoal, que se constitui matéria-prima nutriente de sua lírica. A outra face é constituída por essa poesia que emerge no espaço da metrópole. E é para essa poesia que dirigimos o olhar neste trabalho, procurando compreender as marcas que ela traz, bem como se essas marcas são decorrentes do entrecruzamento das duas faces. Para tanto, deteremos a atenção nos poemas "Roedor" e "Volta para casa", ambos extraídos de *A carne e o tempo.*

A metrópole na poesia de Donizete Galvão

Alfredo Bosi, na obra *O ser e o tempo da poesia* (2015), aponta como um dos traços da poesia o fato de ela se caracterizar como resistência. Não sendo mais facultado ao poeta o dom de nomear, ele usa a poesia como forma de resistir aos entraves e às vicissitudes impostas pelo mundo. Relevantes para a compreensão do conflito vivenciado pelo ser situado nos espaços da modernidade são os estudos de Octávio Paz, para quem, desde o seu surgimento a poesia moderna define-se por representar uma

> reação diante, para, e contra a modernidade [...] Em sua disputa com o racionalismo moderno, os poetas redescobrem uma tradição tão antiga como o próprio homem [...] Refiro-me à analogia, à visão do universo como um sistema de correspondência e à visão da linguagem como o doble do universo. (PAZ, 1984, p. 12).

E a memória, conforme lembra Solange F. C. Yokozawa (2006), é uma das possibilidades de manifestação da analogia; isso porque a analogia representa a busca por um mundo em que não tivesse acontecido a cisão, a rachadura entre o ser e o mundo moderno. Sob essa ótica a memória representa, para os poetas que buscam nela matéria essencial de criação, a

[1] Doutoranda em Estudos Literários pela UFG – Universidade Federal de Goiás; docente na UEG – Universidade Estadual de Goiás, campus de Itumbiara. *E-mail:* arletedefalco@gmail.com.

possibilidade de a poesia "sobreviver em um meio hostil para com o poético" (YOKOZAWA, 2006, p. 214).

Na poesia de Donizete Galvão, a memória é matéria nutriente, ocorrendo em muitos casos, uma mitificação do que é resgatado, casos em que se hipotetiza, na esteira de Bosi, que tal se dá como uma forma de resistência à opressão da metrópole. Por outro lado, a metrópole comparece também na poesia de Galvão numa abordagem mais crua, como cenário de miséria e a degradação do ser humano, diluído nesse espaço rasurado.

Alexandre Bonafin chama a atenção para o papel de destaque da metrópole na lírica ocidental. Para ele, a metrópole vem se tornando, em muitos aspectos, " um espaço catalisador de preocupações existenciais, estéticas e filosóficas" (BONAFIN, 2017, p. 95), como o atesta a lírica de grandes poetas, atentos às transformações ocorridas nos centros urbanos, as quais provocam alterações na vida das pessoas. As transformações sociais que assolam os centros urbanos, transformando-os em metrópoles, tiveram um impulso a partir da Revolução Industrial. Conforme lembra Bonafin, foi em meados do século XIX, em decorrência da crescente aceleração econômica das indústrias e do comércio que várias cidades passaram por uma revolução e se transformaram em grandes centros urbanos, aonde aflui um contingente cada vez maior de pessoas, saindo do meio rural em busca do sonho de uma vida melhor.

Essa cidade, transformada pelo progresso e inchada à custa do imenso volume de pessoas que recebe, vai-se expandindo aleatoriamente, lançando suas garras além dos seus próprios limites, gerando um pseudoespaço, um arremedo de cidade para onde são lançados aqueles que não conseguem se inscrever dignamente nessa geografia.

Bonafin (2017) defende que a transformação acelerada por que passam os grandes centros urbanos teve uma repercussão direta nas relações sociais e interpessoais. Para ele, " Se antes a lentidão dos ritmos cósmicos, associada a um existir centrado na produção agrícola, permeava os laços sociais, permitindo a proximidade, a familiaridade e os contatos estreitos, afetivamente próximos, agora o que se observa é o crescente avanço do individualismo, da indiferença..."(BONAFIN, 2017, p, 96). Essa ideia insinua-se no poema abaixo extraído da primeira obra de Galvão:

CIDADE
ó blues de cruciais impossibilidades
dores de amores inexistentes
rosas amarelas mortas no apartamento
beijos e salivas nas tardes desérticas

ó visão depressiva do asfalto molhado
prédios encardidos & horda dos bárbaros
arquitetura de guerra de dias provisórios
espelho poluído da cidade da chuva

ó mundo artificial com sua natureza de néon
espetáculo de vitrines e exibições
nada de eterno palpita no seu coração
tudo já nasce velho para ser refeito amanhã.
(GALVÃO, 1988, p. 24)

O tom de desencanto perpassa o poema acima. Metonimicamente o eu lírico vai destacando do espaço da metrópole imagens que remetem à sua inadequação nesse espaço que, em um primeiro momento, poderia ser de encantamento. Observe-se que na última estrofe há

um destaque para o néon, característico das grandes cidades e fascínio de muitos. Recorde-se aqui a figura do *flâneur*, de Baudelaire, que percorre fascinado as ruas das metrópoles. Longe de apresentar o encantamento apontado por Walter Benjamin (1989), o que o eu lírico destaca em seu passeio pela cidade são pontos que lhe ressoam negativamente: as rosas estão mortas nos apartamentos, o asfalto molhado tem reverberações depressivas, os prédios são encardidos e o mundo de néon artificial. Para Júlio Pimentel Pinto, a cidade, signo do moderno "é, primeiramente, o lugar possível da defesa do moderno"(1998, p. 113). Não é, porém, o que se evidencia nos poemas de Donizete Galvão; neles a imagem da cidade aparece rasurada. Retomando a segunda estrofe, nela se leem os seguintes versos:

> prédios encardidos & horda dos bárbaros
> arquitetura de guerra de dias provisórios
> espelho poluído da cidade da chuva

Essas palavras do eu lírico corroboram a visão de Mumford (1991, p. 484) que, refletindo sobre o crescimento e desenvolvimento das cidades, pondera que

> Entre 1820 e 1900, a destruição e desordem, dentro das grandes cidades, é semelhante àquela de um campo de batalha, proporcional à própria extensão de seu equipamento e ao poder das forças empregadas.[...] Aquelas vastas massas urbanas podem comparar-se a um exército mal equipado e desorganizado, que perdeu seu chefe, dispensou seus batalhões e companhias, rasgou suas bandeiras e foge em todas as direções.

O poeta reitera a imagem visualizada por Mumford para definir o espaço da cidade como árido, hostil, onde as pessoas na sua não convivência harmoniosa lembram as que se confrontam em espaços de batalhas, onde a necessidade de sobreviver impõe regras próprias.

Renato Cordeiro Gomes (1994) reflete sobre o estar no mundo do homem do século XXI e auxilia no processo de compreensão da condição do homem moderno e pós-moderno nesse universo dominado pelo capitalismo. Nesse contexto, é o espaço da cidade que congrega os mais diversos sentidos e sentimentos; nas palavras de Bonafin (2017), "a cidade é uma arena onde se convergem todas as paixões, todos os impulsos desse homem arrebatado pela perpétua novidade de um mundo em eterno agitar". E aqui as possibilidades artísticas são várias. Elogio e negação emergem dessa profusão de visões e de sentidos.

E nesse contexto insere-se a poesia de Donizete Galvão que, ora passeia por sua geografia, destacando em pequenos flashes detalhes de sua arquitetura, ora foca no homem que transita pelos espaços e não espaços da metrópole.

> ROEDOR
> Parado no trânsito da Marginal,
> Vi você roendo as unhas com fúria.
> Estava encostado no poste da esquina,
> Ombros arqueados numa posição frouxa.
> Você cuspia os tocos das unhas.
> Arrancava lascas de carne dos dedos
> E, depois, sugava o sangue dos cantos.
> Ah, que triste figura você fazia, amigo!
> Você era pouco mais que um rato.
> (GALVÃO, 1997, p. 31)

"Roedor" é um poema composto por versos brancos e livres, numa linguagem simples, bastante próxima do coloquial e marcadamente narrativo; o eu lírico dirige-se a um interlocutor, flagrado num ponto de destaque da metrópole paulista, a avenida Marginal. O eu lírico flagra a sua personagem num recorte dentro de um espaço marcado pela despersonalização. A descrição física da personagem é criteriosa e determinante para a sua composição psicológica: o homem está encostado no poste, com ombros arqueados e roendo as unhas. Esses elementos compõem a imagem de uma pessoa mergulhada em seu interior, indiferente ao espaço desumanizador em que se encontra. Marc Augé, na sua obra *Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*, estabelece uma distinção entre lugares e não lugares. Para ele, "O lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação" (AUGÉ, 2012, p. 74). Como entidades fugidias, escapam, pois, à uma classificação rigorosa.

Imerso nesse espaço fugidio, o sujeito se perde na multidão. O eu lírico aponta uma situação recortada num instante, e cliva o indivíduo no não lugar em que ele se encontra e onde, kafkianamente, zoomorfiza-se, descendo à condição de rato. Só sai parcialmente dessa condição quando o eu lírico, numa intimidade quase generosa, chama-o de amigo, para comunicar-lhe sua condição de não humano.

O poema "Volta para casa" também comunga com "Roedor" a característica de trazer para o centro da cena personagens humanas (?) destacadas de não lugares.

VOLTA PARA CASA
seis da tarde. ulisses junta seus badulaques.
suas retinas colecionam despojos. sorvem objetos.
engole prédios. ferocidade dos pombais. cadela com
costelas salientes, que derruba lixo das padarias.
picnic de mendigo entre sacos pretos de lixo.
música de rádio. cervejas sobre balcões de fórmica.
pano verde de mesa de bilhar. cusparadas de cachaça.
chuvinha fina. ovo podre do rio.
músculos em outdoors de academias.
ardem-lhe os pés. fogueira no estômago.
reconta humilhações do dia. olha com os olhos
e lambe com a testa as luzes dos shoppings.
arquitetura desejos nunca realizados.
(ele falou que antes de derrubarem o barraco,
vai levar todas as telhas brasilit).
mixing de suor e desodorante barato.
lona de dióxido de carbono cobrindo a cidade.
ulisses cochila, entre sacolejos.
muito além das retinas intoxicadas,
sonha com a ítaca sempre verde.
de que lhe falou o cego.
estará ela esperando por ele na linha final?
(GALVÃO, 1997, p. 38)

Na obra *A carne e o tempo*, de onde são extraídos os dois últimos poemas, Galvão sedimenta uma prática não muito comum em seus livros anteriores. Aqui ele começa a exercitar-se na composição de poemas mais longos. No poema acima mais uma vez vemos a aparente simplicidade galvaniana dissimular o zelo criterioso na composição textual. Já no primeiro contato, chama a

atenção do leitor o aspecto formal do texto. Ao longo dos vinte e dois versos livres e brancos não se identifica uma única inicial maiúscula. O que num primeiro momento afigura-se ao leitor apenas como uma inovação formal, numa segunda leitura vai-se delineando melhor. Mais uma vez o poeta recorre ao uso do não lugar para inserir sua personagem. Afirma Augé (2012, p. 73) que "Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar". Se no poema anterior o eu lírico dirigia-se a um interlocutor situado na Marginal paulista, em um estado acentuado de zoomorfização, aqui o poeta localiza sua personagem em um ônibus de transporte coletivo. A ideia de não lugar remete a uma qualidade negativa do lugar, de uma ausência do lugar em si mesmo. E não é outra a situação de ulisses (com inicial minúscula, para lhe tirar toda a importância que teria um ser com identidade própria), que ao final da tarde junta seus badulaques e inicia o trajeto de volta, a caminho de sua ítaca (também com minúscula, um espaço não identitário, porque reles como são seus badulaques). E a caminho dessa ítaca, seus olhos vão lhe desvelando toda a mediocridade que marca aqueles não espaços. A personagem está inserida na metrópole, mas a metrópole o expulsa para além dos seus limites. E ele não pode usufruir dos benefícios disponibilizados nos tempos pós-modernos. O ulisses que ocupa um não lugar na metrópole "reconta as humilhações do dia, olha com os olhos/e lambe com a testa as luzes dos shoppings/arquitetura de desejos nunca realizados".

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, fazer uma incursão pela obra de Donizete Galvão, objetivando lançar um breve olhar sobre a sua poesia que tem a metrópole como tema. Defendemos a ideia de que essa ala da poesia galvaniana prende-se a duas tendências. A primeira delas tem a metrópole como pano de fundo, de onde o eu lírico emerge como um ser nostálgico que não se reconhece nesse espaço árido e hostil. A poesia pertencente a essa tendência tem o foco no espaço, como responsável pelo sentimento de inadequação do eu lírico. A segunda tendência dessa poesia elege personagens que transitam por essa metrópole desumanizada, sem encontrarem um eco em seus anseios. Para essas personagens, mais que um imenso espaço desumanizado, a metrópole é formada de pequenos e infinitos não lugares, onde elas não conseguem se encontrar justamente porque eles não se constituem em espaços identitário; antes, são espaços áridos, impessoais e desumanos.

Buscamos trazer no trabalho poemas que ilustram uma tendência e outra, tendo o foco especial em dois poemas que se configuram por trazerem à cena poética personagens que transitam por não lugares, justamente por serem espaços marcadamente rasurados pelos efeitos do capitalismo que caracterizam as metrópoles.

Referências

AUGÉ, M. *Não lugares:* Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire:* um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, v. 3).

BONAFIN, A. O espaço da metrópole na poesia de Donizete Galvão. In FIUZA, S.; ALVES, I. (Org.). *Poesia Contemporânea e Tradição:* Brasil – Portugal. São Paulo: Nankin, 2017.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia.* 8. ed. rev. ampl. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GALVÃO, D. *A carne e o tempo*. São Paulo: Nankin Editorial, 1997.

GALVÃO, D. *Azul Navalha*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, 1988.

GOMES, R. C. *Todas as cidades, a cidade:* Literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MUMFORD, L. *A cidade na história:* suas origens, transformações e perspectivas. Trad. Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PAZ. O. *Os filhos do barro:* do romantismo à vanguarda. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PINTO, J. P. *Uma memória do mundo:* ficção, memória e história em Jorge Luís Borges. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

RABELLO, I. D. A matéria impura da poesia. In: GALVÃO, D. *Mundo Mudo.* São Paulo: Nankin Editorial, 2003.

YOKOZAWA, S. F. C. *A memória lírica de Mário Quintana*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2006.

ENTRE ESCARPAS E FACAS, A POESIA DE JOÃO CABRAL E DONIZETE GALVÃO: CONFLUÊNCIAS E AFASTAMENTOS

Arlete de Falco[1]

Resumo: Discute-se, neste trabalho, as poesias de João Cabral de Melo Neto e Donizete Galvão, buscando identificar como os poetas lidam com a memória pessoal em seus poemas. Apoiados em Collot (2013), Hamburger (2007), Secchin (2014;1985) e Rabello (2003), discutiremos os poemas Cento-e-sete, de Melo Neto, e O Senhor dos guizos, de Galvão, respectivamente de A escola das facas (1979) e Ruminações (1999).

João Cabral de Melo Neto inscreve-se na literatura brasileira como um poeta racional e objetivo, que define meticulosamente a arquitetura de seus poemas, buscando extrair o máximo de sentido de um número reduzido de palavras. Inimigo do verso fácil e da palavra apressada, Cabral acabou por ser visto como um poeta difícil, hermético, embora tenha deixado claro, desde o início de sua carreira, o compromisso com a comunicabilidade e a transitividade da poesia.

Rigor na construção do verso, procura pela imagem exata, fidelidade à sua gramática poética, que vai erigindo e burilando continuamente, são alguns dos elementos que permeiam o fazer poético de Cabral e o colocam como cânone nacional, a cuja fonte poetas contemporâneos comparecem, dentre os quais, Donizete Galvão, que estreou na literatura em 1988, com o livro *Azul Navalha,* num momento em que a obra de João Cabral de Melo Neto está consolidada e reconhecida nacional e internacionalmente; assim, ela se coloca como tradição na trajetória de Galvão o qual, embora dizendo-se leitor do poeta pernambucano, em mais de uma oportunidade declara não concordar com a visão de Cabral sobre o fazer poético. A principal objeção que Galvão faz é à convicção cabralina de que a poesia é fruto de trabalho perseverante e sua consequente negação daquilo a que se chama comumente de inspiração. Para Galvão, sem uma chispa inicial não se chega a um bom poema. Apesar disso, a poesia galvaniana está distante de um espontaneísmo. Sua obra revela consciência estética e muito trabalho. Esse fato, somado à preferência declarada de Galvão por poetas objetivos, à sua rejeição à poesia inflamada, e, acima de tudo, ao fato de esse poeta fazer de sua memória pessoal matéria de poesia nos sugeriu uma sutil intersecção entre sua obra e a de João Cabral de Melo Neto, de quem ele se revela leitor.

Dessa forma, busca-se investigar como esses dois poetas lidam com a memória pessoal, matéria lírica por natureza, que tem como base a particularidade e a individualidade (HEGEL, 1997), o que implica uma íntima ligação entre eu lírico e eu empírico. Os poetas em discussão não são adeptos à exposição escancarada do eu, o que não significa, porém, negar a subjetividade: ao falar de coisas, objetos, acontecimentos, o poeta está indiretamente falando de si, pois o que determina falar de uma coisa e não de outra são escolhas pessoais, subjetivas (COLLOT, 2013).

Neste trabalho, destacamos os poemas "Cento-e-Sete" (MELO NETO, 1994) e "O Senhor dos guizos" (GALVÃO, 1999), nos quais os poetas coincidem no resgate e incorporação de personagens recuperados de suas vivências pessoais. A tentativa de compreender por que caminhos "Cento-e-Sete" e "O Senhor dos guizos" se instauraram na geografia de cada um desses poetas foi nossa principal motivação.

De acordo com Antonio Carlos Secchin (2014), em *A escola das facas* há duas faces: uma conservadora, revelada na manutenção de elementos como o engenho, o canavial, o sertão, o homem sertanejo, bem como no tratamento formal dado aos poemas, e outra inovadora,

[1] Doutoranda em Estudos literários pela UFG – Universidade Federal de Goiás; docente na UEG – Universidade Estadual de Goiás. *E-mail:* arletedefalco@gmail.com.

marcada pelo uso da 1ª pessoa do discurso. Além do mais, a obra revela um sujeito histórico, integrado a uma sociedade.

Esse caráter histórico revela-se no poema escolhido para este trabalho:

CENTO-E-SETE
A José Antonio Gonsalves de Melo

Cento-e-Sete era um agregado
do casão-avô da Jaqueira,
agregado que mesmo ignora
seu quefazer, seu quefizera.

Antes, estivador no porto,
sua matrícula, "cento-e-sete",
dispensava-o, e nos dispensava,
de dar seu nome, ou de o saber-se.

Na derradeira vez que o vi,
talvez já além dos cento e sete,
se queixava a meu primo Jarbas
de formigas que andavam nele,

Se esbofeteava todo o tempo
para esmagar as tais formigas
que lhe corriam sobre a pele
(com uma fúria para mim bíblica).

Porém Jarbas Pernambuco,
recém-doutor em medicina,
ouve-o, em Gonsalves de Melo,
cofia a barba e me confia:

As formigas são a esclerose;
não lhe andam na pele, é por dentro,
mas não lhe diga: que ele creia
morrer no Velho Testamento.
(MELO NETO, 1994, p. 428-429)

A escola das facas apresenta, na visão de Secchin, História e história. Para o crítico, no livro "há fortemente a presença da História da região, que é descrita nos poemas, bem como o retrato das histórias vividas naquele local" ((SECCHIN, 2014). p. 72). Isso se percebe no poema em questão. Não só a história regional comparece no poema, por meio da personagem e de recortes de sua trajetória de vida na região, como também a História numa acepção mais ampla, já que a figura do agregado é recorrente no contexto da sociedade brasileira e foi imortalizada na imagem de José Dias, personagem de Machado de Assis.

De acordo com Flávia Gieseler de Assis (2007), o modo de produção escravista e monocultor vigente na sociedade brasileira do século XIX cerceava o homem livre e tirava dele qualquer possibilidade de integração social. Sem ter como se sustentar, muitos viam na condição de agregado a única forma de sobreviver. Tratava-se de uma situação bastante ambígua, pois o agregado era tratado com consideração pelo senhor ao qual estava ligado, porém, viver como um apêndice na família tirava-lhe a dignidade, colocando-o numa posição inferior nas relações sociais.

Tal é o quadro evidenciado pelo poema. Mesmo tendo a liberdade de ignorar seu quefazer, Cento-e-Sete é um ser sem nome: "sua matrícula, 'cento-e-sete,/dispensava-o, *e nos dispensava/de dar seu nome, ou de o saber-se*."(grifo nosso).

Formalmente, o poema não destoa do projeto cabralino. "Cento-e-Sete" é composto por seis quadras, todas em versos octossílabos, com rimas toantes nos versos pares. Essas rimas não se dão, ao longo do poema, com vogais tônicas idênticas; na maioria dos casos ocorre uma variação da vogal-base da sílaba, que, de modo geral, apresenta-se com o timbre da vogal alterada, estabelecendo-se a rima entre fonemas vocálicos diferentes quanto ao timbre da tônica.

Chama a atenção no poema a crueza de sua construção, o que também se coaduna com a prática cabralina. Na sua narrativa, as ideias fluem naturalmente, com uma certa escassez de imagens. Destaca-se o efeito estético-semântico obtido no último verso da penúltima quadra, com a paranomásia: "cofia a barba e me confia". Além da musicalidade do verso, a escolha lexical cria um efeito imagético e repassa ao leitor uma certa cumplicidade entre o eu lírico e seu interlocutor, que identifica a causa das formigas que atormentam Cento-e-Sete.

Para estabelecer o diálogo com o poema "Cento-e-Sete", de João Cabral, nossa escolha recaiu sobre o poema "O Senhor dos Guizos", extraído de *Ruminações*, quinta obra publicada por Donizete Galvão.

Ivone Daré Rabello (2003) considera que em *Ruminações* Galvão atinge a maturidade poética. Nessa obra o poeta aparece mais harmonizado com seu passado e sua memória. E mesmo escrevendo da metrópole, fisicamente distante de Minas, Donizete Galvão recupera a "cidadania de sua pátria atemporal, a Minas interiorana jamais abandonada."(SANCHES NETO, 2000, p. 2), e a guarda como um patrimônio íntimo, em forma de memória. O poeta não se interessa pelos dados reais, mas por aquilo que de seu espaço ficou impregnado em sua alma, em seus olhos. Esses dados, agora vistos de longe, passam por um processo quase que de reconfiguração.

Defende Gaston Bachelard (2001, p. 94) que "A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações". Atravessadas por cenas e personagens da mítica Minas Gerais, as reminiscências não afloram na poesia de Donizete Galvão por meio de um subjetivismo regularmente explícito. Retomando Collot (2013), sabemos que o eu lírico pode figurar "fora de si", e se manifestar por meio da forma como o eu lírico vê o objeto. O poema escolhido para esse estudo, "O Senhor dos Guizos", ilustra essas considerações.

O SENHOR DOS GUIZOS

Lázaro Marques
nasceu abençoado
pelo gosto do riso,
pela chispa de luz
no olho raso,
pela riqueza,
- não de terras –
mas de memória.

Lázaro Marques
Tem a mão benta.
Do solo em que joga
sementes e mudas
brotam jabuticabeiras,
limas de bico, ingazeiros,
jaracatiás, jambeiros, jatobás.

Lázaro Marques
é feito de cerne,
paçoca de amendoim
socada em pilão
e talagadas de cachaça
mantêm-lhe aceso o facho.

Lázaro Marques
tem anjo da guarda
de muito siso.
As cascavéis cruzam
em seu caminho.
Erram o bote.
Ele guarda os guizos
dentro de um pote.
(GALVÃO, 1999, p. 18-19)

Identifica-se, em Galvão, uma prática recorrente: a inserção na poesia de seres recuperados de situações triviais do dia a dia, e nessas cenas poéticas "os simples não são os humilhados e os ofendidos, seres abstratos; surgem aqui em figuras únicas, flagradas no ato de viver de restos e também de orgulho, riso e graça" (RABELLO, 2003, p. 94). Nesse contexto emerge Lázaro Marques, para instaurar-se no aqui/agora do poema que, escrito em terceira pessoa, principia com a apresentação da personagem, de quem o eu poético vai constituindo um retrato. Composto por quatro estrofes, "O Senhor dos Guizos" não segue uma distribuição regular de versos nessas estrofes, que se apresentam num decrescendo: a primeira estrofe é formada por oito versos, a segunda por sete, a terceira por seis, voltando a quarta a apresentar oito versos, todos eles brancos; os versos não se apresentem com a mesma medida, mas estão distribuídos de forma a assegurar um ritmo harmônico. Na primeira estrofe o leitor já se depara com alguns elementos que sinalizam para o perfil psicológico da personagem: Lázaro Marques tem "o gosto do riso" e uma "chispa de luz" nos olhos; além disso, é abençoado por uma memória grandiosa. Esses elementos já são suficientes para compor uma imagem positiva da personagem; mas a segunda estrofe traz outros dados que reforçam essa positividade, resvalando os limites do sagrado: a personagem tem uma relação de harmonia com a natureza, como se pode perceber nos versos: "Do solo em que joga/sementes e mudas/brotam jabuticabeiras/limas de bico..." A oposição entre os verbos "joga/brotam" mimetiza a prontidão das respostas ao gesto despojado de Lázaro Marques.

Lázaro Marques foi recuperado de um tempo e um espaço pela voz de Donizete Galvão, assim como o foi Cento-e-Sete, por João Cabral de Melo Neto. Essas personagens ressurgem pela memória individual – e em alguns casos pela memória social - desses poetas, que, ao fazerem delas o conteúdo de seus poemas, ora se aproximam, ora se afastam.

Ambos os poetas trazem para o interior de seus poemas personagens simples, miúdas, saídas das camadas baixas da sociedade. Ao fazer isso, um poeta corre alguns riscos, dentre os quais a adoção de um tom complacente, transformando o texto numa apologia ao viver de modo simples. Outro risco é reiterar as distâncias sociais.

A personagem de Galvão não comparece no texto conduzida pelas mãos solidárias do poeta. Pelo contrário, em sua explosão de alegria, pois que "tem o gosto do riso", Lázaro Marques é um homem forte, tem domínio sobre a natureza – de suas mãos brota a abundância de frutas - e sobre os animais, no que podem conotar de mal, o que no texto vem metaforizado na imagem da cascavel. E há algo muito especial respaldando tudo isso: Lázaro Marques é

protegido por um anjo da guarda de "muito siso" e caminha autoconfiante, pois, não bastasse a proteção que recebe, seu ser "é feito de cerne", o que reforça o caráter mítico da personagem. Formalmente, a grandeza da personagem aparece expressa no poema por meio do uso de seu nome completo, a cada retomada que o eu poético faz.

Diferentemente de Lázaro Marques, que carrega em seu nome a imponência de uma proparoxítona, de Cento-e-Sete ignora-se o nome: serve para identificá-lo o número de sua matrícula de seus tempos de estivador.

Secchin (1985) chama a atenção para uma tensão existente em *A escola das facas* e que se relaciona com o lugar social do poeta. O binômio senzala/Casa-Grande, que aparece em outros poemas da obra, assume uma outra configuração nos poemas ligados ao período da infância do poeta, nos quais a relação que se estabelece é trabalhador-patrão. Mesmo em face do esforço do poeta para diluir as marcas que desnudam essa relação, ela transparece no texto. Para dissolver essa relação vertical e hierárquica, o poeta se utiliza de algumas estratégias. Uma delas é o silenciamento de um caráter eventualmente opressivo. Não é por acaso que em todos os poemas que trazem personagens extraídos do universo do trabalho no engenho, apenas uma é mostrada no exercício desse trabalho. Além disso, o eu poético tenta velar a posição que ocupa nas relações sociais, o que linguisticamente se manifesta na diluição do eu e sua substituição por um 'nós' (SECCHIN, 1985, p. 279). No poema em foco, isso pode ser observado no terceiro verso da primeira estrofe: "Antes estivador no porto,/sua matrícula, 'cento-e-sete',/dispensava-o, e *nos* dispensava,/de dar seu nome, ou de o saber-se"(MELO NETO, 1994, p. 428). Além da diluição do eu poético em um 'nós', uma outra ideia se insinua: a de que a despersonalização de Cento-e-Sete não é fruto da ação desse 'nós'; pelo contrário, o 'nós' aparece como paciente da ação. A situação traz no seu bojo uma banalização da perda da individualidade, da despersonalização, e de tudo que isso pode acarretar.

Para Rabello (2003) em *Ruminações,* Galvão encontra o seu equilíbrio e se harmoniza com seu espaço que é, segundo essa autora, um espaço social. Nessa linha, entende-se a grandiosidade de Lázaro Marques como decorrente desse equilíbrio do eu poético, assim como a sua atemporalidade mitificada, em oposição à natural demência de Cento-e-Sete que, já passando dos cento e sete, trava uma luta furiosa (quase bíblica!) com formigas imaginárias. O eu poético não faz menção à idade de Lázaro Marques, mas assegura que ele é "feito de cerne", ou seja, é muito resistente, quase invulnerável, além de ter vitalidade sexual, pois "paçoca de amendoim/socada em pilão/e talagadas de cachaça/mantêm-lhe aceso o facho"(GALVÃO, 1999, p. 18). Ainda um outro ponto distancia as personagens: enquanto Lázaro Marques tem ascensão e domínio sobre os animais ("As cascavéis cruzam/em seu caminho./Erram o bote."), Cento-e-Sete trava uma luta permanente com formigas imaginárias, luta na qual já está escrita a sua derrota, restando-lhe como conforto acreditar "morrer no Velho Testamento", sobrepujado por forças sobrenaturais.

A partir dessa breve análise, procuramos evidenciar que, apesar de aparentemente serem profundas as diferenças entre as poéticas de João Cabral de Melo Neto e de Donizete Galvão, em vários pontos registram-se confluências entre os dois poetas, como se procurou demonstrar neste trabalho. Dentre essas confluências, destacamos a recorrência à memória pessoal - e em alguns pontos também a memória social e coletiva – como matéria nutriente do fazer poético.

Referências

ASSIS, F. G. *Visões do agregado em Machado de Assis*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de sociologia. Brasília (DF), 2007.

BACHELARD, G. Os devaneios voltados para a infância. In: _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 93 – 137.

COLLOT, M. *O sujeito lírico fora de si*. Trad. Zênia de Faria, Patrícia Souza Silva Cesaro. Signótica. v. 25, n. 1, jan./jun. 2013. p. 221-241.

GALVÃO, D. *Ruminações*. São Paulo: Nankin Editorial, 1999.

HEGEL, G. W. F. II. A poesia lírica. In: _____. *Curso de estética:* o sistema das artes. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 510-555.

MELO NETO, J. C. A escola das facas. In: _____. *Obra completa***.** v. Único. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. p. 417-460.

RABELLO, I. D. A matéria impura da poesia. In: GALVÃO, D. *Mundo Mudo.* São Paulo: Nankin Editorial, 2003.

SANCHES NETO, M. Retrato do poeta enquanto boi. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 3 de jan. 2000. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br>.

SECCHIN, A. C. *João Cabral de Melo Neto:* uma fala só lâmina. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SECCHIN, A C. *João Cabral:* A Poesia do Menos. São Paulo: Duas Cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1985.

DISCURSOS DISCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE: DIDÁTICA E RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dener Gabriel Ferrari[1]
Márcia Andrea dos Santos[2][3]

Resumo: Esta pesquisa pretende mostrar algumas representações dos conceitos de didática e de relações de ensino-aprendizagem presentes em falas de discentes no momento em que esses têm para si o papel de avaliar o seu professor. Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo que estuda as representações dos discentes sobre as práticas pedagógicas em contexto universitário, buscando entender como os acadêmicos compreendem o espaço pedagógico, as relações que se estabelecem em sala de aula, e tem como objeto o conhecimento e como instrumento o discurso, a linguagem. Os dados a serem analisados neste texto foram coletados através de questionários aplicados aos acadêmicos de diversos cursos de graduação em uma Universidade do Paraná. Objetiva-se neste espaço apresentar a análise referente ao DP postulado por Orlandi (1987). Para compreender as falas discentes importa saber conceitos como ideologia, Aparelhos Ideológicos do Estado, Paráfrase e Polissemia. Constata-se, desta maneira, que a reprodução do DP está condicionada aos cursos de bacharelado e o rompimento está ligado aos cursos de licenciatura.
Palavras-chave: Análise de discurso; discurso pedagógico; representação.

Introdução

Este trabalho vincula-se a pesquisa *Representações discentes em contexto universitário* desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Linguagem (GEPEL). Esse projeto de pesquisa se propõe a analisar como os discentes de uma Universidade do Paraná representam, através de atos discursivos, o sistema universitário dentro do qual estão inseridos.

Dentro deste contexto, este trabalho busca analisar como os discentes de graduação dessa Universidade reproduzem ou rompem com o Discurso Pedagógico (DP) quando a eles é dada a ferramenta avaliativa, através de suas representações de didática e de ensino-aprendizagem.

Para que o objetivo deste trabalho seja atingido, ele está organizado em quatro partes. Na primeira parte está exposta brevemente a metodologia da pesquisa. Na segunda, expõe-se como o sistema de avaliação da instituição investigada é estruturado. Já na terceira, são explicitados os conceitos que serão utilizados na quarta seção, que corresponde às análises.

Metodologia

Esta é uma pesquisa que segue a orientação qualitativa e utiliza como método de análise de dados a Análise de Discurso, tal qual postulada por Orlandi (2013). Os dados a serem analisados são respostas de alunos de graduação de uma universidade pública localizada no sudoeste paranaense sobre a avaliação do docente realizada por eles. Esses dados foram coletados através de um formulário on-line que continha 18 questões, sendo

[1] Graduando em Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* ferraridenergabriel@gmail.com.
[2] Professora Doutora do Departamento Acadêmico de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* andreama25@gmail.com;
[3] Agradecemos imensamente à Universidade Tecnológica Federal do Paraná pelos recursos dispensados para nossa participação no evento e consequente divulgação dos resultados desta pesquisa.

algumas abertas e outras fechadas, e foi aplicado em dois períodos distintos, a saber, março de 2017 e julho de 2018.

Ao todo, foram obtidas 62 respostas, das quais foram selecionadas 10 para serem aqui analisadas. As respostas foram selecionadas pelo fato de serem dados que de alguma forma foram repetidos por vários estudantes. Assim, ao mesmo tempo em que a análise concentra seus esforços em entender uma representação, essa representação, por sua vez, não é apenas de um único aluno, mas sim de um grupo maior de alunos.

Por fim, vale lembrar que os dados coletados foram analisados com base nos conceitos de paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1998; ORLANDI, 2013) e confrontados com o conceito de DP (ORLANDI, 2011), conceitos esses apresentados na fundamentação teórica.

O sistema de avaliação

O Sistema de avaliação é um sistema informatizado que possibilita, no fim de cada semestre, ao aluno avaliar seus professores de maneira anônima. Essa avaliação é pautada em cinco categorias pré-determinadas (conteúdo, didática, planejamento, avaliação e relacionamento), as quais o aluno deve adicionar, por meio de estrelas, os conceitos referentes ao trabalho docente.

As perguntas são relacionadas à frequência com que o professor realiza determinado comportamento e o aluno deve adicionar as estrelas de 01 a 05, sendo que 01 refere-se a ‘nunca’ e 05 refere-se a ‘sempre’.

Além da avaliação nas categorias pré-estabelecidas pelo sistema, o aluno tem a sua disposição um campo que o permite tecer alguns comentários ou fazer alguma sugestão sobre a disciplina ou o professor.

O sistema de avaliação é assim visualizado pelo aluno:



Imagem 01: O sistema de avaliação.

De acordo com a instituição, o objetivo desse sistema de avaliação é duplo, pois, ao mesmo tempo, permite ao aluno a participação no processo de ensino-aprendizagem e permite que o professor venha a ter uma resposta sobre seus processos didático-pedagógicos.

Assim, é a partir dos resultados obtidos durante o processo de avaliação do docente pelo discente que a instituição poderá saber quais são as falhas no processo de ensino-aprendizagem, e, a partir da identificação, buscar resultados para sanar esses problemas.

Fundamentação teórica

De acordo com Orlandi (2011), o DP é essencialmente um discurso autoritário[4]. Todos os discursos autoritários possuem em comum, na visão da autora, o fato de serem caracterizados pela monossemia e pela ausência do referente.

Assim, no DP, não é possível visualizar um diálogo entre dois interlocutores (o professor e o aluno), mas sim a existência de um agente exclusivo, o professor neste caso, que detém a fala, enquanto o outro interlocutor, no caso o aluno, desempenha o papel passivo de escutar e de obedecer às ordens dadas pelo professor.

Ademais, é possível perceber que o referente (o ato de conhecer, neste caso específico) é ausente. Essa ausência, de acordo com Orlandi (2011), se dá através da transformação dos fatos concretos em conceitos e da consequente subdivisão desses conceitos em áreas do saber. Através desse processo, perde-se a noção do total, noção essa que é recuperada dentro do ambiente escolar, ou mesmo da universidade.

Esse ambiente, a escola, ou, no caso específico desta pesquisa, a universidade, é, para Orlandi (2011), responsável pela legitimação do DP como um discurso autoritário. Althusser (1985), por sua vez, percebe a escola como o principal Aparelho Ideológico do Estado[5], desempenhando papel fundamental na reprodução das condições de produção. Isso ocorre pelo fato de que "[...] a Escola ensina também as 'regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar [...]" (ALTHUSSER, 1985, p. 21).

Ou seja, o sistema escolar, na visão do autor, é, juntamente com a família, o principal responsável por inculcar a ideologia[6]. Essa inculcação ocorre de maneira lenta durante o período em que o aluno permanece no ambiente escolar e é realizada pelo professor, que na grande maioria das vezes não se dá conta do processo que está ocorrendo.

Vale lembrar, no entanto, que as condições autoritárias desse discurso são mascaradas e podem ser, em partes, explicada por aquilo que Chauí (2016) chama de "regra da competência". Ou seja, o professor detém o poder dentro da sala de aula pelo fato que ele estudou e, desta maneira, sabe o que está falando, enquanto o aluno não pode falar, pois ele ainda não sabe e é justamente por esta razão que está na escola.

Nesse sentido, é interessante pensar que:

> A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola,

[4] Orlandi (2011) propõe uma classificação dos discursos em três tipos: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. Dado o tamanho deste trabalho, serão apresentadas apenas algumas características do discurso autoritário.

[5] Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), de acordo com Althusser (1985), são instituições distintas e especializadas responsáveis por repassar a ideologia da classe dominante às demais classes, fazendo com que os sujeitos dissonantes adequem-se a ela.

[6] Ideologia é aqui entendida como um corpus de representações que estabelecem um modo pré-determinado de agir e pensar, consonante com as considerações de Chauí (1980; 2016).

> aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 19-20).

Sendo assim, nem toda a forma de educação pressupõe como professor ideal aquele que sabe e ensina e como aluno ideal aquele que não sabe e está na escola para aprender. É buscando classificar as configurações sócio-políticas da educação que o autor divide as tendências pedagógicas em duas grandes vertentes: a liberal e a progressista.

A pedagogia liberal abarca a tendência tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Essas tendências possuem em comum o fato de preparar o aluno para viver nessa sociedade, por isso ensina-se a cultura geral e também as regras de convivência, ocultando, assim, a realidade das diferenças de classes (LIBÂNEO, 2012).

A pedagogia progressista, por sua vez, comporta a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Essas tendências, de uma maneira geral, buscam compreender criticamente as condições sociais que sustentam a educação e são frequente instrumento de luta de professores e das instituições sociais (LIBÂNEO, 2012).

Por fim, resta ainda mencionar os conceitos de paráfrase e polissemia. Estes dois processos, de acordo com Orlandi (1998), são constitutivos da linguagem e estão relacionados de maneira contraditória. De um lado está a paráfrase, a repetição, e de outro a polissemia, o novo, a possibilidade de rompimento. Em um mesmo ato discursivo, o sujeito se vale dos dois processos, pois se insere na repetição histórica, ao mesmo tempo em que promove deslizamentos de significação.

Porém, se ambos os processos são constitutivos da linguagem, vale lembrar que nos discursos autoritários a polissemia é contida (ORLANDI, 2011), ou seja, a possibilidade de rompimento, do novo, é muito pequena e por vezes restrita. No caso específico do DP, a possibilidade de rompimento, como bem coloca Orlandi (2011), se dá através da crítica.

Por esse motivo, nas representações analisadas na sequência, será considerado que ocorre a reprodução (paráfrase) do DP sempre que for possível observar que a representação está embasada em alguma tendência pedagógica liberal e será considerado que há rompimento (polissemia) com o DP sempre que for possível observar o embasamento das representações nas tendências pedagógicas progressistas.

Análises

Os dados a seguir foram coletados através de um formulário on-line direcionado a alunos de graduação de uma Universidade do Paraná. A pergunta respondida pelos alunos foi: “O que você entende por Didática?”. A seguir encontram-se algumas das respostas obtidas, bem como o curso de origem de cada aluno.

A1	A forma com que o docente demonstra seus conhecimentos.	Engenharia da Computação
A2	A forma que o professor tem de transmitir seu conhecimento.	Engenharia Mecânica
A3	A Capacidade de reproduzir os métodos e técnicas de ensino.	Agronomia
A4	Forma como o professor passa o conteudo [*sic*] para os alunos.	Engenharia Civil
A5	A forma pela qual o professor organiza, planeja e ministra sua aula com a intenção de passar conhecimento para os alunos.	Letras

A6	A didática é um processo diálogico [*sic*] entre professores e alunos, parte da postura e da forma com que o educador conduz a sua aula e se completa na relação com os alunos.	Letras
A7	Método de ensino do professor.	Engenharia da Computação
A8	Métodos, técnicas, conjunto de medidas que o professor utiliza para auxiliar o aluno a construir o conhecimento.	Letras
A9	A pessoa conseguir transmitir o que ela sabe.	Agronomia
A10	O processo de desenvolvimento do [conhecimento] e troca do mesmo.	Matemática

Tabela 01: Dados coletados através do formulário on-line[7].

De uma maneira geral, pode-se perceber que a maioria dos alunos se coloca em uma posição passiva no processo de ensino-aprendizagem, dependendo exclusivamente do professor para que a aprendizagem venha a acontecer. Nessas representações, o professor desempenha papel ativo de ensinar, enquanto o aluno possui o papel passivo de aprender, o que pode ser comprovado através dos verbos utilizados por alguns alunos, tais como, demonstrar (A1), transmitir (A2 e A9) e passar (A4 e A5).

As representações desses alunos (A1, A2, A4, A5 e A9) são convergentes e embasadas na tendência pedagógica tradicional, com a qual mantiveram contato durante o processo de escolarização. Muito provavelmente, esses alunos não se dão conta que estão se colocando em um papel passivo e, dessa forma, legitimando o autoritarismo, característica definida por Libâneo (2012) como essencial a Pedagogia Tradicional.

Outras representações (A3 e A7) demonstram que o professor não precisa necessariamente dominar um conhecimento, ele apenas deve dominar os métodos de ensino e então basta apenas reproduzir as aulas.

É interessante perceber que os dois grupos de representações analisadas são embasados em diferentes tendências da pedagogia liberal. E também que os cursos que esses alunos frequentam são em sua essência bacharelados[8] (Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Agronomia), ou seja, os alunos que não possuem contato com as teorias da educação acabem se filiando a posições discursivas passivas que acabam por legitimar e reproduzir o DP.

Por outro lado, é possível visualizar algumas representações que dessoam dessa tendência geral (A6, A8 e A10). Em suas falas citam "processo dialógico" (A6) "auxiliar o aluno" e "troca" (A10), ou seja, percebem a educação como um processo de interação que não dispensa o professor, mas que acentua o papel do aluno nesse processo, o que se aproxima muito com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, tal como definida por Libâneo (2012).

Por fim, cabe ressaltar que essas representações que rompem com o DP são de alunos dos cursos de licenciatura (Letras e Matemática), ou seja, alunos que refletem sobre o processo educativo geralmente acabam por romper com o DP, através de representações filiadas à pedagogia progressista.

[7] Os dados da tabela estão reproduzidos aqui tal qual foram recebidos pelos pesquisadores. As alterações realizadas encontram-se entre colchetes e possuem objetivo de deixar as informações mais claras e precisas.

[8] A exceção é A5, aluno do curso de Letras. No entanto, a partir do cruzamento de outros dados foi percebido que no momento em que respondeu o questionário (03/2017) o aluno encontrava-se no primeiro semestre do curso.

Considerações finais

Neste breve texto, foram analisados alguns atos discursivos de alunos de uma Universidade paranaense a luz dos conceitos de DP, Paráfrase e Polissemia, para saber se os alunos reproduziam ou rompiam com esse discurso autoritário.

Com base nas análises traçadas, pode-se concluir que nos cursos de Bacharelado é possível visualizar um discurso parafrástico embasado em tendências da pedagogia liberal, o que torna possível a reprodução do DP dentro da instituição. Por outro lado, é possível vislumbrar a polissemia (rompimento) no DP através das representações de alunos dos cursos de licenciatura.

Isso é de extrema importância, pois, como postulado por Orlandi (2011), nos discursos autoritários a polissemia é contida. Assim, é possível concluir que o rompimento do DP se dá através do pensamento crítico e da reflexão sobre o processo educativo, o que ocorre dentro dos cursos de Licenciatura, demonstrando, assim, que a formação de professores dentro dessa Universidade está no caminho certo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado:* nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.

_____. *O que é ideologia*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública:* A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 09-19, 1998.

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA SOB O OLHAR DO EDUCANDO

Patrícia Gomes Barca Ferrari[1]
Maria Lucia Suzigan Dragone[2]

Resumo: Este artigo analisa a opinião de alunos a respeito de uma prática de leitura literária realizada no 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública. Os conceitos teóricos de Larrosa, Freire e Mafra configuram-se como embasamento deste estudo. Os dados revelaram o despertar nos alunos em criticidade, interesse e identificação com o texto, demonstrando que o ato de ler vai além da sala de aula, destacaram a leitura de mundo que cada aluno traz consigo, e revelaram a necessidade de sentirem-se parte ativa do processo de leitura.
Palavras-chave: Ensino de literatura; metodologias de leitura; leitura de clássicos.

Apresentação

Este artigo traz a opinião de alunos a respeito de uma prática de leitura literária realizada no 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública, parte integrante de uma pesquisa mais ampla a nível de mestrado. A partir da observação de uma atividade leitura, realizada por uma professora designada para desenvolver um projeto apoiado por uma fundação particular, a pesquisador, após o término da leitura do processo de leitura de uma obra, convidou cinco alunos para serem entrevistados sobre a prática de leitura realizada, e obteve respostas únicas a respeito das experiências vivenciadas.

As palavras escritas na ampliação do saber

As palavras têm força de sentido na produção de nossos pensamentos, pois pensamos com palavras. Neste sentido, ler as palavras do outro, escrever o que é lido e ler o que é escrito ampliam o saber, agregando ao repertorio do leitor palavras novas. A linguagem é indispensável nas relações do indivíduo com o mundo, distante de um mero conjunto de signos linguísticos utilizados para expressar sentidos (LARROSA, 2002).

Ler é atividade que propicia adquirir conhecimento novo, ampliar repertório e tornar o ser humano ativo, capaz de ter domínio sobre a própria realidade. A experiência da leitura não pode ser subestimada frente à denominada sociedade da informação pautada em informações superficiais. Adquirir conhecimento não é aprender a informação e reproduzi-la mecanicamente, pois esse comportamento torna a sociedade fabricada e manipulada, incapaz de sentir experiências e de ampliar o saber (LARROSA, 2002).

Geralmente a aprendizagem é dita como significativa, no entanto, mantém-se pautada no ato mecânico de respostas pré-moldadas diante de textos informativos visando uma resposta pronta, fato que infelizmente anula uma possibilidade de extrema importância: a experiência (LARROSA, 2002). Além de tudo isso, os currículos escolares apresentam-se numerosos e de forma acelerada, o que torna a experiência um item ausente, sufocada pelos excessos. O fenômeno da experiência requer repouso, calmaria, reflexão, um novo jeito de olhar, de sentir, de escutar e de perceber a própria transformação que ela provoca, segundo Larrosa (2002, p.

[1] Docente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI). Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail:* patty.gb.ferrari@hotmail.com.
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, e da Graduação em Pedagogia – Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil.

26) encontra-se naquilo "[...] que nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forme e transforma [...]".

Diante dessas reflexões, podemos perceber que a leitura de um clássico não pode ser algo que apresente apenas informações, retratos de uma época ou a tradução de um sentimento de um povo. A obra literária traz consigo experiências para serem partilhadas, transformações para serem vividas, então, não pode ser apresentada como uma simples ferramenta de informação.

Ao relacionar-se de modo peculiar com a leitura o homem passa a ser capaz de perceber a realidade que o rodeia de forma crítica e reflexiva, sendo agente nesse processo de existência. Ao refletir sobre a realidade obtém condições de atuar sobre ela, transformando-a de acordo com suas necessidades, tornando-se ativo na história e no tempo (FREIRE, 1979).

Dessa forma, a educação atua de forma instigante no saber, faz o homem buscar, criar e transformar a realidade. A leitura favorece que o aluno estabeleça relacionações entre o texto e sua experiência de vida, ao que marcando o que Freire (1979) denomina por criticidade; e permite uma identificação com o conteúdo vivenciado pelos personagens, passando a aplica-lo à sua própria vida.

O papel ativo que o processo educativo tem na vida do indivíduo é capaz de levar o homem a olhar a realidade com mais profundidade, sem ingenuidade e livre de preconceitos. Sendo assim, a educação deve relacionar-se com o sujeito considerando-o ativo, reconhecendo-lhe seu caráter múltiplo.

Nesse contexto, a leitura de um clássico é sempre uma experiência única, mesmo que retomemos o mesmo texto em vários momentos da vida, a cada vez teremos percepções diferentes em momentos distintos; refere em contrapartida, que ler um livro por dever tolhe todo o encanto proposto na leitura espontânea, visto que leitura e imposição são termos que não combinam com leitura e prazer (CALVINO, 2007). Reflexões semelhantes são postas por Klebis (2008) ao chamar atenção para o fato de que o aluno como leitor deve ser visto como sujeito do processo de leitura, para conseguir trazer experiências próprias a serem valorizadas na sala de aula.

Mafra (2013) ao observar como a escola vem se relacionando com seus alunos-leitores e quais as dificuldades enfrentadas, constatou uma fragmentação da Literatura com envolvimento considerado positivo entre alunos de quintas e sextas séries, passando a ser menor entre os oitavos anos e primeiro ano do Ensino Médio, o quê instigou reflexões sobre a necessidade de melhorias para manter o interesse na prática da leitura literária, em todas instâncias na escola. Interesse esse que surge, de acordo com o autor na reflexão sobre o texto lido, que conduz ao desejo de ler mais para saber o desfecho da história escrita.

A voz dos alunos sobre a prática de leitura vivenciada

A obra escolhida pela professora para leitura foi O Quinze de Raquel de Queiroz, devido a quantidade de volumes disponíveis na escola, mesmo assim, os alunos leram em duplas ou trios devido ao número restrito de exemplares. Durante as aulas repetia-se a rotina de leitura de trechos da obra em voz alta por alguns alunos, enquanto outros redigiam resumos para avaliação, e de breve discussão. Ficou evidente na observação que durante a leitura os alunos identificavam-se com o texto interpretando-o na leitura, mesmo que isso não fosse previsto.

Durante as entrevistas, os alunos corroboraram essa impressão, ao sinalizarem que gostariam de ter participado da escolha do livro, com desejo de participarem ativamente do processo de leitura podendo expressar opiniões e relacionar o que foi apresentado na leitura com fatos de seu cotidiano. Apesar das limitações, o ato de ler foi além da sala de aula, pois suas falas revelaram criticidade e identificação com o texto lido, como por exemplo:

> [...] Eu senti o livro e... tipo assim, que nem alguns capítulos meios tristes você sente né? você fica comovido [...] você hum... se envolve, você entra dentro da história e começa a sentir o que as personagens sentem. (Identificação)
> O que eu posso usar? por exemplo, por uma consciência porque teve aquela seca e muita gente ficou sem água, então agora eu posso economizar água porque eu aprendi com o livro. (Criticidade/Identificação)
> [...] o livro me trouxe pra... pra eu valorizar mais a minha família, porque eles perderam, os personagens perderam os filhos, e então eu usei isso pra mim, pra mim valorizar meu pai, meus pais e não só os pais como minha família toda. (Criticidade/Identificação)

A maior parte dos alunos não permaneceu passiva perante o livro, criando estratégias para o decifrar, página à página, relatório a relatório, avaliação por avaliação, e manifestando o interesse na leitura de um clássico e de ampliar a própria capacidade de ler.

Considerações finais

Na ótica dos alunos participantes desta pesquisa há relevância na liberdade de escolha da obra a ser lida em aulas de literatura de clássicos, para incentivar o interesse no texto. Um próprio olhar com criticidade e identificação com o texto, evidenciou-se nas falas dos alunos apesar das amarras impostas por aspectos organizacionais. A experiência com leitura vivenciada por eles, carregou em si uma força própria pela chance de poder ler um clássico, mesmo que sem a autonomia da escolha espontânea, porém despertando a confiança na própria capacidade de ler e refletir sobre o que leu.

Referências

CALVINO, Italo. 1923-1985. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E. T. da (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global. ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 33-46.

LARROSA, Jorge Bondia. *La experiencia de la lectura*: Estudios sobre literatura y formación. Primera Edicion. Fondo de Cultura Económica, 1996.

MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. *Leituras à revelia da escola livro eletrônico*. Londrina: Eduel, 2013.

A NARRATIVA DE UMA PESQUISADORA-EDUCADORA EM FORMAÇÃO: PROCESSOS "INVISÍVEIS" DE (RE)EXISTÊNCIA

Débora Sara Ferreira[1]
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo[2]

Nós pagamos com nossa vida, pela nossa (re)existência.
Você é agredida pelo marido que chegou bêbado em casa e você não ter pra onde ir.
Não existe respaldo na lei. Não existe família pra lhe apoiar.
Pra onde você vai ao meio da noite, com cinco filhos no braço?
Você só tem uma opção e é essa que você escolhe: deitar-se ao seu lado da cama e chorar...

Resumo: Este trabalho tem por objetivo, trazer a narrativa de vida de uma das pesquisadoras e o diálogo intenso com a história da mulher. Nesse diálogo, transpassam o cotidiano e os processos "invisíveis" de (re)existência que permeiam a vida das mulheres. Considera-se que a narrativa produz história(s) abrindo-se, à poética, na esteira de uma escrita potente à (re)invenção de si.

Introdução

Iniciar um texto refletindo sobre minha história de vida é, de certo e de todo modo, refletir a condição de todas as mulheres. As mulheres de minha família, mulheres próximas a mim e mulheres que não conheço, mas me sensibilizo com suas histórias, quando leio algum artigo na internet.

Olhar para a história da mulher sempre me envolve com múltiplos sentimentos. Por um momento sinto felicidade e alegria em ter a luz, que é o conhecimento. Em outro, sinto-me injustiçada pelas nossas ancestrais, que foram torturadas, assassinadas, mas resistiram nas condições plurais do cotidiano e, por resistirem, estamos aqui hoje, escrevendo, estudando, criando novos modos de existir e nos (re)inventando a cada toque, a cada palavra escrita, a cada refletir crítico...

Este trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada "Narrativas de vida, (re)invenção de si: um estudo acerca da condição da mulher na contemporaneidade"[3]. Os objetivos deste artigo perpassam o diálogo com minha história de vida, portanto, minha narrativa de vida e a reflexão acerca da condição da mulher através da história da mulher e da categoria de gênero. Portanto, se faz necessária uma breve volta ao passado, para conhecer a história da mulher e iniciarmos uma breve reflexão sobre um dos fios condutores deste trabalho e que possibilitou a feitura do mesmo: as narrativas.

De acordo com Delory-Momberger (2011, p. 7), a narrativa se faz preponderante, não para que possamos ter uma história, mas temos uma história porque narramos a nossa vida. Certamente, o relato de vida permite que possamos estar em constante diálogo com nós mesmos.

[1] Universidade Estadual Paulista – UNESP / Rio Claro. *E-mail:* dsaraferreira@gmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista – UNESP / Rio Claro. *E-mail:* mrosamc@rc.unesp.br.
[3] O estudo encontra-se em andamento, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. O mesmo tem por objetivo, refletir a condição da mulher, a partir de narrativas de vida de mulheres da EJA (Educação de Jovens e Adultos), bem como o diálogo intenso com a história da mulher.

Da narrativa à vida podemos vislumbrar, com Barthes (1966, p. 9), a força do relato que se torna imprescindível, assim como a vida. "Não há nem houve jamais em lugar algum um povo sem relatos [...] o relato zomba da boa e da má literatura: intencional, trans-histórico, transcultural, o relato está ali, como a vida". O relato é força, é potência, é história, é experiência.

A força da escrita pode ser comparada a uma pedra de toque, como referenciada por Foucault (2006, p. 145), que apresenta o ato de escrever como algo que revela os pensamentos, aquilo que somos: "A escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo". A escrita como movimento é possibilidade, é acontecimento, é afetação, é leitura de mundo...

Escritas político-poéticas: sobre o direito que nos foi negado

Alves e Pitangui (1985, p. 12) trazem um apanhado histórico da condição da mulher na Idade Média. Segundo as autoras, em Atenas, ser livre era, primeiramente, ser homem. Com atribuições bem específicas que permeavam os afazeres do lar, a reprodução e amamentação, as mulheres eram consideradas aptas a desenvolverem atividades aos quais serviam aos homens e ocupavam posições equivalentes à do escravo, em relação ao trabalho. Com o horizonte limitado, as mulheres eram excluídas do trabalho intelectual, ou seja, eram excluídas do mundo do pensamento, do conhecimento, questões valorizadas pela civilização grega.

> O que é certo é que hoje é muito difícil às mulheres assumirem concomitantemente sua condição de indivíduo autônomo e seu destino feminino; aí está a fonte dessas inépcias, dessas incompreensões que as levam, por vezes, a se considerar como um "sexo perdido" (BEAUVOIR, 2009, p. 306).

Simone de Beavouir (2009, p. 306), ao refletir a condição da mulher, reflexão que se fez por meio de relato de sua própria vida, afirma que nos dias atuais é muito difícil a mulher assumir sua autonomia e sua feminilidade. É por meio do passado que nos deparamos com a história da mulher e conhecemos os preconceitos e embates que assombraram o sexo feminino durante séculos.

No século XIX, as mulheres não tinham autonomia para criar. Segundo Telles (2007, p. 403) as mulheres tinham o papel imposto e definido: ajudante do homem, a educadora dos filhos, um ser de virtude, o anjo do lar. A partir da reflexão da própria condição, algumas mulheres do passado não se calaram e, a partir destas indagações, originaram-se os movimentos feministas.

Carolina Maria de Jesus, é um exemplo de mulher que não aceitou a condição que lhe era imposta. A obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (2014) traz reflexões de Carolina, por ela mesma, da e na condição de mulher, mãe de três filhos, favelada e negra, vítima de preconceito e discriminação, ora social, ora racial.

> O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso que eu prefiro viver só para o meu ideal. (JESUS, 2014, p. 49).

Refletir acerca da própria condição, mesmo não sendo o objetivo inicial de Carolina ao escrever em seu diário, certamente é uma das características peculiares que embelezam sua obra e desafiam leitoras.

De acordo com Tiburi (2018, p. 103) o feminismo, dentre outras questões primordiais para as lutas cotidianas das mulheres, é uma narrativa de si, uma (re)invenção de si e nos dá uma biografia:

> Ele é a narrativa de si, a autoavaliação crítica e autocrítica das mulheres. A narrativa daquelas pessoas que não tiveram narrativa, que não tiveram direito a uma história. Por meio dessa história que vem sendo construída e que tem um longo caminho pela frente, o feminismo nos dá a chance de nos devolver ao nosso tempo, aos nossos pensamentos, ao nosso corpo. (TIBURI, 2018, p. 103)

Portanto, é pertinente compreender, que a escrita-político-poética, que realizamos hoje, só é possível após as resistências históricas de mulheres do passado. O feminismo surge, como resistência à indústria capitalista do século XIX (ALVES; et al. 1985, p. 42) e pela luta de melhores de condições de trabalho, por parte do operariado e resistência por parte das mulheres.

As mulheres lutaram, no decorrer daquele século, por melhores condições de trabalho e pelo direito ao voto, conhecido como movimento sufragista. É possível, portanto, afirmar que o feminismo surge para a libertação dos corpos e subjetividades femininas. Estas são questões ainda não superadas de todo, no entanto, considera-se que as transformações daí decorrentes são bastante significativas.

Devaneios-caminhantes: sobre a minha história de vida

Fui criada num lar evangélico, termo que minha família sempre utilizou. Questões como história da mulher ou movimento feminista nunca chegaram, talvez nunca chegassem até mim, pois dava-se, meu destino, como já estava traçado (a submissão).

Na adolescência, exercia um cargo na diretoria dos adolescentes da igreja. Nos dias atuais, algumas questões que enfrentei por ser presidente dos adolescentes pipocam a todo instante, quando coloco em discussão a condição da mulher. Afinal, nestes espaços, a condição de submissão é imposta, desde as organizações religiosas mais antigas.

Eu era tratada com desrespeito nas reuniões, ou quando cantava e tocava instrumentos no grupo de louvor, era alvo de deboches e apelidos como “cuíca”. Termo que, só fui saber o significado, quando dancei carnaval pela primeira vez em minha vida. Minha mãe sempre me ensinou que o homem era “a cabeça do lar”, mas nunca concordei com todas estas questões, nem o que era imposto na igreja, nem o que era ensinado em casa.

Neste refletir crítico, com olhar atento para a condição das mulheres, reflito alguns casos de mulheres brasileiras que me comoveram por múltiplas questões.

Era para ser apenas um caso jurídico-midiático de uma Presidenta eleita democraticamente que foi impedida de exercer seu mandato. Por que isso me afetaria de maneira significativa? Ou por que este caso aguçaria a discussão acerca da condição da mulher, elemento propulsor de minha dissertação?

Passando longe da intenção de discutir aspectos jurídicos e políticos do Golpe Parlamentar de 2016, questiono se o mesmo foi consolidado apenas por aspectos jurídicos, midiáticos e político-partidários. Será que a sociedade brasileira estava preparada para ter uma mulher no comando? Será que os comentários ofensivos e sexistas realizados envolvendo a Presidenta, não estavam pautados numa visão de mundo machista cristalizada?

É sobre a vereadora, assassinada brutalmente no Rio de Janeiro, caso que deixou pessoas em estado de choque, outras nem tanto, mas que diz sobre a condição das mulheres na sociedade brasileira, que são vítimas de violência física, simbólica e em casos extremos, porém comuns,

o feminicídio. Marielle, a vereadora, segue com sua voz, interpenetrando diálogos e discussões. Uma voz que não se cala...

Todas essas minhas reflexões e indagações potentes e pulsantes no que concernem à condição da mulher, começaram no PEJA[4] da UNESP de Rio Claro. Talvez processos "invisíveis" de (re)existência já tivessem acontecido em minha vida em outros momentos, mas meu envolvimento com a história e luta das mulheres começou na academia e hoje consolida-se como forma de (re)existência, insubordinação, insubmissão e "quase revolução", que intenciono ao realizar minha Dissertação de Mestrado. Escrevo com a revolta e com o coração, pois meu envolvimento com este tema, possibilita que eu me (re)invente sempre.

Ingressei no PEJA em 2013, como bolsista de graduação pelo curso de Pedagogia, e comecei a participar dos encontros do grupo. Encontrei-me com D. Cleide, uma educanda em processo de aquisição de leitura e escrita. Neste período comecei a desenvolver o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso[5], e como o projeto tinha por objetivo pensar a leitura e escrita cotidianas de pessoas pouco escolarizadas, no contexto do SUS (Sistema Único de Saúde), realizei o convite a D. Cleide, para participar de meu estudo. A mesma aceitou e continuamos a nos encontrar durante as aulas do PEJA.

Ao ser questionada, durante a entrevista, o por quê de não ter frequentado a escola, em período (idade) regular, D. Cleide afirmou que seu pai dizia que escola era para homem e que "menina-moça" cresce, aprende a escrever e faz cartas para namorado; esse, o motivo expresso por D. Cleide que, portanto, não tinha permissão do pai para estudar.

> Naquela época eu não estudei Débora, porque meu pai falava né, que escola ficou foi para homem, não foi pra mulher, mulher cresce, depois vai escrever cartinha pro namorado, pra rapaz. Então nosso estudo foi na roça, foi muito na roça nosso estudo, nós nunca teve estudo! (D. Cleide, 25/07/2016).

Para compreender os motivos que levaram o pai de D. Cleide a não permitir que a mesma estudasse, foi necessário compreender o que se cristaliza no imaginário das pessoas, enquanto representação das condições daí advindas.

Para Margareth Rago (2012, p. 59), a categoria de gênero surge para que possamos (re) construir as representações sociais que permeiam a história e a condição da mulher desde os primórdios da sociedade. De acordo com a autora, o gênero é um "instrumento precioso de análise" pois nos permite conhecer aspectos da vida humana e as especificidades do mundo feminino e masculino que são demarcadas por questões de vivências, histórias de vida e experiência. A categoria gênero, não aprofundada neste artigo, é um dos eixos de estudo na Dissertação.

Considerações- escritas-indagações que continuam...

Este trabalho é um ato político. Conhecer a história das mulheres e compreender que faço hoje o que nos foi negado: escrever a própria história me envolve com múltiplos sentimentos. Possibilitou que tivesse um olhar-outro para com a minha condição, enquanto mulher e para a condição de tantas outras mulheres.

[4] O PEJA é um projeto de extensão universitária da UNESP de Rio Claro, que tem por objetivos desenvolver atividades de ensino para pessoas com escolaridade incompleta; promover a formação de educadores entre alunos da graduação; e gerar conhecimentos no campo da educação de jovens e adultos, estreitando laços entre ensino, pesquisa e extensão, pilares fundamentais na universidade pública.

[5] O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Ler e escrever entre pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS: uma análise de suas práticas cotidianas, foi apresentado ao Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, em 2016.

O que pode um trabalho como este que se produz e, nele me (re)invento, ao sabor e ao balanço de histórias que fazem vida?

Prossigo na luta, na (re)existência, na escrita que se intenciona poética no estudo que realizo. Escrever para mim, hoje, ganha um sentido político-poético: ser protagonista da própria história, contar a minha história, ouvir, ler e dialogar com histórias de outras mulheres, contadas por elas mesmas. Histórias que continuam...

Está no âmago do nosso ser...
É a liberdade!
A liberdade em ser. Ser livre, ser vida...
Ser o que quiser!
És mulher, uma grande força!
Que poder é esse que incomoda?
(Débora Sara Ferreira)

Referências

ALVES, B. M. et al. *O que é o feminismo*. SP: Abril Cultural, 1985. 74 p.

BEAUVOIR, S. de. *Memórias de uma moça bem-comportada*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 274 p.

DELORY-MOMBERGER, C. (2011). Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. *Educação em Revista*, BH, v. 27, 2011.

FERREIRA, D. S. *Ler e escrever entre pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS:* uma análise de suas práticas cotidianas. 2016. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso. UNESP, Rio Claro, 2016.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo:* diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014. 191 p.

RAGO, M. *Gênero e história*. 1 ed**.** CNT: Compostela, 2012. 58 p.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, M. D. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. 401-442 p.

TIBURI, M. *Feminismo em comum:* para todas, todes e todos. 7 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018. 125 p.

POTENCIALIDADES DO RECURSO DE REALIDADE AUMENTADA PARA O TRABALHO COM A LEITURA

Helena Maria Ferreira[1]
Jaciluz Dias[2]

Resumo: A presente proposta tem como objetivo investir no processo de leitura de textos multimodais/multissemióticos e inventariar as potencialidades do recurso de realidade aumentada para o trabalho com a leitura em sala de aula. A realidade aumentada permite a implementação de práticas metodológicas capazes de propiciar novas incursões sobre os textos e a percepção dos recursos indiciadores de sentido.

Introdução

Embora inúmeros avanços já tenham sido alcançados, seja nas discussões teóricas, seja nas metodologias de ensino, o trabalho com a leitura em sala de aula, no nosso entendimento, ainda carece de uma abordagem que contemple as inúmeras demandas para a formação de um leitor proficiente. Nesse sentido, a reflexão a que nos propusemos tem como objetivo investir no processo de leitura de textos multissemióticos e, de modo mais específico, inventariar as potencialidades do recurso de realidade aumentada (R.A.) para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Nesse contexto, a realidade aumentada se configura como um recurso/estratégia metodológico(a) capaz de potencializar diferentes habilidades de leitura, ou seja, permite uma interação ativa com textos, imagens e objetos presentes em ambientes virtuais, dinamizando experiências significativas de leitura e favorecendo a motivação para a aprendizagem. (KELLING, 2015). Além desse percurso teórico, esta pesquisa buscou analisar uma proposta de leitura que contemplou a utilização de realidade aumentada, elaborada por licenciandos do Curso de Letras. A referida análise foi pautada nas discussões sobre capacidades de linguagem (LENHARO, 2015), que contempla as diferentes dimensões dos estudos dos usos e das configurações dos recursos linguísticos, textuais e discursivos dos gêneros discursivos e seus efeitos para o percurso interpretativo e de produção dos sentidos. (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2017).

A partir da articulação de conceitos relacionados a uma proposta de leitura multissemiótica dos textos com uma proposta de uma análise das capacidades de linguagem (LENHARO, 2016) e os resultados de uso do recurso tecnológico da realidade aumentada espera-se provocar uma reflexão acerca da leitura e de seu ensino, com vistas a evidenciar que o trabalho com gêneros na escola se instaura como uma atividade complexa e dinâmica e que demanda conhecimentos teóricos e metodológicos de natureza diversa e ampliada.

Análise dos dados

As potencialidades do recurso da realidade aumentada foram articuladas com as capacidades de leitura de textos multissemióticos, conforme categorização apresentada por

[1] Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Lavras, Brasil, *E-mail:* helenaferreira@del.ufla.br.
[2] Assistente em Administração na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Lavras, Brasil, *E-mail:* jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br.

Lenharo (2016)[3]. A autora indica que tais capacidades dizem respeito à construção de sentido mediante multissemioses advindas da relação imagem e texto, considerando os conceitos epistemológicos que aparecem veiculados em imagens, sons, vídeos e nas tecnologias digitais de forma geral. Essa capacidade apresenta-se organizada nos seguintes indicadores:

> (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
> (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
> (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
> (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
> (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero. (LENHARO, 2016, p. 32)

Os dados para a análise foram obtidos por meio de uma proposta de leitura, produzida para discussão no âmbito do Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Piblic/UFLA). A proposta contemplou a fábula "A raposa e o corvo" (versão impressa e em vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=rTyxfQ3ZmNk) e a animação "Quando a morte falha" (vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=3FbJK9lfQSE). Os alunos tiveram acesso aos textos e aos recortes para análise de fragmentos por meio de tablets. Cada atividade continha um marcador produzido por meio do software EnTiTi, que reproduz o texto ou a parte que será analisado/a.

Nessa direção, foi possível constatar que o recurso da realidade aumentada possibilitou: a) explorar as escolhas realizadas pelos autores/produtores dos textos, as influências dos suportes, as especificidades das semioses para o processo de produção de sentidos e para a construção dos projetos de dizer; b) inventariar os recursos semióticos presentes nos textos e os efeitos de sentido possibilitados por eles; despertar a atenção dos alunos para detalhes dos textos, que são importantes para o indiciamento de sentidos; d) ampliar as atividades de leitura para a exploração de recursos não verbais; e) articular as diferentes semioses com os contextos de produção (dimensões históricas, culturais etc.); f) analisar as peculiaridades de usos das múltiplas semioses nos diferentes gêneros discursivos.

Além das questões relacionadas às habilidades de leitura, o uso da R.A. favoreceu o interesse dos alunos pela leitura, a exploração de suportes textuais diferenciados, o atendimento a ritmos de aprendizados diferenciados, a diversificação de metodologias de ensino, a implementação de práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos.

Nesse sentido, conforme indicam Kirner e Tori (2006, p. 26), "todas as áreas do conhecimento devem usufruir dos benefícios da realidade aumentada, [...] com novas formas de relacioamento do estudante com o professor, colegas e informação, propiciados pela mistura do real com o virtual." Por isso, as atividades realizadas evidenciaram que as práticas de ensino de leitura podem ser ressignificadas a partir da utilização desse recurso.

Considerações finais

A referida análise foi pautada nas discussões sobre capacidades de linguagem (LENHARO, 2015) e, a partir das atividades propostas, foi constatado que o recurso da

[3] Capacidades Multissemióticas foram citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016), disponíveis em Lenharo (2016).

realidade aumentada favorece o trabalho com a leitura em sala de aula, uma vez que propicia a exploração dos diferentes indicadores dessas capacidades. Desse modo, o uso da realidade aumentada permite a leitura de diferentes gêneros impressos e digitais, minimizando a primazia atribuída ao livro didático e aos materiais impressos e maximizando a utilização de outras mídias, que congregam outras semioses, tais como sons, movimentos, entonações, expressões faciais, gestos. A realidade aumentada permite a implementação de práticas metodológicas capazes de propiciar novas incursões sobre os textos, favorecendo processos de leitura que abarcam questões culturais, estéticas, técnicas, artísticas peculiares aos textos multissemióticos, contribuindo para a percepção dos recursos indiciadores de sentido.

Referências

FERREIRA, H. M; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. *Revista Prolíngua*, v. 12, n. 2, out./dez. de 2017.

KIRNER, C.; TORI, R. Fundamentos de Realidade Aumentada. In: TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTO, Robson. (Org.). *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 2006, v. 1, p. 23-37

KELLING, V. L. S. *Produção textual e multimodalidade:* uma proposta com realidade aumentada. 2015, f. 103, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10657>. Acesso em: 26 fev. 2018.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.* 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

CÍRCULO DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES EM QUIXADÁ-CE

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira[1]
Verônica Maria de Araújo Pontes[2]

Resumo: O presente trabalho trata de relatar uma experiência com Clube de leitura feminista na EEM. José Martins Rodrigues em Quixadá-CE. Nossa proposta baseia-se, principalmente, na Sequência Didática de Cossón (2006) como forma de compartilhar as vivências escolares. Assim, buscamos incentivar a leitura literária e incluir discussões sobre a mulher, seja ela de ficção ou a historicamente situada.

Introdução

Cientes do nosso papel enquanto professoras de escola pública e de nossa função enquanto formadoras de leitores temos o seguinte questionamento: o que está sendo feito dentro da própria escola para contribuir na formação de nossos alunos enquanto cidadãos, enquanto leitores?

No espaço acadêmico, muitas vezes, discutimos teorias e metodologias diversas que nos direcionam para trabalhar com a literatura no espaço escolar. Entretanto, quando observamos internamente nas próprias escolas, temos a sensação de que muitas dessas questões ficaram apenas para a formação inicial dos professores e, infelizmente, encontramos poucas práticas nas escolas e sua continuidade.

Ao ser lotada como professora no Laboratório Escolar de Informática (LEI) da Escola José Martins Rodrigues foi nos dado o desafio de pensar em práticas que pudessem incentivar e promover uma melhor aprendizagem dos alunos. A Escola tem atualmente cerca de 350 alunos divididos nas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio regular nos turnos diurnos e noturno e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Está situada na zona rural do município de Quixadá, na região do Sertão Central Cearense. Apesar de ser considerada uma escola rural, cerca de metade desses alunos são provenientes da zona urbana da cidade. O público que atendemos na escola, como ocorre em diversas escolas públicas, é formado, em sua maioria, por alunos com famílias de baixo poder aquisitivo e que têm na escola pública o maior acesso à formação.

Diante do contexto apresentado, criamos na escola um grupo de leitura com a literatura de autoria feminina. Pensar a mulher em nossa sociedade é de suma importância para que possamos re(criar) modos de viver mais harmoniosos para ambos os sexos. Partindo do princípio de que a literatura é um instrumento de perpetuação de ideias e de representação de uma determinada sociedade, procuramos descobrir: como essas escritoras representam a mulher na literatura que produzem? Como os alunos percebem a condição social da mulher na comunidade em que vivem?

Para chegarmos às respostas das questões formuladas pelos nossos próprios alunos, inicialmente foi apresentado nos primeiros encontros um apanhando do movimento feminista no mundo e suas repercussões no Brasil. Essas discussões iniciais pautou-se em Beauvoir (1970), Friedan (1971), Hooks (1984; 2000), Alves e Pitanguy (2003) e Zolin (2009).

[1] Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Professora da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará-SEDUC-CE. *E-mail:* nathalia.bzr@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Minho-Portugal. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN. *E-mail:* veronicauern@gmail.com.

Nesse artigo, portanto, tratamos de relatar a experiência do Clube de leitura como forma de compartilhar as vivências escolares certas de que a educação se dá em processos que precisa ser vivenciado e socializado de forma prazerosa e efetiva no espaço escolar possibilitando, desse modo a formação do leitor literário na escola. Assim, mostramos a importância da formação leitora na escola e como se deu esse processo em nossa experiência em dois encontros do grupo.

Clube de leitura: uma experiência na EEM. José Martins Rodrigues

Nosso primeiro encontro ocorreu após a divulgação e inscrições nas turmas por duas semanas. Por uma questão relacionada aos horários da escola, optou-se por realizar os encontros nas segundas feiras pela manhã. O grupo de alunos participantes, desse modo, são matriculados no turno na tarde, mas vêm à escola participar do clube de leitura como atividade complementar e opcional. Quinze alunos se inscreveram e destes, doze estavam presentes no primeiro dia.

Um breve histórico do movimento feminista foi apresentado projetados em slides, para que os educandos pudessem conhecer melhor as histórias, lutas e conquistas do movimento. Em seguida, aos conceitos básicos dos estudos de gênero foram abordados. Termos como patriarcalismo, sexo, gênero e estereótipos femininos ganharam destaque nesse momento como forma de familiarizar os integrantes com os conceitos, mas principalmente, como forma de prepará-los para o momento em que partiríamos para a análise do texto literário tendo como foco a representação feminina nos textos abordados. Esse momento foi produtivo no sentido de que com exceção de uma única aluna que tinham alguma ideia relacionada, os demais não tinham noção sobre os significados desses conceitos.

Ainda nesse encontro, foi possível ler e discutir o conto "A moça tecelã", da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti. Esse é um conto de fadas moderno em que os papéis sociais são ressignificados. A representação da mulher, no conto distancia-se de "padrões" de submissão feminina no contexto dos contos de fadas tradicionais, como por exemplo nas versões clássicas dos Irmãos Grimm e de Perrault em que as personagens femininas encontram-se submissas, sempre à espera de príncipes que as libertem. A escolha do texto foi motivada pelo fato de que, em algum momento, quase todos nós tivemos contato com os contos de fada na infância. Assim, ao relembrarmos do que já havíamos lidos, pudemos também apontar para as diferenças presentes na história de Colasanti.

A principal diferença diz respeito ao modo como a personagem feminina é capaz de decidir sobre o seu próprio destino. Quando se sente só, cria um companheiro, porém quando percebe que ele só está interessado nas vantagens que ela e o tear mágico o proporcionam, ela mesma inicia um processo de desconstrução de tudo o que havia criado, incluindo o próprio marido e alcançando a sua liberdade e retornando para o modelo de simplicidade que escolhera para ela.

Após a leitura do conto de forma coletiva, mesmo sendo o primeiro encontro, foi possível perceber que os alunos foram capazes de analisar a personagem feminina sob uma perspectiva de gênero. Foram capazes ainda de fazer associações dessa mulher representada com a mulher contemporânea que busca formas para viver sua liberdade sem que para isso precise depender de uma figura masculina.

A discussão apontou que mesmo não tendo conhecimento da teoria, os alunos se mostraram sensíveis para a condição na mulher na sociedade, fazendo, inclusive, associações com as mulheres de nossa sociedade.

“O amor”, de Clarice Lispector

Para o segundo encontro escolhemos o conto “O amor”, de Clarice Lispector. Nessa experiência focamos em trabalhar a sugestão metodológica de formação leitora elaborada por Cosson (2014). A leitura do conto, assim, é baseada na sequencia básica tendo como princípio que o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo, consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado. Em seguida a introdução apresenta ao leitor o (a) autor (a) e obra. No terceiro passo é realizada a leitura. Por último, é proporcionada ao aluno um momento de interação e interpretação com a leitura realizada. Esses passos da proposta serão agora apresentados de acordo com o encontro do clube de leitura.

A motivação não precisar ter uma ligação direta com o texto, mas precisa ser capaz de suscitar no aluno uma relação com o que será lido no texto com o intuito de fazer com que adentre na temática abordada, com que, como o nome já diz, incentive o aluno a contruir sentidos que serão trabalhados futuramente na fase de leitura e interpretação do texto.

Para essa motivar foi selecionada a música “O mundo anda tão complicado” da banda brasileira Legião Urbana. Segue a letra da canção:

O Mundo Anda Tão Complicado
Legião Urbana

Gosto de ver você dormir
Que nem criança com a boca aberta
O telefone chega sexta-feira
Aperto o passo por causa da garoa
Me empresta um par de meias
A gente chega na sessão das dez
Hoje eu acordo ao meio-dia
Amanhã é a sua vez

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
Que hoje eu quero fazer tudo por você.

Temos que consertar o despertador
E separar todas as ferramentas
Que a mudança grande chegou
Com o fogão e a geladeira e a televisão
Não precisamos dormir no chão
Até que é bom, mas a cama chegou na terça
E na quinta chegou o som

Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo
E até que é fácil acostumar-se com meu jeito
Agora que temos nossa casa
é a chave que sempre esqueço

Vamos chamar nossos amigos
A gente faz uma feijoada
Esquece um pouco do trabalho
E fica de bate-papo

Temos a semana inteira pela frente
Você me conta como foi seu dia
E a gente diz um pro outro:
– Estou com sono, vamos dormir!

Vem cá, meu bem, que é bom lhe ver
O mundo anda tão complicado
Que hoje eu quero fazer tudo por você

Quero ouvir uma canção de amor
Que fale da minha situação
De quem deixou a segurança de seu mundo
Por amor

Na canção o eu lírico faz referência a um relacionamento amoroso. Pelo contexto, percebemos que se trata de uma casal recém-casado ou que decidiu morar juntos, pois há menção da seleção dos móveis comprados, a aventura que é deixar o certo que se tinha e viver uma vida a dois. Nesse sentido, a música aborda o nascimento de uma família.

Foi levantado nesse momento as os pensamentos que os alunos têm sobre o que é uma família, sobre o casamento. Eles aqui deixaram claro que o elemento mais importante para a constituição de uma família é o amor.

A escritora Clarice Lispector foi o foco, em seguida. Apresentamos uma biografia para os alunos poderem ter uma noção breve de quem foi a autora e de parte do seu trabalho. Nesse caso, o livro de contos *Laços de Família* (1998) em que o conto selecionado faz parte foi abordado com o destaque das principais temáticas presentes nos contos presentes na obra. O momento foi breve, uma vez que nosso foco maior era o texto literário em si e as interpretações que os alunos poderiam fazer sobre ele.

A leitura do conto se deu em duas partes. Primeiramente, os alunos tiveram um tempo para que pudessem fazer uma leitura silenciosa, ter um contato solitário com o texto literário. Em seguida, realizamos uma leitura coletiva e em voz alta.

Terminadas as leituras do conto buscamos direcionar nossos alunos para uma discussão sobre a obra. No primeiro momento realizamos uma conversa ampla sobre o conto, só depois, tentamos lembrar sobre a condição feminina representada no conto de Clarice Lispector.

Na discussão que seguiu os próprios alunos foram organizando os tópicos abordados, eles, desse modo, optaram por um modelo que não seguia a ordem cronológica dos acontecimentos do conto. Nesse modelo espontâneo e sem direcionamentos os alunos foram apontando, principalmente sobre aspectos relacionas ao modelo de casamento apresentado no enredo do conto.

Tendo o casamento como foco verificou-se que o modelo de família representada possuía características de uma "família tradicional" em que o homem trabalha para prover todas as necessidades da casa e dos membros dela e a esposa possui como única função cuidar. Cuidar da organização da casa, do bem-estar dos filhos e do marido.

Seguindo na discussão os alunos focaram na questão da felicidade da esposa. Pareceu-lhes que a personagem Ana mesmo amando a família não estava feliz com a vida que estava levando. Quando chegaram a essa discussão, foi perguntado a eles por quais motivos a esposa não poderia estar feliz com essa situação. Inicialmente, percebemos que eles ficam em dúvida e curiosos em levantar esse motivo, uma vez que aparentemente, ela teria "tudo" para estar feliz com a sua família. Com o caminhar da conversa, nossos alunos apontaram para o fato de que a rotina não a estava fazendo bem, repetir todos os dias as mesmas ações deveria ser um dos

responsáveis pela angústia da personagem. Outra conclusão a que chegaram foi relacionada a falta de realizações pessoais da personagem feminina. O conto denuncia uma vida vivida em função do outro que parece não ser capaz de trazer a felicidade a ela.

Diante desse contexto, perguntamos aos alunos o que possivelmente a prende a essa vida que não propicia uma realização profunda. Como o título sugere, o amor parece ser o elo que a prende em sua família. Apesar da liberdade que experimenta no jardim, Ana não consegue se desvincular dessa família que ela ama. O que muda, no final, é apenas o entendimento que ela agora tem de sua condição que é revelada para ela a partir do encontro com o Cego. Se antes a própria personagem estava, como o cego, sem ter uma visão de sua condição, através da epifania ocasionada por esse encontro, Ana, retorna para casa ciente de sua condição.

Considerações finais

No presente trabalho, apresentamos um projeto de formação de leitores de textos literários em execução na E.E.M José Martins Rodrigues em Quixadá-CE-Brasil. O Clube de leitura se organiza em torno da leitura do texto por meio da crítica feminista.

Nesse sentido, o clube além de ser um espaço de incentivo à leitura literária, tem também como objetivo promover dentro do espaço escolar discussões que se centram na condição social da mulher, seja relacionado às autoras dos textos lidos, personagens e até mesmo a condição social da mulher num contexto historicamente situado.

A escolha dos textos lidos, tendo como foco a autoria feminina, buscou contribuir para que os alunos pudessem ter contato com uma literatura que, tenta mostrar-se liberta de estereótipos. Trata-se, assim, de um texto em que as próprias mulheres são capazes de traçarem um caminho de representação feminina na literatura que não corresponda a um modelo sexista e estereotipado.

Dessa forma, nossa ação mostrou-se exitosa na contribuição para a formação de leitores na EEM. José Martins Rodrigues. Essa é uma experiência ainda em desenvolvimento, mas que se mostra como uma possibilidade que pode nos ajudar na árdua tarefa de fazer com que a escola seja um lugar de discussões sociais e um *lócus* de referência quanto ao trabalho com o texto literário.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo.* São Paulo: Brasiliense, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo.* Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

COLASANTI, Marina. *Mais de 100 histórias maravilhosas.* São Paulo: Global, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FRIEDAN, Betty. A mística feminina. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

HOOKS, Bell. *Feminism is for everybody:* passionate politics. Cambridge: South end Press, 2000.

HOOKS, Bell. Feminist *Theory from margin to center.* Boston: South end Press, 1984.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas Zolin. Crítica Feminista. In: *Teoria Literária:* abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

A INTERAÇÃO E O DIALOGISMO A PARTIR DA LEITURA DA OBRA AS AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL

Vania Maria Batista Ferreira[1]
Simone de Jesus da Fonseca[2]
José Anchieta de Oliveira Bentes[3]

Resumo: O presente trabalho analisa a obra de "As Aventuras de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, com enfoque no interacionismo sócio histórico e no dialogismo. Estudo baseado em Vigotski (2009) e Bakhtin (2016). Para a análise dialógica utilizou-se como materialidade a narrativa ficcional. Como resultado, evidenciou-se o dialogismo uma vez que os diálogos eram prenhes de resposta.

Introdução

Este trabalho se propõe analisar a obra de "*As Aventuras de Alice no País das Maravilhas"* com um enfoque no interacionismo sócio-histórico e no dialogismo. Tomaremos como estudo a pesquisa teórica para apoiar na análise dialógica discursiva da narrativa, fazendo o recorte da obra de Lewis Carroll (1832-1898). Um escritor inglês que escreveu belas histórias, dentre elas, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. O capítulo *O campo de croqué da Rainha* foi escolhido por ser marcadamente dialógico, quando apresenta sujeitos interagindo e produzindo significados a partir da relação dialógica entre os personagens.

Para tanto, o estudo toma algumas contribuições de Vigotski (2009) quanto à "Imaginação e criação na infância" e o "*Dialogismo",* um dos conceitos postos na obra "Diálogo I: a questão do discurso dialógico" de Bakhtin (2016). O entrelaçamento desses dois autores é importante porque permite analisar a capacidade imaginária da criança e a sua inserção por meio da linguagem para se relacionar com o mundo dos adultos à medida que se estabelece, por meio de enunciados, na prática do dialogismo e na interação.

Uma brincadeira dialógica e interativa em "As Aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll

No movimento retrospectivo, a história gira em torno de um acontecimento: Alice segue um coelho, que usa um colete e segura um relógio. Quando entra em uma toca, cai em um buraco que parece não ter fim. Até que chega a um lugar onde conhece criaturas com características humanas e fantásticas. O capítulo em destaque tem essa funcionalidade, pois ambos – leitor e texto – irão interagir e se relacionar dialogicamente, o que resulta viver a história intensamente pelas marcas dos conflitos que nela estão presentes e, por conseguinte, surge o mundo dos contrários. Aí se instaura o dialogismo.

Há no decorrer da história trechos que marcam alguns episódios interessantes e conflituosos – os quais definimos como unidades de análise temporais e espaciais de um determinado acontecimento – que escolhemos para esta análise:

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* vmbgrupobase@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* monny@gmail.com.
[3] Doutor em Educação Especial. Professor da Universidade do Estado do Pará. Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). *E-mail:* anchieta2005@yahoo.com.br.

Flor vermelha: "as flores eram brancas mas três jardineiros estão pintando de vermelhas." (CARROLL, 2009, p. 92)

Curiosidade de Alice: "Poderiam me dizer, perguntou Alice, um pouco tímida porque estão pintando essas rosas de vermelhas?" (CARROLL, 2009, p. 93)

Justificativa para o ato: "O Dois comentou, falando baixo: Ora, o fato, Senhora, é que aqui devia ter sido plantada uma roseira de rosas *vermelhas*, e plantamos uma de rosas brancas por engano, se a Rainha descobrir todos nós teremos nossas cabeças cortadas." (CARROLL, 2009, p. 93)

No episódio acima, evidencia-se enunciados de submissão e de interpelação de Alice para o ato responsivo, há uma arquitetônica, há um conflito entre os jardineiros e a Rainha, entre rosas brancas e rosas vermelhas. A partir deste conflito, identificamos a fala da Rainha como impositiva, ou seja, sem diálogo. A fala da Alice com os jardineiros, dialógica, no momento em que ela questiona o motivo de pintarem as rosas brancas de vermelhas. Avancemos no episódio da história:

Cortejo da Rainha: "Alice teve muita dúvida quanto à conveniência de ser deitar de bruços como os três jardineiros, mas não conseguiu se lembrar de jamais ter ouvido falar de uma regra dessas em cortejos; aliás, de que serviria um cortejo, pensou se todos tivessem que ficar de bruços, sem poder vê-lo? Assim continuou como estava, e esperou." (CARROLL, 2009, p. 95)

Interpelação da Rainha: "Quem é essa? A pergunta foi dirigida ao Valete de Copas, que, em resposta apenas se curvou e sorriu". (CARROLL, 2009, p. 93)

A Rainha retrucou: "Idiota! E em seguida perguntou para Alice: Qual o seu nome, criança?" (CARROLL, 2009, p. 95)

Apresentação de Alice: "Meu nome é Alice, para servir a Vossa Majestade"; "Ora! Não passam de um baralho. Não preciso ter medo deles!" (CARROLL, 2009, p. 95)

Cadê os jardineiros: "Quem são esses? Perguntou a Rainha" --"Como eu poderia saber? Disse Alice, surpresa com a própria coragem. Isso não é da minha conta." (CARROLL, 2009, p. 95)

Nos trechos do episódio os quais designamos "Cortejo da Rainha", "Apresentação de Alice" e "Cadê os jardineiros", percebemos a exclusão da relação dialógica do 'outro' no momento do discurso. O posicionamento da Rainha em toda história é banhada pelo que podemos chamar de monologismo, com o sentido de que:

> O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro eu (tu) isônomo [...] Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Apesar da postura da Rainha ser de um discurso que elimina a fala do 'outro', a Alice não se deixa calar e durante todo o episódio responde gerando o conflito quebrando o monologismo. Até certo ponto o enunciado começa e encerra na Rainha porque a relação que ela estabelece com os soldados, com os jardineiros, com Alice é de poder, extremamente monológica. Muito embora algumas vezes a Rainha se permita ouvir a voz de um 'outro' de seu do mesmo patamar de poder, como verifica-se no episódio *Clemência do Rei*.

A fúria da Rainha: "Cortem-lhe a cabeça! Cortem..." (CARROLL, 2009, p. 96)

Atrevimento de Alice: "Que disparate!" (CARROLL, 2009, p. 96)

Clemência do Rei: "Pense bem, minha cara; é apenas uma criança." (CARROLL, 2009, p. 96)

Acerto de contas dos jardineiros: "O que andaram fazendo aqui?"; "Estávamos tentando..."; "Cortem-lhes a cabeça!" (CARROLL, 2009, p. 96)

O episódio "*Fúria da Rainha" e "Acerto de contas dos jardineiros"* são enunciados em que percebemos a exclusão da relação dialógica do Outro no momento do discurso. O posicionamento da Rainha em toda história é monológica. Apesar da postura da Rainha ser de um discurso que elimina a fala do Outro, a Alice não se deixa calar e durante todo o episódio responde gerando o conflito quebrando o monologismo. Até certo ponto o enunciado começa e encerra na Rainha porque a relação que ela estabelece com soldados, jardineiros, etc. é de poder, sendo a terceira forma do dialogismo de Bakhtin. Muito embora algumas vezes a Rainha se permita ouvir a voz de um Outro de seu do mesmo patamar de poder, como verifica-se no episódio *Clemência do Rei*.

Rainha volta-se para os Jardineiros: "O que andaram fazendo aqui?" (CARROLL, 2009, p. 96)

Jardineiros humildes: "O que seja do agrado de vossa majestade?" (CARROLL, 2009, p. 96)

A fúria da Rainha: "Cortem-lhes as cabeças". (CARROLL, 2009, p. 96)

Alice protege os Jardineiros: "Vocês não serão decapitados!"; "e os enfiou num grande vaso de flores que estava ali perto." (CARROLL, 2009, p. 97)

Convite a jogar: "gritou a Rainha. Sabe jogar croqué? Alice"; "Sei! Gritou Alice." (CARROLL, 2009, p. 97)

Nos trechos "Rainha volta-se para os Jardineiros", "Jardineiros humildes" e "Alice protege os jardineiros", vemos que a Rainha sentindo-se enfraquecida com as interpelações de Alice volta a sua fúria para os seus súbitos, porém para a sua surpresa os súbitos correm até Alice como forma de buscar ajuda, o que significa que o discurso de Alice teve efeito sobre a tirania da Rainha os súbitos já não eram tão submissos, neste contexto. A Alice em contrapartida os esconde no vaso, embora não aconteça um discurso verbal, toda a trama agora é repleta de dialogismo, pois os jardineiros ao correrem em sua direção repassou a mensagem da necessidade deles serem protegidos. Neste sentido, a ação de Alice para solucionar o impasse utilizou da estratégia de ganhar tempo escondendo-os no vaso, para assim salvá-los da perversidade da rainha, o que caracteriza uma atitude nobre, por certo, a "*A consciência individual é um fato social e ideológico*", como ressalta Volóchinov (2017, p. 97, ênfase do autor).

A Rainha mal-intencionada convida Alice para jogar croqué. O jogo "era cheio de saliências e buracos; as bolas eram ouriços vivos, os malhos, flamingos vivos, e os soldados tinham de se dobrar e se equilibrar sobre as mãos e os pés para formar os arcos" (CARROLL, 2009, p. 98). Alice ficou muito surpresa com a forma como o jogo acontecia, conforme vemos no episódio o jogo sem regra.

Jogo sem regra: "Os jogadores jogavam todos ao mesmo tempo, sem esperar pela sua vez, discutindo sem parar e disputando os ouriços [...] e todos brigam tão horrivelmente que não consegue ouvir a própria voz... parecem não ter nenhuma regra em particular; pelos menos, se têm, ninguém as segue [...] a Rainha logo ficou enfurecida, indo de um lado para o outro batendo o pé e gritando"; "Cortem a cabeça dele!"; "ou Cortem a cabeça dela!" (CARROLL, 2009, p. 99)

O trecho do *Jogo sem regra* é o ápice desse contexto dialógico. São muitas vozes que se interpelam, não se entendem, agem de modo aleatório. Alice parece não entender tanta confusão e estranha o modo como acontece a brincadeira, porque sua memória discursiva retoma a forma como brincava com seus amigos que se diferencia desse episódio. As brincadeiras de Alice pressupõem o estabelecimento de regras a fim de que se garanta o controle da interação entre os participantes no "jogo de croqué". Sem as regras predefinidas entre os brincantes gera o que Alice descreve neste episódio: uma verdadeira confusão e bem pouca brincadeira.

A brincadeira com regras colabora para fruição de muitas vozes em que se espere a vez do 'outro', deixar o 'outro' jogar. Há desafios a serem alcançados para ao final da brincadeira revelar o ganhador. Mas sem regra Alice não percebe que o jogo não tem direcionamento, causa desanimo, não se ouve a voz dos interlocutores, todos se movem e falam sem saberem o que estão fazendo.

É neste ponto que podemos estabelecer um movimento prospectivo. Além de este repertoriar as crianças da nossa geração com excelente narrativa ficcional, rica na ficção e no imaginário, permite a criança não só viver este mundo, mas criar vários 'outros'. Nesse sentido, "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que criam as construções da fantasia" (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Vigostki (2009) salienta a necessidade da regra em função de potencializar as relações, o prazer em jogar e a possibilidade da imaginação criativa. Propiciar que nossas crianças sejam capazes de imaginar coisas, parece-nos uma capacidade importante de ser desenvolvida.

E o contar e ouvir histórias possibilita para nas crianças não apenas o desenvolvimento da imaginação, mas também o resgate da memória, uma vez que "A palavra é uma ponte que liga o 'eu' ao 'outro'. O contar e o ouvir histórias apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. E como ressalta Volóchinov (2017 p. 205): "A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor". Locutores reais, que impõem uma necessidade de se viver a regra do jogo.

A partir das análises dos episódios podemos destacar alguns resultados: a brincadeira por meio dela, os objetos do mundo são redefinidos, tornam-se humanos, tornam-se o 'outro' na relação 'eu-coisa'. A exemplo das cartas de baralho, tornam-se gente; A brincadeira atribui novos sentidos aos objetos do mundo real, por meio da investigação, da criatividade. A exemplo do sentido da expressão: "cortem-lhe a cabeça"; A brincadeira tem regras e tem a função de organizar as relações entre o 'eu' e o 'outro'. Por meio das regras tem-se: o que se pode fazer no jogo, como começar, tem-se que esperar o outro a jogar, quem ganha e quem perde. A exemplo do jogo sem regras questionado por Alice; A brincadeira pode ser a réplica de alguma atividade adulta. No caso do jogo de croqué, reproduz as relações de poder entre a rainha e seus súditos. Todas essas deduções podem ser recuperadas pelo movimento prospectivo.

Considerações finais das brincadeiras dialógicas

Com a abordagem desse estudo, esperamos ter contribuído com a discussão acerca da capacidade criadora, imaginária e dialógica do leitor/escritor a partir da obra "As Aventuras de Alice no País das Maravilhas" em um enfoque bakhtiniano e vigotskiniano, dada as condições presentificadas nos clássicos da literatura infantil, quando o autor brinca com a caracterização e os nomes dos personagens, bem como os acontecimentos marcados por este mundo ficcional e imaginário.

De fato, evidenciou-se o dialogismo no capítulo "O campo de croqué da Rainha" uma vez que os diálogos eram prenhes de resposta. A voz do locutor e interlocutor (personagens) eram marcadamente dialógicos, existia materialidade literária – embora exista no texto o monologismo –, mas ao mesmo tempo o dialógico vem à tona mediante a significação do leitor.

E em um movimento prospectivo, podemos dizer que são obras literárias dessa natureza que ajudam a criança da atualidade no repertório imagético, rico pela linguagem e que permite à criança criar asas para a imaginação, recriando suas histórias infantis, evidenciando maneiras de ser e de viver e estabelecer relação com muitas vozes e sujeitos que se relacionam pela linguagem.

Referências

ALVES, L. M. S. A. *As culturas infantis e os processos de desenvolvimento e aprendizagem*. Belém: Edufpa, 2012.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoievski. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.

BAKHTIN, M. Diálogo I: a questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 113-124.

CARROLL, L. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas***.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância:* ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

AS LEITURAS DISSONANTES PRESENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR

Fernanda Berthe Figueiredo[1]
Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de Oliveira
Graciliano da Silva Santos

Resumo: Esta investigação teve como tema central a formação docente frente aos desafios encontrados no enfrentamento do fracasso escolar. Nesse sentido, reconheceu a escola como um espaço multidisciplinar de enfrentamento das dificuldades. Portanto, a formação continuada dos docentes tem papel fundamental nos possíveis enfrentamento desse fenômeno e se relaciona diretamente com a pratica pedagógica no cotidiano escolar e a escuta de tantas vozes dissonantes em seu cotidiano.
Palavras-chave: Formação docente; fracasso escolar; vozes dissonantes.

Introdução

O presente estudo aborda a temática da formação de professores frente o fracasso escolar. Desse modo, traz como problema inicial, o como desenvolver instrumentos pedagógicos que possam contribuir na superação das dificuldades de aprendizagem presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sabe-se que abordar o fracasso escolar (PATTO, 2000; BOURDIEU, 1975) implica reconhecer a escola como espaço multidisciplinar e que remete a múltiplas questões a serem estudadas tais como as significações atribuídas ao ensinar e ao aprender, bem como a necessidade de compreender as vozes dissonantes presentes no cotidiano escolar. A análise sobre a escola, seu papel social e suas implicações para o desenvolvimento humano nos levam a constatar a importância da discussão sobre o ensino e a aprendizagem e, nesse contexto, os desafios envolvidos no ensinar/aprender e a produção do fracasso escolar. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é ressaltar a necessidade e a importância da formação dos profissionais da educação, pois essas devem atender às especificidades do exercício de sua atividade, ou seja, formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, associação entre teoria e práticas, aproveitamento da formação e experiências anteriores. Nesse sentido, a leitura, a escrita como instrumentos da formação docente e da formação realizada por esses docentes, mostraram-se instrumentos preciosos para ouvir e valorizar tantas vozes dissonantes na escola.

Formação docente frente ao fracasso escolar

Atualmente, os profissionais do ensino ao longo de suas reponsabilidades investigam fatores que contribuíram em seu percurso dentro e fora da sala de aula para lidarem com as dificuldades presentes em sala de aula. Fazem por necessidade pessoal e institucional, decorrente suas atividades em consonância com as diretrizes da sua formação inicial e continuada. O trabalho de colaboração docente, naturalmente busca objetivos individuais da função deste profissional, e a articulação exige organização de uma comunicação entre problemas individuais que cada professor e se defronta com problemas coletivos, como os objetivos de um grupo de estudos interessados em estudar sua própria pratica. Entretanto para Demo, “não se busca um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela

[1] *E-mail:* fernandaberthe@hotmail.com.

pesquisa" (2000, p. 2), e para conseguir esta articulação entre essas duas hipóteses não é fácil, mas é condição fundamental para o êxito da formação e formadores de professores.

Apresentar e identificar com credibilidade um processo de evolução, sem esperar soluções vindas de outros ambientes escolares permite traçar um objetivo de conhecer o complexo ambiente da pesquisa ação no ensino, ou seja, identificar seus esforços de colaboração e cooperação para a formação. Conforme Stenhouse, "a pesquisa dos profissionais da educação sobre a sua pratica filia-se em diversas tradições intelectuais, profissionais e acadêmicas. Uma delas é o movimento em torno do professor pesquisador" (1975). Esta distinção por parte de todos intervenientes é uma proposta que dará por uma análise de conhecimentos novos, uma metodologia rigorosa, e ser pública com resultados relevantes, com o aceite pela comunidade e grupo profissional.

Muitos são os motivos explícitos ou implícitos, e "tem se discutido se pesquisar sobre a nossa própria pratica profissional poderá constituir, ou não um novo paradigma de pesquisa educacional" (ANDERSON; HERR, 1999), nos resultados por quais esta investigação trata, um processo fundamental de construção do conhecimento para o papel formativo do docente é uma investigação no âmbito da formação inicial e continuada que envolva compromissos profissionais e pessoais. Técnicas que recolha e análise de dados, assumem pela análise documental de materiais relativos no contexto escolar e a perspectivas teóricas fundamentais dando especial atenção a reflexão do tema que metodologicamente se "sugere três condições para que uma atividade se possa considerar uma pesquisa: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser publica (BEILLEROT, 2001).

Os resultados se dão pela participação e ambiente colaborativo e a metodologia utilizada aliada com a experiência profissional no desenvolvimento de pesquisas nos grupos de estudos que transformam o docente e os formam para suas atividades. Conclui se que o desafio é encontrar formas de conduzir a formação docente, "desse modo, começa a falar-se cada vez menos no professor como pesquisador e cada vez mais na investigação sobre a nossa própria pratica" (Ponte, 2004, p. 44) e emergir de práticas associativas baseadas na troca de experiências como na pesquisa ação para formação docente.

Nesse sentido, as crianças que não se apropriam do conhecimento esperado para aquela etapa da escolarização em que se encontram costumam exemplificar o fracasso escolar, mas para além disso, aqueles que mantem baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem e têm um histórico de múltiplas repetências ou até mesmo quando abandonam a escola antes de completar sua formação também fazem parte do chamado fracasso escolar.

O fracasso escolar tem sido um desafio a ser enfrentado pela educação. Pode-se dizer que esse desafio vai além erradicar a evasão e a repetência, como também lidar com as aprovações sem a aquisição do conhecimento científico historicamente acumulado.

Vale ressaltar que a escola desempenha papel fundamental, ela é encarregada de ensinar, em determinados tempos e ritmo, diversos conteúdos a crianças e jovens agrupados por idade. Existe forte expectativa, que o aluno de determinado ano consiga alcançar os objetivos estabelecidos, para aqueles que não aprendem decorre a inadequação ao processo de escolarização, ou seja, também chamado de fracasso escolar. (GUALTIERI, LUGLI, p. 13, 2012)

A escola encarregada de ensinar passa por dificuldades em proporcionar a escolarização pretendida quando surge o insucesso do aluno. No entanto, a prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que dizem respeito à dinâmica da instituição escolar, que inclui fatores individuais relacionados aos educadores, as crianças, ao grupo docente, a cultura, ao currículo, aos conteúdos, aos métodos e aos aspectos sociais que afetam a vida escolar.

Para Bernstein (2000) Entre as décadas de 40 e 50 a relação entre classe social e sucesso escola tornou-se mais evidente à medida que as oportunidades de escolarização se ampliaram

para diferentes segmentos sociais. As crianças pobres eram vistas como carentes em função de serem provenientes de ambientes culturalmente pobres, ou seja, considerados com pouco estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer o seu desenvolvimento psicológico para a entrada no mundo escolar, assim, essa privação cultural era apontada como principal causa do fracasso escolar.

Patto (1999) ressalta que é preciso romper com o estigma de que fracasso é culpa inata do aluno ou de sua família e alerta para a presença dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, do que problemas especifico do aluno. Rompendo, assim, com as visões psicologizantes, ou da carência cultural, que se tornaram comuns nas falas e nas práticas entre os educadores e nas políticas oficiais.

Ao analisarmos o fracasso escolar, contextualizando-o historicamente, é possível observar que os seus determinantes têm sido atribuídos muito mais aos fatores internos à criança, colocando em segundo plano os fatores externos à escola. Todavia, sabemos que as práticas pedagógicas exercem um papel fundamental nas condições de educação da criança, questão pouco discutida entre os educadores. Um dos mitos, segundo Patto (1999), que permeia as explicações dos professores sobre esse fenômeno, é o de que a criança carente não aprende. Outro mito utilizado para explicar o fracasso, é o da carência dos professores, mal preparados e desmotivados.

Vozes dissonantes dos docentes

Foram entrevistados três (3) professores do Ensino Fundamental I do primeiro ao quinto ano. Foi utilizado um gravador de voz e um roteiro semiestruturado. Nesse sentido, alguns instantes antes da gravação, foi oportunizado aos docentes uma leitura breve sobre as questões em que estaríamos conversando. Foi escolhido uma fala para representar as respostas das questões elaboradas pois as respostas são semelhantes.

Os professores serão tratados por P1, P2 e P3. Todos os professores entrevistados possuem mais de 20 anos de profissão e formações em Magistério, Pedagogia e pós graduações em diversas áreas.

A escola por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas traz consigo diversas demandas, que apresenta como empecilho para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação, por ter que atuar muitas vezes fora do contexto da sua formação e sem suporte (apoio de equipe especializada, cursos de formação docente, formação continuada e etc.)

Vale ressaltar que a educação é um direito social fundamental e deve ser garantido pelo Estado. Entende-se que que a escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de contribuir para a formação do indivíduo, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato de a escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

Quando questionado aos professores "**Qual o papel da escola?**" o professor P3 respondeu:

"Papel da escola para mim é ensinar a ler e a escrever, é alfabetizar realmente. A educação eu acho que tem que vir de casa. A escola o mais importante é ensinar mesmo a leitura e a escrita, essa parte"

Para Bourdieu, existe uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto social.

Quando questionado "**O que é o fracasso escolar?**" o professor P3 respondeu:

"Então, fracasso escolar pra mim é quando a criança não consegue aprender o que se propõe a escola, mas ai entram muitos fatores né, dificuldade de acesso, falta de apoio dos pais, as vezes falta de visão do professor também, algum problema que a criança possa ter

físico ou alguma dificuldade que ela possa ter durante o decorrer. Então eu acho que tudo isso contribui para o fracasso"

Percebe-se que o fracasso escolar é visto como não aprendizagem dos conteúdos que a escola oferece abordando diversos fatores além da culpabilização do aluno.

Quando questionado "**De que forma vocês lidam com as dificuldades de aprendizagem?**" o professor P1 respondeu:

"Atendimento individual, atendimento paralelo, reforço no horário inverso que seria o antigo contra turno e a gente precisa buscar muito a parceria com a família. Porque o fracasso escolar também está intimamente ligado ao fracasso da família"

As relações estabelecidas no âmbito escolar com a família são de suma importância para a vida escolar dos educandos, como para a sociedade.

> A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade. (PICANÇO, 2012, p. 14)

Quando questionado "**Por que os alunos não aprendem?**" o professor P1 respondeu:

"Porque existem algumas lacunas que não são completamente preenchidas com os conhecimentos necessários que são os pré-requisitos. Então hoje você ensina muitos conteúdos, mas sem prestar a atenção quais são os pré-requisitos que ele precisa ter para assimilar tais conteúdos"

Segundo Nogueira & Nogueira (2002), para Bourdieu para compreensão sociológica da escola é postular que essa instituição não é neutra, ou seja, as oportunidades e as chances de obter sucesso na escola não são as mesmas para crianças de diferentes classes sociais.

Quando questionado "**Você percebe alguma lacuna em sua formação inicial para lidar com as dificuldades de aprendizagem? E em sua formação continuada?**" o professor P3 respondeu:

"Quando eu me formei, lá no início eu acho que tinha muito mais bagagem do que tem agora. A gente tinha muito mais vivência, o estágio era maior, a gente tinha muito mais conhecimento e hoje está faltando muito disso"

Quando questionado "**Você considera que os cursos de capacitação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação atendem as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula?**" o professor P1 respondeu

"De certa forma sim, tem alguns cursos que capacita os professores. No entanto, o que está precisando nas escolas é aquelas reuniões que tinham, os antigos grupos de estudos que eram a cada quinze dias todos os professores da unidade escolar se reuniam por duas horas e os alunos eram dispensados e dentro da própria unidade escolar os professores poderiam trocar as experiências, ver o que deu certo em busca de uma escola eficaz"

Ao considerar esse aspecto da fala do professor P1 e ao perceber que essa necessidade estendia aos outros colegas de profissão, foi criado, enquanto instrumento pedagógico um meio de comunicação (fórum) entre a equipe de docentes a fim de oportunizar momentos de construção pedagógica coletiva a partir das necessidades presentes em sala de aula.

Considerações finais

É de suma importância que os docentes estejam preparados para lidar com os alunos, isso pode ocorrer por meio das formações continuadas e capacitações. Entender que a sociedade mudou, que o mundo está cheio de tecnologias e inovações enquanto a escola ainda persiste em

formas de ensinar ultrapassadas, ou seja, a escola está fora de sintonia com a sociedade e o aluno está desinteressado pelos conhecimentos que não são significativos. E é dever do Município ofertar formações que contribuam para o trabalho em sala de aula.

Referências

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigma wars: Is there room for rigorous practioner knowledge in schools and universities? *Educational Researrcher*, v. 28, n. 5, p. 12-21, 40, 1999.

BEILLEROT, J. A. Pesquisar: esboço de uma análise. In: ANDRE, M. (Ed.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2004.

GUALTIERI, R; LUGLI, R. *A escola e o fracasso escolar.* São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. *A relação escola e família* **–** as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

PONTE, J. P. da. *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática.* Curitiba: Editora UFPR. 2004, p. 37-66.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development.* London: Heineman Educational. 1975.

A ALTERIDADE EM UMA PERSPCTIVA BAKHTINIANA: O CASO DE UM ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

Simone de Jesus da Fonseca[1]
Vania Maria Batista Ferreira[2]
José Anchieta de Oliveira Bentes[3]

Resumo: Este trabalho investiga como os sujeitos jovens com deficiência intelectual se constituem nas relações de alteridade com seus colegas e com os funcionários da escola. A metodologia baseia-se em Bakhtin (2010a 2010b; 2016) e Volóchinov (2017) tendo como tipo de pesquisa a Análise Dialógica do Discurso. Como resultado, diversas formas de alteridades são estabelecidas.

A constituição do ser na perspectiva da alteridade

Este trabalho tem por objetivo discutir a questão de uma identidade que vai para além de um 'eu' solitário, que basta em si mesmo, cuja resposta não é completa em sua subjetividade. Esse "eu" dentro da perspectiva da Deficiência Intelectual (doravante DI) se encontra com o "outro" e se transforma, e assim, sua identidade não é fixa e nem limitada, sua identidade vai se constituindo do seu "eu" e da voz alheia. Nesta perspectiva tem como questão central: como as percepções de alteridade influenciam na constituição da identidade da pessoa com DI?

A questão da identidade na perspectiva de Bakthin, conforme Miotello & Moura (2012), é uma discussão bastante complexa. Esses autores argumentam que a concepção bakhtiniana supera a formula de Descartes em que *Eu penso* e *logo eu existo*. Na concepção contemporânea bakhtiniana, o "eu" vai se impondo, não como *construtor*, mas como *Constructo*. É importante entender que o "eu" como *constructor* não desfaz a identidade, porém ela não é mais o ponto de partida.

O ponto de partida desse processo passa a ser o *construtor*, que no caso é o "outro". Então, a celebre frase existencial ficaria constituída da seguinte forma: *Eu sou pensado, logo eu existo, e penso!* Nesse sentido, partimos de uma identidade alargada em que consideramos a interação do "eu" e do "outro". Deste modo, Miotello & Moura (2012, p. 13) nos diz que

> Cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso tem que me incompletar. Ele tem essa atividade como responsabilidade única e pessoal. Ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre. Tarefa do outro no diálogo é a resposta. Precisa romper esse limite identitário fechado, pronto estabelecido por mim. Esse rompimento vai permitir o *alargamento* do meu ser por um outro ser que também se alarga nesse mesmo movimento, pois que também é penetrado profundamente por um eu ativo e respondente. É a interação de "consciência em devir", em um processo de alargamento, de invasão mútua.

A partir dessa visão podemos conceber a alteridade por meio da afirmação "Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim [...] (BAKHTIN, 2010, p. 323).

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:*monny@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *E-mail:*vmbgrupobase@gmail.com.
[3] Doutor em Educação Especial. Professor da Universidade do Estado do Pará. Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). *E-mail:* anchieta2005@yahoo.com.br.

Diálogos e relações implicadas

Nossa análise dialógica tem como base a perspectiva bakhtiniana, que traz o ato como um elemento essencial, em que só podemos avaliar o enunciado por meio de um evento real. De acordo com Caracelli (2012, p. 70),

> O encontro de palavras não é um encontro de uma palavra pré-fabricada com outra palavra pré-fabricada. É um encontro que se dá em um contexto, naquele momento, no ato de compreensão que se dá entre um eu e um outro. Não há fusão de um mais um. Pela fusão há dois que se encontram e se tornam um.

Sendo assim, escolhemos para este trabalho a metodologia da análise dialógica do discurso, que trará o diálogo entre o "eu" e o "outro" que se transforma a partir da valoração atribuída à pessoa com DI. No que concerne ao pesquisado, é relevante esclarecer que se trata do pai de dois alunos com DI da Educação de Jovens e Adultos (EJA)[4], é diagnosticado com DI e em razão do estudo dos seus filhos estabelece uma relação no espaço escolar.

Neste trabalho, o pesquisado terá o pseudônimo João, com a finalidade de não revelar o verdadeiro nome, mas ao mesmo tempo, colocá-lo como sujeito de pesquisa e não como um objeto. O relato de João é uma narrativa que revela como ele se vê a partir do "outro" e do mundo que o cerca.

Acontecimento comunicativo nº 1 – O aluno como potencial de ensinar

> João – Os professores uma vez eu estudei com eles, e até hoje eles dizem assim – os professores não ensinam os alunos, os alunos que ensinam eles... Eles aprendem com o aluno. Quer dizer que uma coisa que você não sabe o aluno chega lá e diz olha é assim... assim... assim... às vezes o próprio professor não sabe.

A partir do acontecimento comunicativo nº 1, podemos perceber que João estabelece uma relação de alteridade para com o professor, diferentemente da relação tradicional, em que o professor ensina e o aluno apenas aprende, ou seja, uma relação de alteridade sem dominação do professor sobre o aluno com DI. Ao descrever essa relação dialógica, João nos coloca as palavras proferidas pelos professores de que apesar de terem como profissão ensinar, eles reconhecem que na interação com o aluno também aprendem.

A relação entre o "eu" – pessoa com DI – e o "outro" – professor – é um acontecimento comunicativo que tem a marca dialógica, que permite que tanto o "eu" como "outro" no espaço escolar se transformem continuamente em cada ato. Vemos a importância da palavra expressa pelo relato do seu João, em que o professor por meio da palavra o motivou a querer ser mais. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 205) nos diz que

> A palavra é um ato bilateral [...]. Enquanto palavra, ela é justamente o produto de *inter-relações* do falante com o *ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte entre o eu e o outro [...].

[4] A EJA atende alunos que desejam prosseguir nos estudos, porém estão fora da idade/série. A escola pesquisada tem 21 alunos com deficiência distribuídos em 8 turmas. Os alunos são acompanhados pedagogicamente em sala de aula por duas professoras da Educação Especial.

Além disso, quando diz que podemos não saber algo que o "outro" sabe – não importando se aquele que não sabe é o professor – demonstra a questão da incompletude, porque ninguém – por mais que tenha a identidade de professor, daquele que deveria dominar o "saber" – é incapaz em si mesmo. Esse professor se apresenta como todo o seu humano inacabado.

Percebemos na fala do João a valoração de que ele pode ensinar. E assim a fala do "outro" vai constituindo a pessoa como DI, com uma alteridade de potencialidade para também ensinar, independente de um documento, o laudo que mede sua capacidade cognitiva abaixo de uma média de normalidade.

No próximo ato comunicativo, João fala um pouco sobre o seu saber culinário, uma das atividades que gosta de exercer.

Acontecimento comunicativo nº 2 – Qualificação e visão de mundo

> Pesquisadora (PE) – A gente aprende muito com vocês, por exemplo o senhor está me dando uma aula de comida. Tem que pôr em prática essa receita. Uma amiga minha me ensinou receita de pão de alho.
> João (JO) – É tem pão de alho, pão de cebola, pão de cenoura, pão de beterraba.
> PE – Tudo o senhor saber fazer? O senhor fez o curso?
> JO – Eu fiz o curso... Eu fiz o curso lá no SISNE e na Casa do Governador na Dr. Assis, perto do SESC hoje não é mais.... É outra coisa porque cada governo vai mudando o nome dantes era lá.

Nesse momento, a pesquisadora busca saber de que forma o conhecimento culinário do pesquisado foi aprimorado; em contrapartida, ele não apenas relata que tem a sua qualificação por meio de um curso promovido pelo governo, como também demonstra uma visão de mundo enquanto cidadão, explicando que atualmente o curso tem um outro nome, porque cada governo coloca o nome que lhe beneficie, ou que chame atenção para o seu partido, mas que a essência é a mesma. Mesmo que não tenha detalhado as especificidades do "jogo" político, pela transcrição acima, podemos fazer tais inferências.

No ato comunicativo a seguir o de nº 3, João diz que está matriculado em uma escola que tem cursos e oficinas direcionados a pessoa com deficiência.

Acontecimento comunicativo nº 3 – Sendo Professor, hora de SER mais

> PE – E lá no Iolanda como é? É bacana?
> JO – É. porque é o seguinte lá... se torna assim... os meninos tudo é rapaz, tem rapaz até maior do que eu... mas é assim a professora dá aula, eu também assisto aula, mas na hora do intervalo quando ela sai para ir na secretaria, ou alguma coisa que ela vai resolver. Porque ela não trabalha só na panificação, ela também trabalha na parte da jardinagem. Então, ela vai ver o rapaz... como estão o serviço... o que estão fazendo, aí ela me deixa tomando conta do pessoal.
> PE – Ah! Porque o senhor é bem desenrolado?
> JO – É. Aí eu tomo conta lá, ela diz faz esse bolo aqui, eu vou lá e fico olhando eles fazê. Égua eu fiz um bolo que chega ficou fofinho...

O pesquisado, neste momento, ao narrar se orgulha da função que exerce, coordenando a turma de culinária, no momento em que a professora se ausenta da classe. Naquele instante, João deixa de ser apenas aluno e assume a função de professor, supervisionando a atividade. O tom da sua voz, o brilho nos olhos enquanto fala dessa experiência é marcante. A valoração que

a professora lhe atribui é a de Ser mais, é uma percepção criadora entre o "eu" e o "outro", em que ambos se inovam e também a relação de alteridade passa ser de potencialidade.

O fato não apenas João saber cozinhar bem, mas ter esse reconhecimento do "outro", faz com que ele se sinta seguro para exercer sua atividade, entendo que é uma pessoa com qualificação. Assim, assume uma identidade de um bom chefe de cozinha, de um professor, de um monitor. Essa identidade parte da relação estabelecida entre o "eu" e "outro". Uma identidade relacional, que parte, portanto, da alteridade. Dessa forma,

> A identidade, portanto, se caracteriza como um deslocamento que converge ao outro, a definição do Eu pelo outro. Esse movimento de ligação é mediado pela linguagem. O homem em busca de sua completude tenta encontrar com si mesmo e com o Outro no uso da palavra (MARQUES, 2014, p. 34).

O último acontecimento comunicativo de nº 4, seu João ao ser elogiado, revela que além da alteridade de potencialidade dos trechos anteriores, tambem convive com a alteridade da exclusão,

Acontecimento comunicativo nº 4 – Não me dão o meu valor

> PE – Olha eu não imaginava que o senhor era um cozinheiro de mão cheia!
> JO – Ah! (riso nervoso) quem olha para mim e não me dão o meu valor.

A partir das palavras do pesquisado percebemos que ele tem a consciência de que outras pessoas o vêem a partir da sua deficiência, o menosprezando, entretanto, Ele mesmo também se atribui valor, por isso nessa interação entre o "eu" e o "outro", não há uma imposição entre sujeitos, embora essa interação contribua para sua identidade, nesta fala "quem olha para mim e não me dão o meu valor", fica a marca da exclusão que é vivida pela pessoa com DI, a percepção da alteridade neste momento é a de exclusão. Em seguida ele fala várias receitas que sabe fazer como modo de mostrar o seu valor, sua habilidade com comida é motivo de orgulho e falar de seus saberes é uma forma também de atribuir o valor de sua potencialidade.

Percebemos durante o relato que entre as experiências de alteridade de potencialidade e de exclusão, o pesquisado deu ênfase na palavra do "outro" que o ajuda a constituir a sua identidade como sujeito de potencialidades.

Considerações finais

O diálogo do "eu" com o "outro" nos transforma. No caso do nosso pesquisado, mesmo sendo determinada a categorização de uma pessoa com o cognitivo abaixo do padrão de normalidade, enquadrado como Deficiente Intelectual, ele, ao se relacionar com o mundo e com o "outro", tem a oportunidade de ter outra valoração, em que enquanto sujeito histórico tem suas qualidades e potencialidades, sendo capaz de exercer atividades que inclusive lhe oportunize trabalhar como autônomo, ou ainda para terceiros.

Embora tenham sido retirados alguns episódios do relato, João durante a conversa descreveu várias receitas, demonstrando o seu interesse e conhecimento, bem como relatou que sua mãe foi a primeira cozinheira em quem se inspirou. Em sua fala, vemos a contribuição do "outro", em uma valoração de que ele tem capacidade e criatividade, que a sua condição biológica não limitou sua identidade, que ele se vê como uma pessoa que constantemente está se aprimorando, principalmente na área em que se destaca.

Verificamos que, durante o relato, a questão da alteridade entre pesquisado e pesquisadora foi se transformando, reforçando que o "eu" e o "outro" não é apenas um postulado teórico ou linguístico, é uma questão ontológica e dialética. Nesse sentido, a perspectiva baktiniana rompe com a ideia de interação entre o "eu" e o objeto; ele propôs uma interação entre sujeitos, ele revela o "eu" e o "outro", uma relação que acontece no cotidiano, em tempo real, viva e dinâmica.

Ainda, durante o relato do pesquisado, pudemos perceber que a relação estabelecida expressa nos acontecimentos comunicativos foi dialógica, ou seja, partiu do pressuposto de que devem existir no mínimo duas vozes, que no caso foi de João e o "outro", que recupera a relação entre sujeitos, traz consigo a historicidade; nenhuma fala pode ser vista sem a prerrogativa de uma arquitetônica que possui um tempo e um espaço. Neste movimento, percebemos que a palavra do "outro" possibilita a ampliação da sua identidade.

Portanto, a contribuição deste trabalho é discutir sobre as valorações de alteridade, especificamente da pessoa com DI, demonstrando que a sua interação com o "outro" influencia na sua constituição como sujeito, pois, a partir do diálogo com João, pudemos constatar algo em relação à Deficiência Intelectual que ainda é pouco abordada: pode-se desenvolver a alteridade na perspectiva da alteridade da potencialidade.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

CARACELLI, C. Resposta de uma ausculta – um ato de compreensão: um encontro de vozes. In: *A escuta como lugar do diálogo:* alargando identidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MARQUES, L. Provocações de alteridade. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso Palavras e Contrapalavras. *Constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. *Alargando os limites de identidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

LINGUAGEM ESCRITA, MÚSICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vivian Annicchini Forner[1]
Cristina Martins Tassoni[2]
Financiamento CAPES

Resumo: O recorte de pesquisa objetiva demonstrar o envolvimento de alunos de 4º ano não alfabetizados, com práticas de leitura e de escrita, por meio da música. Teve como base o referencial teórico histórico-cultural de Vigotski. Procedimentos utilizados: observação; entrevista com professores e coordenadora; conversa com alunos; análise documental de produções de texto; encontros de intervenção.

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa participante, do tipo intervenção com o objetivo de verificar de que maneira a música pode contribuir para mudanças nas relações de alguns alunos com a linguagem escrita e promover o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a língua materna. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, em Campinas (SP), com um grupo de sete alunos indicados pela gestão, por apresentarem defasagens importantes no processo de alfabetização. Por meio de observações na sala de aula de cada um dos alunos e entrevistando as suas professoras, reunimos um material que evidenciava a falta de participação, o isolamento em relação aos demais colegas de classe e a recusa em realizar atividades de leitura e de escrita. Em conversas com esses alunos observamos que tinham consciência de que liam e escreviam muito mal e por isso não gostavam de se envolver com esse tipo de atividade. Diante dessas informações, planejamos encontros semanais, visando desenvolver atividades de leitura e escrita, tendo a música como eixo norteador do trabalho.

Os encontros aconteceram, durante o segundo semestre de 2016, em espaços que variavam conforme a disponibilidade de utilização e de recursos materiais – laboratório de informática; ateliê de artes; sala da coordenação; sala de aula. O planejamento envolveu, em um primeiro momento, a escolha das músicas e dos conteúdos linguísticos que essas possibilitavam trabalhar. Com o decorrer dos encontros, as crianças passaram a solicitar que as músicas que gostavam fossem utilizadas nas atividades, havendo o replanejamento do trabalho. A estrutura geral para a realização da intervenção era: apresentação dos compositores e da canção que seria trabalhada – seja com a pesquisadora cantando e tocando violão, seja por meio de vídeo da canção ou mesmo o áudio original –; leitura e interpretação com as crianças; e, por fim, atividades planejadas, especificamente para as respectivas canções.

A pesquisa apresentou resultados que confirmam que um trabalho pautado em situações concretas de uso da linguagem escrita promove forte aproximação dos alunos com a alfabetização.

O processo de alfabetização: linguagem escrita

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) tem como uma de suas metas "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2014, p. 33). Contudo, observamos que apesar de a alfabetização ser anunciada como

[1] Mestre em Educação (PUC-Campinas); Campinas-SP. *E-mail:* vivianforner@gmail.com.
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas; Campinas-SP. *E-mail:* cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

um direito garantido pela escolarização e a importância e funcionalidade de sua aprendizagem serem aspectos compreendidos e defendidos, nem sempre tal direito tem sido alcançado.

Para Smolka (2008, p. 16), isso pode ser explicado pela extrema seletividade que há no âmbito escolar e pelas práticas pedagógicas que "discriminam e excluem, como emudecem e calam". Para Geraldi (2006, p. 39), o baixo desempenho linguístico nas modalidades oral e escrita traz a necessidade de "reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas".

Diante desse difícil cenário, os estudos que embasam a perspectiva teórica dessa pesquisa, como os de Vigotski (1991) e Luria (1988), trazem importantes contribuições para se considerar a escrita como uma atividade simbólica e demonstram a sua relação com outras atividades simbólicas, assumindo que a criança se apropria gradativamente do sistema de escrita e suas funções sociais por meio da relação com o outro. Contribuem igualmente os estudos de Geraldi (2006), que apresentam uma concepção de linguagem como interação e de Smolka (2008, p. 63) que, buscando superar a alfabetização como um processo individual e solitário, defende a alfabetização sob o ponto de vista "da interação, da interdiscursividade [que] inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê)".

Dessa maneira, esse estudo entende que o processo de construção do conhecimento é diferente em cada sujeito e é, fundamentalmente, social, histórico e cultural, estando em constante transformação (VIGOTSKI, 1991, 1996, 2001). Assume que para a apropriação da linguagem escrita é necessário que se estabeleça uma *prática dialógica* que envolve negociações discursivas e trocas de saberes – implica, portanto, a *interdiscursividade* (GERALDI 2006; SMOLKA, 2008).

Compreendemos que é no processo de interação entre os sujeitos que o desenvolvimento acontece, sendo que a criança ocupa, então, um espaço de interlocutora, criadora de suas opiniões e articuladora de ideias. Da mesma forma, o professor ocupa uma importante posição como mediador, intervindo na aprendizagem, propondo situações que promovam a reflexão, possibilitando a interação entre os alunos, partindo do estudo da linguagem em funcionamento, da função real que essa desempenha, levando em conta o contexto em que as crianças vivem dentro e fora da escola, das experiências que possuem com a linguagem, dos processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita, das suas necessidades, da interação, da interlocução e da cooperação.

Nesse sentido, compreendemos que a música também pode ser um caminho para o ensino, pois instaura relações importantes na vida humana, podendo promover a compreensão leitora para que os alunos possam refletir sobre os conteúdos, o trabalho com recursos linguísticos e a produção de textos.

O processo de alfabetização: a música e os modos de afetar

A música é aqui assumida como uma forma de linguagem, pois é um campo de estudos que se vincula à vida cultural e social do ser humano, que possui princípios de organização próprios, que produz significados e sentidos compartilhados coletivamente, apresentando características comunicativas e conteúdos que refletem questões sociais, e que pode atuar como um elemento mediador para a compreensão do mundo e do funcionamento da linguagem escrita.

Os estudos de Schroeder e Schroeder (2011 p. 130) assumem a música em uma perspectiva discursiva, tendo como base o círculo de Bakhtin, pois acreditam que muitos dos conceitos que envolvem a linguagem verbal "iluminam questões importantes sobre a música e a arte". A linguagem musical pressupõe um interlocutor "respondente", enunciados, uma

dimensão social e uma relação dialógica, ou seja, cada música pode ser vista como única, mas há "modos estáveis de produção musical, já que as músicas sempre se filiam, com maior ou menor ênfase, a algum gênero de discurso artístico" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 135). Os enunciados musicais "permitem o acesso das pessoas à fruição e compreensão das músicas" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 134).

Assim, "entender os efeitos de sentido que se produzem em uma música, portanto, é mobilizar as relações dialógicas, é estabelecer uma rede de conexões, é fazer emergir as diversas vozes que constituem, por vezes de maneira oculta, os enunciados musicais (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 139).

É importante destacar que a presente pesquisa também assume a perspectiva da música como um instrumento, um recurso pedagógico para mediar a problematização de conhecimentos específicos da língua escrita. Assim, considera-se que a utilização da música para a alfabetização possibilita um estudo contextualizado da língua.

Conforme Vigotski (1996), o acesso à cultura se dá por meio dos sistemas semióticos (os signos com os quais o homem influi psicologicamente em sua conduta e na dos outros seres) e por instrumentos (também caracterizados como ferramentas com as quais o homem influi no objeto de sua atividade), ou seja, por mediadores utilizados para intervir ativamente em suas relações com o meio e, com eles, modificar seu próprio comportamento. Da mesma forma, a mediação feita pelo o outro é fundamental para o processo de desenvolvimento humano.

Assumimos, nesta pesquisa, a mediação como um processo relacionado à qualidade das interações vividas entre sujeitos, resultando em diferentes experiências. A forma como essas experiências são internalizadas por cada pessoa envolvida, relaciona-se com a forma como cada sujeito é afetado. Nos diversos processos de mediação, "o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83). Portanto,

> A relação entre professores e alunos, aluno e aluno; o que é dito neste contexto escolar, nas diferentes situações em sala de aula; os conceitos construídos em tal contexto – tudo isso se refere a processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorrem (TASSONI; LEITE, 2011, p. 82).

A organização da sala de aula afeta as relações entre alunos e a linguagem escrita. Os modos de afetar os alunos podem promover transformações importantes nessa relação. Segundo Clot (2016), a experiência atual pode afetar a experiência passada de maneira a impulsionar um movimento de mudança nas ações do sujeito.

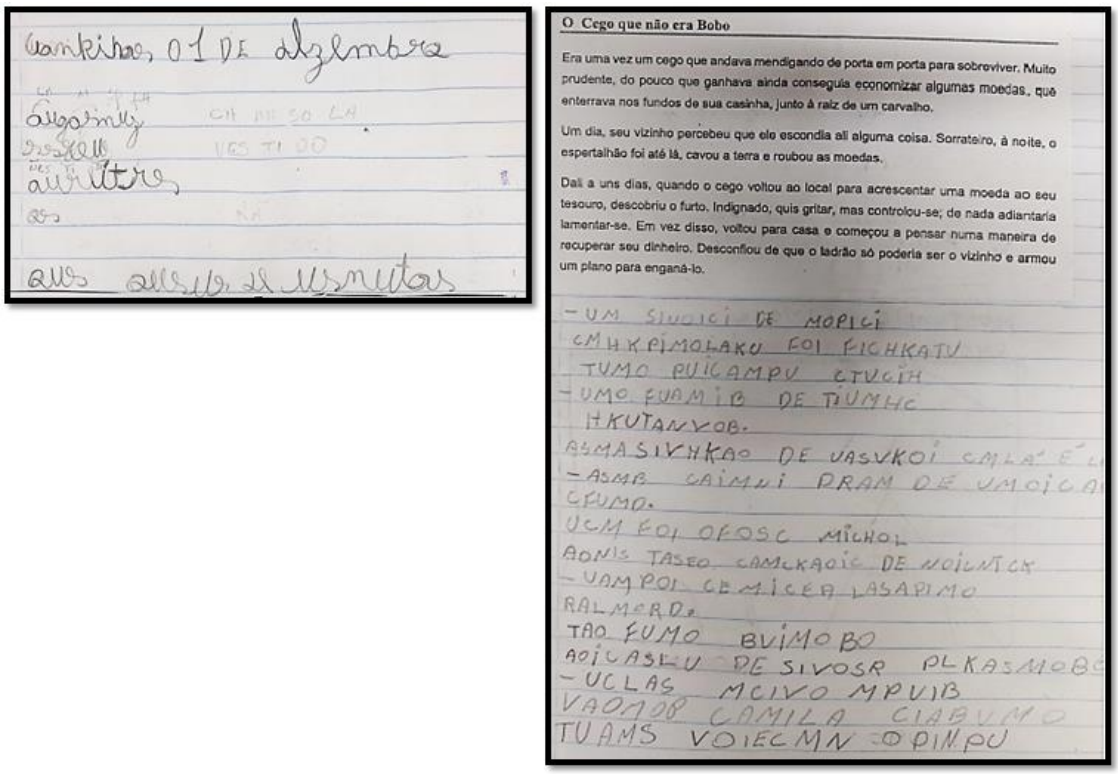
A música e a alfabetização: alguns resultados

O material empírico produzido durante os encontros, ao longo do semestre letivo[3], foi organizado em dois núcleos temáticos: 1) Música como recurso pedagógico, com ênfase na problematização do Sistema de Escrita Alfabética, na ortografia – nos aspectos técnicos da língua; 2) Música como linguagem, que enfatiza a perspectiva do discurso, com ênfase nas experiências que as crianças vivenciaram a partir da apropriação dos discursos presentes nas letras das músicas.

[3] Todos os encontros foram vídeogravados e transcritos.

Para este artigo, trazemos a experiência vivida com Isabela, uma das alunas do grupo. Sua professora contou que Isabela não lia com autonomia, não dominava a escrita alfabética e, por isso, só copiava.

Apresentamos duas produções de Isabela antes de sua participação nos encontros, que confirmam as informações da professora:



O Cego que não era Bobo

Era uma vez um cego que andava mendigando de porta em porta para sobreviver. Muito prudente, do pouco que ganhava ainda conseguia economizar algumas moedas, que enterrava nos fundos de sua casinha, junto à raiz de um carvalho.

Um dia, seu vizinho percebeu que ele escondia ali alguma coisa. Sorrateiro, à noite, o espertalhão foi até lá, cavou a terra e roubou as moedas.

Dali a uns dias, quando o cego voltou ao local para acrescentar uma moeda ao seu tesouro, descobriu o furto. Indignado, quis gritar, mas controlou-se; de nada adiantaria lamentar-se. Em vez disso, voltou para casa e começou a pensar numa maneira de recuperar seu dinheiro. Desconfiou de que o ladrão só poderia ser o vizinho e armou um plano para enganá-lo.

Figura 1 – Registros escritos de Isabela – Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Observamos que Isabela não está alfabetizada, que o uso da letra de fôrma traz um traçado mais legível e que usa recursos textuais, como o travessão e o ponto final.

Os encontros de intervenção eram planejados seguindo sempre uma sequência, realizada de maneira coletiva e colaborativa: conhecer e cantar a música a ser trabalhada; ler a letra projetada ou impressa; discutir os significados possíveis para a letra explorada; discutir a escrita de palavras relevantes na música.

No decorrer dos encontros, Isabela mostrou-se concentrada e com vontade de fazer as atividades, apesar de ainda não estar alfabetizada. Demonstrava preocupação em responder as perguntas das pesquisadoras. Realizava todas as atividades, mas o seu traçado da letra cursiva não contribuía para que sua produção escrita cumprisse a sua função: ser lida/compreendida pelo outro. Abaixo uma produção escrita de Isabela sobre a música Aquarela de Toquinho e Vinícius de Moraes:

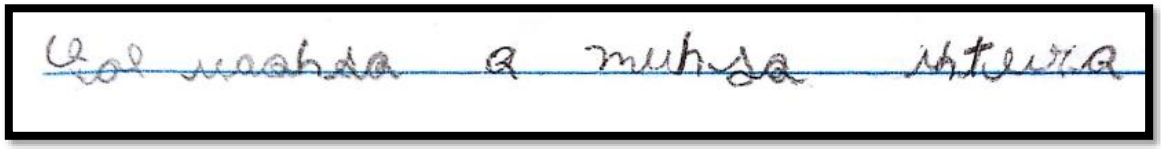


Figura 2 – Produção escrita de Isabela – Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Vai voando o mundo inteiro.

Após uma conversa com Isabela sobre escrever para o outro e a importância da legibilidade, sugerimos que usasse a letra de fôrma. Apesar de ainda não ter se apropriado da estrutura alfabética da escrita, Isabela percebe que a sua letra fica mais legível. Começa a demonstrar uma vontade em vencer suas dificuldades: ela pedia para ler as letras das canções ou fazer atividades na lousa, ajudava na soletração das palavras para que fossem escritas na lousa, escrevia perguntando se estava no caminho certo e nunca desistia. Em um dos encontros Isabela trouxe a letra de uma música, que gostava muito, para que todos cantassem. O exemplo abaixo é outra produção escrita de Isabela referente à proposta de compor uma música:

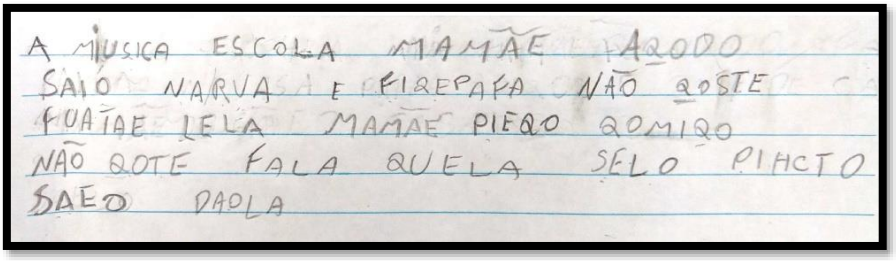


Figura 3 – Registro escrito das ideias de Isabela referentes à atividade de composição – Fonte: Acervo das pesquisadoras.

TRANSCRIÇÃO: A música escola. Mamãe acordou, saiu na rua e eu fiquei brava. Não gostei. Fui até ela, e a mamãe brigou comigo. Não gostei. Fala com ela. Se ela brigar saio da escola.

Em nossa conversa final, Isabela relembrou o vivido, dizendo:

> (Pesq.) O que você aprendeu nesses encontros?
> (Isabela) Eu aprendi a estudar, consegui fazer as provas.
> (Pesq.) Você acha que nossos encontros te ajudaram a fazer as provas?
> (Isabela faz sinal positivo com a cabeça). Eu também melhorei nas letras.
> (Pesq.) Quais letras?
> (Isabela) A que cê falava que eu tinha que fazer de fôrma!
> (Pesq.) Lembro.
> (Isabela) Agora aprendi a fazer de mão, bem direito.
> (Pesq.) É? Agora dá pra entender?
> (Isabela faz sinal positivo com a cabeça). Lá na minha sala, acho que na segunda, eu entrei na sala, tinha um papel escrito, eu li. Tinha o P, o B, o N e o Q. Eu pensei, tem uma pessoa que já deu esse negócio pra mim. Eu li, daí lembrei de você.

Conclusão

A escrita por meio da música tornou-se relevante para aquelas crianças. Com a mediação social e da música a relação dos alunos com a escrita e a leitura foi se transformando – o vivendo alterando o vivido. Ao serem afetados pelas músicas e pelas práticas pedagógicas decorrentes delas os alunos aproximaram-se da cultura escrita e de seu funcionamento

Referências

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula:* leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

SCHROEDER, S. C. N; SCHROEDER, J. L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva*, v. 4, n. 2, set. 2011.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita:* a Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, p. 79-91, jul.-dez., 2011.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: INVESTIGAÇÕES DA DISTRIBUIÇÃO DAS OBRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Ana Cláudia de França[1]
Fabrini Katrine da Silva Bilro[2]
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel[3]

Resumo: Neste estudo, discutimos a distribuição de livros didáticos de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Como resultado, observamos que 5 (cinco) editoras se destacam com maior vendagem de obras. Dessas empresas, 3 (três) têm as coleções de maior distribuição nas escolas públicas do país.

Sabemos que o Livro Didático (LD) constitui-se como um dos principais recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação, cuja função é de auxiliar a prática docente. O LD, na maioria das vezes, torna-se a única e a principal fonte de informação impressa disponível aos professores e alunos no processo de ensino aprendizagem (LAJOLO, 1996; COSTA-MACIEL, 2014).

Os livros adquiridos pelo Governo Federal e distribuídos às escolas públicas brasileiras passam por um crivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse Programa configura-se como uma política avaliativa que promove a seleção e a apresentação dos livros aprovados aos professores. As coleções aprovadas no PNLD são apresentadas nos Guias dos Livros Didáticos sob a forma de resenhas, cuja função é auxiliar os professores e a equipe pedagógica escolar no processo de escolha dos manuais que serão utilizados durante 3 (três) anos.

Em 2016, o Guia destinado à Alfabetização (1º ao 3º ano) apresentou ao professor um repertório de 21 (vinte e uma) coleções, distribuídas entre 14 (quatorze) editoras. Em meio a esse processo, este estudo tem como objetivo investigar a distribuição de livros didáticos de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, apresentando nesse cenário as editoras que mais venderam ao governo e as obras de maior distribuição nas escolas públicas do país.

Em busca de atingir o objetivo proposto, direcionamos nosso olhar para o Guia de Livros Didáticos de Alfabetização e Letramento/PNLD (2016), destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º), a fim de conhecer as coleções aprovadas em 2016 e suas respectivas editoras. Frente aos dados, acessamos o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e localizamos informações referentes às coleções mais bem distribuídas nas escolas brasileiras, bem como os valores investidos pelo MEC para a aquisição dessas obras. Para o tratamento das informações, assumimos uma organização de natureza mista qualitativa e quantitativa – (BARDIN, 1994), conforme veremos a seguir na seção em que discutiremos os resultados.

Diante disso, ressaltamos o papel de nossa pesquisa em trazer para o debate um dos principais instrumentos didáticos disponibilizados pelo governo às escolas públicas brasileiras, evidenciando o processo de escolha, aquisição e distribuição, assim como o alto investimento financeiro do governo às editoras de livros didáticos.

Frente ao cenário apresentado, vejamos a seguir os resultados da investigação.

[1] Mestranda em Educação; Universidade de Pernambuco; Nazaré da Mata; Pernambuco. *E-mail:* claudia_francaac@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Educação; Universidade Federal de Pernambuco; Recife; Pernambuco. *E-mail:* fabrinibilro@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação; Universidade de Pernambuco; Nazaré da Mata; Pernambuco. *E-mail:* deboracostamaciel@gmail.com.

Análise do Guia de Livro Didático - PNLD 2016

A partir da análise do Guia de Alfabetização e Letramento – PNLD 2016, destinado aos anos iniciais de Ensino Fundamental, percebemos a presença de 21 (vinte e uma) coleções, distribuídas entre 14 (quatorze) editoras, como veremos no quadro a seguir:

Seq.	COLEÇÕES	EDITORAS
1.	Ápis	ÁTICA
2.	Projeto Lumirá	
3.	Aprender, muito prazer!	BASE EDITORIAL
4.	Aprender e saber	CEREJA
5.	Quatro cantos	DIMENSÃO
6.	Aprender juntos	EDIÇÕES SM
7.	Mundo amigo	
8.	Novo bem - me - quer	EDITORA BRASIL
9.	Aprender e criar	ESCALA EDUCACIONAL
10.	Porta aberta	FTD
11.	Eu gosto	IBEP
12.	Brasiliana	
13.	A aventura da linguagem	
14.	Juntos nessa Língua Portuguesa	LEYA
15.	Projeto buriti	MODERNA
16.	Pequenos exploradores	POSITIVO
17.	Manacá	
18.	Ligados.com	SARAIVA
19.	Português Linguagens	
20.	Projeto coopera	
21.	A escola é nossa	SCIPIONE

Quadro 1 – Coleções e Editoras localizadas no Guia de Livros didáticos – 2016
Fonte: Guia de Livros Didáticos - Alfabetização e Letramento/2016.

Conforme mostra o quadro acima, percebemos que, das 14 (quatorze) editoras, 5 (cinco) investiram bastante nas coleções de livros didáticos, já que conseguiram aprovar mais de uma coleção. Dentre estas, as editoras que investiram em três coleções foram: a Editora IBEP, com as coleções *Eu gosto, Brasiliana* e *A aventura da linguagem*; e a Editora Saraiva, com *Ligados.com*, *Português e Linguagem* e *Projeto coopera*. Já as editoras que apresentaram duas coleções foram: Editora Ática, com as coleções: *Ápis* e *Projeto Lumirá*; Editora Edições SM, com *Aprender juntos* e *Mundo Amigos*; e Editora Positivo, com as coleções *Manacá* e *Pequenos Exploradores*. As demais editoras apresentaram apenas uma coleção.

Diante do exposto, seguimos para o processo de aquisição e distribuição das coleções.

Aquisição e Distribuição das Coleções: investimento realizado pelo MEC

O governo brasileiro é o maior comprador de livros didáticos. Sendo assim, em busca de compreender sobre o processo de aquisição e de distribuição dessas obras, bem como de conhecer os valores gastos na compra dos livros e manuais do professor de Alfabetização e Letramento, voltados aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, fizemos uma pesquisa no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, especificamente no item relativo aos Programas do livro didático, na seção dos dados estatísticos. Nesse percurso, ao verificar as coleções mais distribuídas de Alfabetização, descobrimos também as editoras que mais venderam para o Governo Federal.

Mostraremos, no quadro a seguir, as coleções mais bem distribuídas às escolas brasileiras e seus respectivos valores de aquisição.

Seq.	Coleções	Editoras	Quantidade por coleção	Valor total aquisição[4]
1.	Ápis	ÁTICA	1.527.869	**R$ 13.347.834, 39**
2.	Projeto coopera	SARAIVA	646.816	**R$ 4.865.615,20**
3.	Porta aberta	FTD	629.915	**R$ 4.721.472,52**
4.	Projeto buriti	MODERNA	512.806	**R$ 3.919.305,72**
5.	Eu gosto	IBEP	463.388	**R$ 4.046.186,47**
6.	Ligados.com	SARAIVA	377.217	**R$ 2.859.210,48**
7.	Português Linguagens	SARAIVA	357.814	**R$ 3.187.423,58**
8.	Projeto Lumirá	ÁTICA	332.832	**R$ 2490.144,12**
9.	A escola é nossa	SCIPIONE	293.849	**R$ 2.217.859,56**
10.	Aprender juntos	EDIÇÕES SM	257.428	**R$ 2.526.805,93**
11.	Juntos nessa Língua Portuguesa	LEYA	195.150	**R$ 2.103.106,71**

[4] Para obtenção desses dados, somamos o valor total de aquisição de cada exemplar com base nas informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao todo, foram contabilizados os valores dos 6 (seis) exemplares de cada coleção, sendo 3 (três) livros didáticos e 3 (três) manuais do professor de Alfabetização e Letramento, voltados para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

12.	Mundo amigo	EDIÇÕES SM	108.491	**R$ 933.664,27**
13.	Aprender e criar	ESCALA EDUCACIONAL	101.686	**R$ 2.453.507,34**
14.	Novo bem - me - quer	BRASIL	89.938	**R$ 1.059.931,16**
15.	Brasiliana	IBEP	83.604	**R$ 874.754,98**
16.	Pequenos exploradores	POSITIVO	75.000	**R$ 1.118.616,06**
17.	Manacá	POSITIVO	72.992	**R$ 1.173.301,10**
18.	Aprender e saber	CEREJA	53.671	**R$ 955.360,45**
19.	Aprender, muito prazer!	BASE EDITORIAL	49.502	**R$ 702.619,42**
20.	A aventura da linguagem	IBEP	15.517	**R$ 142.938,89**
21.	Quatro cantos	DIMENSÃO	12.226	**R$ 239.690,88**

Quadro 2 – Coleções mais distribuídas de Alfabetização e Letramento (1º, 2º e 3º ano) – PNLD/2016
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, a partir das informações disponíveis no site do FNDE http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos.

A partir dos dados supracitados, percebemos 5 (cinco) coleções mais bem distribuídas às escolas brasileiras: 1. Coleção *Ápis*, liderando com o quantitativo de 1.527.869 (Um milhão, quinhentos e vinte sete mil, oitocentos e sessenta e nove) exemplares distribuídos, com o valor de aquisição de R$ 13.347.834,39 (Treze milhões, trezentos e quarenta e sete mil, oitocentos e trinta e quatro reais e trinta e nove centavos) gastos pelo governo federal; 2. Coleção *Projeto Coopera*, que lidera o segundo lugar com o quantitativo de 646.816 (Seiscentos e quarenta e seis mil, oitocentos e dezesseis), totalizando o valor da compra em R$ 4.865.615,20 (Quatro milhões, oitocentos e sessenta e cinco mil, seiscentos e quinze reais e vinte centavos); 3. Coleção *Porta Aberta*, que aparece na terceira posição com o quantitativo de 629.915 (Seiscentos e vinte e nove mil, novecentos e quinze) exemplares, com o valor de R$ 4.721.472,52 (Quatro milhões, setecentos e vinte e um mil, quatrocentos e setenta e dois reais e cinquenta e dois centavos); 4. Coleção *Projeto Buriti*, quarta coleção mais distribuída, com o quantitativo de 512.806 (Quinhentos e doze mil, oitocentos e seis), mas, que, apesar disso, apresentou um valor de aquisição menor R$ 3.919.305,72 (Três milhões, novecentos e dezenove mil, trezentos e cinco reais e sessenta e dois centavos), se comparado com a quinta coleção mais bem distribuída; 5. Coleção *Eu gosto*, que aparece na quinta posição, dentre as obras mais bem distribuídas, com 463.388 (Quatrocentos e sessenta e três mil, trezentos e oitenta e oito) exemplares, e que soma um valor total de R$ 4.046.186,47 (Quatro milhões, quarenta e seis mil, cento e oitenta e seis reais e quarenta e sete centavos), número maior, se comparado a coleção *Buriti*, quarta colocada.

Vejamos, agora, os dados das 5 (cincos) editoras campeãs de vendas.

Editoras	Coleções	Qtde. por coleções	Total por coleções	Quantidade total
Ática	Ápis	1.527.869	R$ 13.347.834,39	**R$ 15.837.978,51**
	Projeto Lumirá	332.832	R$ 2.490.144,12	
Saraiva	Projeto Coopera	646.816	R$ 4.865.615,20	**R$ 10.912.249,26**
	Ligados. Com	377.217	R$ 2.859.210,48	
	Português Linguagens	357.814	R$ 3.187.423,58	
IBEP	Eu gosto	463.388	R$ 4.046.186,47	**R$ 5.063.880,34**
	Brasiliana	83.604	R$ 874.754,98	
	A aventura da Linguagem	15.517	R$ 142.938,89	
FDT	Porta Aberta	629.915	R$ 4.721.472,52	**R$ 4.721.472,52**
Moderna	Projeto Buriti	512.806	R$ 3.919.305,76	**R$ 3.919.305,76**

Quadro 3- Editoras campeãs de vendas
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, a partir das informações disponíveis no site do FNDE http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos.

Diante das informações apresentadas, constatamos 5 (cinco) editoras campeãs de vendas, a saber: 1ª. Editora Ática, campeã de vendas, investiu em duas coleções - *Ápis* e *Projeto Lumirá* -, totalizando um ganho de R$ 15.837.978,51 (Quinze milhões, oitocentos e trinta e sete mil, novecentos e setenta e oito reais e cinquenta e um centavos); 2ª. Editora Saraiva, com investimento em três coleções: *Projeto Coopera*, *Ligados.com* e *Português Linguagens*, totalizando o valor de R$ 10.912.249,26 (Dez milhões, novecentos e doze mil, duzentos e quarenta e nove reais e vinte e seis centavos); 3ª. Editora IBEP, com as coleções *Eu gosto*, *Brasiliana* e *A aventura da linguagem*, com o total de R$ 5.063.880,34 (Cinco milhões, sessenta e três mil, oitocentos e oitenta reais e trinta e quatro centavos); 4ª. Editora FTD, com a coleção *Porta Aberta*, contabilizando o valor de R$ 4.721.472,52 (Quatro milhões, setecentos e vinte um mil, quatrocentos e setenta e dois reais e cinquenta e dois centavos); 5ª. Editora Moderna, com a coleção *Buriti*, que arrecadou o valor de R$ 3.919.305,76 (Três milhões e novecentos e dezenove mil, trezentos e cinco reais e setenta e seis centavos). Ressaltamos que todos os valores foram pagos pelo governo federal.

Considerações finais

Diante dessas informações, mais do que conclusões, emergem questionamentos, tais como: o que leva essas editoras, e suas respectivas coleções, a serem as mais adotadas pelas escolas públicas? No processo de escolha dessas coleções, os docentes têm efetiva autonomia para indicar suas opções, a partir das propostas apresentadas por esses livros? Essas indagações nos chamam a refletir acerca da importância de um dos principais recursos didáticos utilizados em salas de aula e disponibilizados pelo governo. Assim como ressaltam a necessidade de

estarmos atentos a todo o processo que envolve a proposição, a escolha, a distribuição e a utilização das coleções pelas editoras, pelo governo, pelas escolas, pelos docentes e pelos alunos; tendo em vista o alto investimento financeiro, a abrangência e o comprometimento de diversos setores da sociedade no processo de inserção destes materiais nos espaços escolares.

Referências

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, p. 226, 1994.

BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2016:* letramento e alfabetização e língua portuguesa / ensino fundamental anos iniciais. Ministério da Educação. – Brasília, MEC: 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G. Gêneros Orais nas obras avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, *Revista Linha Mestra*, n.24, jan.-jul. 2014.

LAJOLO, M. Livro didático e qualidade de ensino. *Em Aberto*, Ministério da Educação e do Desporto SEDIAE/INEP, Brasília, a. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

DES(A)FIANDO NÓS: TRAJETÓRIAS DESOBEDIENTES EM UM HOSPITAL DE CUSTÓDIA

Michele Martinenghi Sidronio de Freitas[1]
Mirele Correa[2]

Resumo: O presente ensaio é a trajetória de uma pesquisa-intervenção realizada em um Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, mediante oficinas de intervenção artísticas. Prática que tomou por desafio problematizar as possibilidades da arte e da educação atuarem fora de uma perspectiva utilitária, mas na constituição de outras sensibilidades e olhares sobre si e o mundo.

O presente ensaio discorre sobre uma prática realizada no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico – HCTP, mediante oficinas[3] de muralismo realizadas pontualmente no período de três meses[4] com pacientes-internos. Inserção que tomou por desafio problematizar as possibilidades da arte e da educação atuarem como ferramenta na constituição de outras sensibilidades e olhares sobre si e o mundo.

É necessário evidenciar, que este artigo antes de se tornar a cartografia de uma vivência no hospital de custódia, ele constituiu-se primeiramente como atuação prática com o coletivo Pintelute, da qual uma das pesquisadoras que aqui escreve é integrante. Mas que agora, apresenta-se em um segundo movimento de pesquisa-intervenção cartográfica (BARROS; PASSOS, 2014, p. 173), onde a escrita busca recolher algumas pistas desta inserção e mobilizar outros pensamentos que foram possíveis em sua prática.

O HCTP, espaço aonde as oficinas se desenvolveram, encontra-se dentro do Complexo Penitenciário de Florianópolis - SC e recebe pessoas em conflito com a lei, das quais no processo de julgamento lhe atribuíram algum diagnóstico de transtorno mental. Por consequência, foram julgadas por crime inimputável, ou seja, não possui discernimento de sua ação e cumprem medida de segurança, pois apresentariam risco à sociedade. A saber, os hospitais de custódia são geridos pelo judiciário e não pela saúde, algo que dentro da reforma psiquiátrica vem tentando ser alterado, sendo assim, sua estrutura e a de uma penitenciária são extremamente similares[5] - grades, cadeados, celas, corredores, isolamento, abandono, negligência, vigilância, são elementos que compõe o território de um hospital de custódia para além da intensa medicalização.

---

[1] Doutoranda em Educação pela UNICAMP. *E-mail:* michelemsfreitas@gmail.com.
[2] Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Integrante do PHALA – Grupos de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Culturais. Muralista do Coletivo Pintelute núcleo Florianópolis. E professora que realizou a prática dentro do Hospital de Custódia. *E-mail:* mirele_correa@yahoo.com.br.
[3] As oficinas foram realizadas pelo coletivo Pintelute núcleo Florianópolis – SC, durante o período de junho a setembro de 2017. A inserção no hospital de custódia foi possível através da mediação da Profª Ana Maria Hoepers Preve (UDESC) em diálogo com a Escola da Penitenciária, diretor e Psicóloga da instituição. Para mais informações sobre o coletivo acessar: https://www.facebook.com/pintelute/.
[4] Apesar do artigo relatar a inserção pontual de três meses do coletivo Pintelute, a pesquisadora que aqui escreve já trabalhava a mais de um ano e meio com oficinas de intervenções (poesias, lambe-lambes, grafites, bricolagens, cinemas, etc.) articuladas ao Grupo de Pesquisa Geografias de experiências (UDESC), trabalho que resultou na dissertação intitulada "Educação como invenção: o lambe-lambe e as potencialidades de uma aprendizagem em fuga" (2016).
[5] É possível afirmar isto, pois a pesquisadora que realizou a prática, também foi professora da Escola de Jovens e Adultos no Complexo Penitenciário de Florianópolis, exercendo aula no regime fechado, regalia, centro de triagem (COTE) e Feminino.

Estes pacientes por não estarem cumprindo regime de reclusão, mas, medida de segurança, são despojadas de qualquer tipo de autonomia, pois para serem liberados necessitam de um diagnóstico psiquiátrico que cesse sua periculosidade e posteriormente seja encaminhado para jurídico, que avalia e, encaminha, ou não, o alvará de soltura. Há ser mais desagradável, mesmo quando os pacientes passam pelo diagnóstico psiquiátrico onde sua periculosidade à sociedade é cessada, é necessário que alguma pessoa - um tutor - responsabilize-se pelo paciente, caso contrário este não pode sair da instituição. Na prática, chamamos de 'prisão perpétua' por diversos fatores: as pessoas não possuem mais vínculo com a família ou esta não quer responsabilizar-se; o profissional da saúde (psiquiatra) tem receio de cessar a periculosidade; ou as avaliações e encaminhamentos jurídicos demoram a acontecer. O resultado é um conjunto de pessoas em reclusão entre dias, meses, ou até dez, vinte, trinta, quarenta anos de isolamento.

Linguagem em tinta

As oficinas de muralismo com o coletivo Pintelute consistiram em sete encontros de aproximadamente três horas. O primeiro contato foi a convite da direção com intenção de reformar uma área interna do HCTP, mas que o coletivo propôs que fosse construída em conjunto com os pacientes através das oficinas. Como os pacientes já possuíam contato de um ano e meio com outras técnicas de intervenção urbana ministradas por uma das oficineiras de muralismo, a prática se deu com fluída interação.

Deste modo, o coletivo considerou que era possível levar uma proposta de desenho a ser conversado com os participantes. O rascunho consistia na homenagem a um senhor que vive a aproximadamente quarenta anos de reclusão no HCTP e que é responsável pela horta do hospital.



Figura 4: Rascunho da proposta de mural para o HCTP, junho de 2017. Arquivo da pesquisadora.

A partir do rascunho propomos um experimento com a estética e técnica do muralismo a partir da sua prática, nesse caso seu contato inicial não se deu a partir de explicações prontas, mas em tinta, no contato com as processualidades da criação. Desta forma, o coletivo estava

apenas para prestar suportes pontuais, assim desde preparar a superfície lixando, transferir o decalque do rascunho para a parede, até seu último traço de tinta fora realizado pelos pacientes.

As oficinas de muralismo buscam criar espaços de aprendizado ao desenvolver murais que dialoguem com a realidade social de populações em situação de vulnerabilidade e negligência social. A fim de contribuir na criação de novas dinâmicas de participação e criação cultural, de modo que a pintura como linguagem potencialize lutas na perspectiva de uma autoformação emancipadora.

Apesar do muralismo militante trabalhar uma estética de propaganda e agitação política combativa, no contexto do HCTP, o mural proposto buscou carregar cores e elementos 'mais leves' ao reconhecer os obstáculos e dificuldades do contexto de reclusão, não que não fosse possível um diálogo 'combativo' com a questão carcerária e manicomial, mas que talvez naquele contexto não fora possível, mesmo que as oficinas e as imagens produzidas terem operado nesse sentido.

As imagens que se seguem foram realizadas nos sete encontros com as oficinas de muralismo, nesse sentido não irei me ater à memória dos fatos, mas dos afetos, do invisível, do não comprovável que seria formação do desejo no campo social, e que aqui trarei como pequenos fragmentos de registro – fotos e vídeo, cabe ao leitor pensar nas forças que atravessaram essa prática.



Figura 5: Primeiro dia de oficina de muralismo, HCTP junho de 2017. Arquivo da pesquisadora.



Figura 6: Segundo dia de oficina de muralismo, HCTP julho de 2017. Arquivo da pesquisadora.



Figura 7: Mural finalizado no quarto encontro de oficina de muralismo, HCTP julho de 2017. Arquivo da pesquisadora.



Figura 8: Um dos bancos pintados nas oficina de muralismo, HCTP setembro de 2017. Arquivo da pesquisadora.

Cartografias possíveis deste território

Em virtude do que foi mencionado, a inserção com tal densidade prática, encontrou na *cartografia como método* a processualidade de acompanhar as linhas traçadas na ação de perseguir pistas mobilizadas por suas inquietações, ou por seus processos inventivos que "[...] vai se tecendo no entrecruzar da discussão conceitual com a experiência concreta de habitar um território existencial singular" (ALVEZ; PASSOS, 2014, p. 131), implicando num movimento de produção e coemergência.

Para tal situação: "Não se trata, tampouco, de assumir uma atitude demonstrativa, mas afirmar uma dimensão construtivista da produção de conhecimento, uma experimentação ancorada numa realidade movente [...]" (BARROS; SILVA, 2014, p. 130). Habitar um processo de pesquisa é dar língua àquilo que pede passagem, fazer emergir intensidades, marcar vontades e desejos; delineando outras potências que tentam ser invisibilizadas por forças maiores, mas que, no entanto, insistem em fazer-se presente minoritariamente, transformando os modos de perceber e atribuir sentido a algo, alguém, algum lugar e ao mundo. Habitar, no entanto, é traçar no plano da experiência pequenos deslocamentos que tencionem os limites produzindo outras intensidades.

Deste modo, podemos traçar uma aproximação com *O mestre ignorante* de Rancière (2017), e a possibilidade de emancipar as inteligências das certezas fascistas. De acordo com Rancière (2017) é o mestre explicador que não abre espaço para o exercício do pensamento, que almeja e reproduz supostas respostas "certas", "verdadeiras", que constituem e constrói o incapaz, ou a incapacidade ao interromper e imobilizar o pensamento. Em conclusão, 'é o explicador que tem a necessidade do incapaz'. "A explicação é, então, um constante processo de "empequenecimento" do outro ou, nas palavras de Rancière: *o embrutecimento do outro*" (SKLIAR, 2003, p. 233). Compreender, portanto, seria o início do fim, é a captura do aluno pela explicação do mestre.

Ser educadora e despojar-se de um posicionamento hierarquizado e autoritário do saber, não é o simples ato de não explicar, mas trata-se de uma outra forma de pensar o pensamento, experimentando nos interstícios entre o mundo que existe e a liberdade de criarmos outros. Não seria suprir as dessemelhanças, mas reconhecer a igualdade de que todos tem a capacidade de pensar, mesmo em suas diferenças, essa é a igualdade das inteligências. Em conclusão, para Rancière (2017) não há igualdade ou desigualdade, há diferenças, e a "instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se" (RANCIÈRE, 2017, p. 148).

> O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIÈRE, 2017, p. 142).

Nesta configuração, a prática buscou uma (re)invenção de si, abandonando a socialização ancorada em explicação morais, valores, condutas. Poder-se-ia dizer muitas outras coisas sobre conduta, mas aqui tomemos esse contorno para pensar na perspectiva da educação. Para Rancière (2017), todo e qualquer pensamento regidos conforme a ordem social sempre exclui qualquer forma pensamento destoante, sobretudo, rejeita a emancipação intelectual, fundado sobre a inutilidade. "Se a sociedade se beneficiar de vossas experiências, contentando-se com elas, tanto melhor: vós sereis úteis ao Estado" (RANCIÈRE, 2017, p. 146), servindo-se a isso, a constituição de cidadãos escolarizados dentro da ficção política da igualdade. Não é apenas

na esfera econômica-política-cultural[6] que o capital explora, mas também na constituição, supressão e apropriação da subjetividade, que está intrinsecamente atrelada ao desejo.

O que vaza de uma experiência

As atividades desenvolvidas com o muralismo para além da autonomia coletiva de criação, também buscaram dialogar com um trabalho político e social, em que seu movimento de inserção reconhece a arte como importante ferramenta de luta dentro das possibilidades de articulação com o meio em que se insere. Por isso, as oficinas de muralismo apresentam-se pertinentes na intervenção crítica e contestadora, sendo justamente uma fagulha que versa a perspectiva de mudança, cindindo nos territórios em que se insere uma arte que não quer ser propriedade, mas que busca tencionar e incendiar pensamentos.

Conforme Rolnik (2018) é preciso resistir no próprio campo da política, a produção de subjetividades e dos desejos é um território que tem que ser incansavelmente conquistado e reconstruído em cada existência. No HCTP as linhas que se delinearam para além da solidariedade com as pessoas que vivem em situação de reclusão e submetidas a diagnósticos excludentes, mas também foram traçadas propostas que rascunham outras subjetividades que resistam a imposição do 'louco-criminoso'.

É necessário desarmar as configurações do poder deslocando a produção de subjetividade, desejo e pensamento que não tem haver com individualizar ações. Mas tomando como ponto de partida Rolnik (2018), o desejo é aquilo que age em nós, uma subjetividade que habita nossos desejos interiores ou exteriores ao sujeito.

É no tecer de novas tramas engajadas diretamente com uma prática, que delineamos uma pesquisa-intervenção *em* educação, e não *sobre* educação, pois possui natureza processual que ganha densidade ao longo de sua atuação na realidade, na qual a cartografia vem dar consistência a investigação quando esboça as possibilidades de capturar movimentos educacionais com as intervenções que propõe.

Falamos de uma educação que habitou o espaço por excelência da clausura e negação de si, mas que no tempo e espaço das oficinas abriram possibilidades à presença do outro, sua existência, vontades, linguagens e desejos que aquele espaço busca reprimir. A linguagem das oficinas foram as desejantes, que arriscaram cravar em tinta a língua dissonante do louco. "Ela é [a linguagem] esse desejo de compreender e de se fazer compreender, sem o qual nenhum homem jamais daria sentido a materialidade da linguagem" (RANCIÈRE, 2017, p. 95, [comentário nosso]).

Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 172-200.

[6] Capitalismo hoje, corporificado de forma ainda mais violenta e exploratória pelo neoliberalismo.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fábio Herbert da. Trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia:* A experiência da pesquisa e o plano comum.v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 128-152.

RANCÈRE, Jacques. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição:* notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SKLIAR, Carlos. A Educação e a Pergunta Pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros 'outros'. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OS PENSAMENTOS DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO COM RELAÇÃO À ESTRUTURA SOCIAL VIGENTE

Rosangela Miola Galvão[1]
Sandra Aparecida Pires Franco

Resumo: A investigação se baseia no uso do gênero discursivo crônica como instrumento para analisar a leitura crítica de alunos de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública do norte do Paraná. O objetivo é verificar se os alunos percebem os diferentes determinantes nos discursos produzidos pelo homem e suas intencionalidades para a formação do cidadão no que tange ao consumismo e a liberdade de escolha. A pesquisa descritiva utilizará como instrumento de coleta um questionário após o trabalho docente com uma crônica. Para a análise dos dados, a base teórica será o Materialismo Histórico e Dialético. Os resultados indicam que os estudantes possuem a percepção da condução imposta pelo atual sistema capitalista, no entanto, possuem uma postura conformista com a situação.
Palavras-chave: Leitura crítica; materialismo.

Introdução

A leitura crítica na Educação Básica é uma preocupação e um problema da educação que necessita ser solucionado. No entanto, os alunos da graduação também apresentam dificuldades quando lhes é pedido uma posição crítica sobre alguma temática. Nesse contexto, cabe a seguinte indagação: Os estudantes da pós-graduação possuem uma leitura crítica daquilo que leem? A partir dessa inquietação, a pesquisa buscou elaborar uma aula na qual os alunos pudessem expor seus posicionamentos diante da leitura de uma crônica que versa sobre o consumismo e a liberdade de escolha na sociedade atual.

Espera-se que os alunos identifiquem os determinantes sociais, culturais, econômicos, políticos, afetivos, étnicos presentes na crônica "Quem tem medo da mortadela? " Do escritor Mario Prata. E possam relacioná-los com as atitudes do homem do século XXI a fim de proporcionar a reflexão e transformação das ações futuras dos participantes, um grupo de alunos do Curso de Pós-Graduação de uma Universidade Pública do norte do Estado do Paraná. Para tanto, o artigo foi dividido em três seções. Na primeira seção serão discutidas as contribuições da leitura e da literatura para o desenvolvimento humano. Na segunda seção será apresentado o gênero discursivo crônica e seu entrelace com a melhoria da leitura na educação. Na terceira sessão serão esmiuçadas a metodologia utilizada na pesquisa e apresentados os resultados do estudo.

Leitura e Literatura para a formação humana

As contribuições da linguagem, e consequentemente da leitura, considerada veículo do signo linguístico, vão além do contato externo com o signo, a palavra para Luria (1987) é responsável pela regulação da conduta. Segundo Vigotski (1960) no processo de aquisição da linguagem, o homem supera a condição elementar, biológica, para a cultural, social. Sendo assim, desenvolve as funções psíquicas superiores, relacionadas a atenção voluntária, a memória mediada e a percepção semântica, por exemplo.

Segundo Candido (2006) o leitor não se isenta de sofrer influências das diferentes informações implícitas no texto, consideradas por ele de cunho educativo. Sendo assim, as

[1] *E-mail:* rmgalvao2012letras@gmail.com.

intencionalidades dos escritores presentes nas obras contribuem para novos olhares sobre a realidade, resultando em novas condutas ou pelo menos uma reflexão sobre temáticas ainda não pensadas. A complexidade e ao mesmo tempo a riqueza de informações presentes nas obras, podem resultar em condutas ambivalentes por parte do professor que se sente inseguro diante de algumas discussões que tornam o ensino das obras literárias decadente em conteúdo. Candido (2006) defende que a literatura não corrompe e nem edifica, mas ela humaniza o homem de maneira plena, o que para Lukács (1968, p. 272) seria o enriquecimento da personalidade humana, pois "[...] nenhum sujeito receptivo se encontra em face da obra de arte como *tabula rasa*". Fato que revela a atuação dos conhecimentos anteriores no momento da leitura e escrita.

O gênero discursivo crônica na educação escolar

O gênero textual crônica é utilizado como introdução a outros gêneros literários por ser bem aceito pelos alunos devido as suas principais características, tais como: possuir uma linguagem simples e direta; tratar de temas e assuntos relacionados à rotina das pessoas; veiculada em mídias de fácil acesso à maioria das pessoas, por utilizar em muitas crônicas o humor. Para Candido (1992, p. 14-15), a crônica "[...] é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor". Para ele, a crônica está mais próxima do leitor e esta característica a torna mais humana, mais natural, sem a preocupação com a robustez e eloquência das palavras, assim a transparência da realidade pode ser apreciada. Para o estudioso a crônica "[...] ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na força dos seus valores próprios", e assim, possa servir como meio para a reflexão da vida.

Metodologia e resultados

A aula com duração de 50 minutos foi desenvolvida com um grupo de 13 alunos do Curso de Mestrado em Educação de uma Universidade Pública do norte do Estado do Paraná e começou com a mostra de imagens dos medos mais comuns entre as pessoas, tais como: medo de barata, de altura, de dentista, de andar de avião, medo de escuro, de andar de montanha russa. Os alunos interagiram e disseram seus principais medos, tais como: de vários insetos, da morte, de ladrão, de ficar sozinho em casa. A intenção foi partir de uma realidade concreta, a questão da formação social do medo entre as pessoas. A proposta seguinte foi a leitura da crônica "Quem tem medo da mortadela" do escritor Mário Prata. A crônica expõe a opinião do autor sobre o comportamento de alguns brasileiros que querem ser como os europeus, inclusive nos gostos culinários e assim acabam desprezando alguns alimentos que são representativos de nossa cultura, e apreciados pelos estrangeiros, tudo em prol de um *status* social que não reflete a nossa atual situação financeira. Antes da leitura foi exposta a biografia do autor, seus principais trabalhos e imagens do mesmo. Após a leitura os alunos passaram a refletir sobre o que foi exposto pelo autor da crônica comparando o que foi dito aos próprios comportamentos enquanto seres sociais, e assim, se indagaram sobre o consumismo e a liberdade de escolha na sociedade atual e a forma como as pessoas se posicionam diante destes dois processos.

Os determinantes identificados pelos estudantes foram: social, político, econômico, filosófico, ideológico, cultural, histórico e ético. Palavras extraídas da crônica estudada em sala de aula serviram como base para as dimensões apontadas pelos alunos, principalmente as dimensões sociais, culturais e econômicas, sendo que estas estabelecem interligação com alguns

termos inclusos na crônica, tais como: *preconceito, moda, primeiro mundo, terceiro mundo, recessão, desemprego, pobre, faminto, falência.*

A questão número dois se referiu ao medo de ser autêntico das pessoas. As palavras utilizadas pelos alunos: *muitas vezes, sim, acredito, na maioria das vezes,* indicam que as respostas foram positivas com relação ao medo de ser autêntico das pessoas. O medo da rejeição é percebido nos termos: *sanções, visto como diferente, excluídos ou rejeitados, ser diferente, estigmatizado,* assim de forma em geral, a marca de diferenciação segundo os alunos seria negativa socialmente, este comportamento em grande parte revela a condução comportamental imposta pela sociedade. Ainda, ficou claro que existe a consciência dos alunos com relação ao sistema capitalista que impõe um comportamento, pelo uso das expressões: *somos levados, somos conduzidos, nos obriga a determinados comportamentos, reproduz o que é posto socialmente, é preciso seguir, padronização de comportamentos e padrões estabelecidos,* sendo muitas vezes um processo consciente, mas não reflexivo e se torna um padrão, um modelo social a ser seguido.

A terceira questão versou sobre a liberdade de escolha na sociedade do século XXI, o homem possui ou não liberdade de escolha? Os termos: *não existe, ela é relativa, em partes, não, em âmbito geral não,* demonstram que os alunos percebem que a liberdade de escolha praticamente não existe. Este sistema parece ter domínio e controle segundo as respostas dos alunos*: somos manipulados, tudo o que consumimos já foi produzido e pensado por alguém, tudo é imposto, sendo condicionados, somos obrigados a seguir um padrão*. A grande parte dos alunos firmou que não existe liberdade de escolha, apenas dois disseram que é relativa, ou seja, atrelada ao sistema e outro que existe liberdade restrita, pois a mesma está condicionada ao sistema.

No intuito de verificar se os alunos conseguiam identificar em quais segmentos a falta de liberdade de escolha está presente foi elaborada a quarta questão. As respostas em grande parte identificaram que o sistema de forma geral impõe um padrão de escolha, mas alguns segmentos em específico foram relacionados pelos alunos: *vestuário, automóveis, imóveis, comunicação, mídias eletrônicas, educacionais, profissionais, sociais, moradia, moda, automóveis, imóveis, educação, tecnologia, moda*. O próprio sistema educacional, citado por um aluno, seria considerado um veiculador dos padrões sociais da classe dominante.

A última questão foi sobre se temos medo da liberdade ou fomos adestrados pelas sutilezas da nova forma de capitalismo da educação pelo consenso, ou seja, o sistema nos impõe algo que é aceito sem contestação pelas pessoas. Os termos utilizados pelos alunos: *fomos adestrados pelo consenso, fomos adestrados para tal comportamento, acredito que somos adestrados, somos condicionados,* indicam que os alunos admitem a existência do adestramento, ou seja, que o sistema capitalista transfere sutilmente para as pessoas as formas de comportamento que devem seguir. Apesar desta conscientização percebe-se uma conformação ao que está posto nos discursos da classe dominante, pelos termos utilizados pelos estudantes*: a alienação não permite, pois já pensamos ser livres, é questão de não se saber o que é liberdade fora do sistema capitalista.* Esse comportamento pode assegurar o contínuo do processo de alienação da sociedade consumista.

Considerações finais

A pesquisa retrata o pensamento dos estudantes com relação à estrutura social vigente, sendo esta manipuladora de atitudes e comportamentos. Ao mesmo tempo evidencia que os alunos possuem pouca expectativa a mudanças, pois aparentemente a classe dominante parece não proporcionar posicionamentos contrários aos estabelecidos por ela, assim o discurso dos alunos se mostra conformado, confirmando que a educação pelo consenso parece estar dominando a sociedade como um todo.

O fato de a instituição escolar ser considerada um dos ambientes propícios as transformações sociais, advém de sua própria constituição social, ou seja, de ser o lugar mais apropriado ao desenvolvimento da consciência humana, lembrando que para Marx (2008) o ser social é quem determina a consciência do homem e não o oposto. Assim, somente no coletivo o homem pode transformar-se a si mesmo e a sociedade da qual participa. Este movimento de conceber a educação pode ser comparado a orientação dada por Marx (2008, p. 31) quando pensaram o socialismo, o de liberdade, sendo ela entendida a partir da concepção de que "A liberdade consiste em compreender a necessidade. A necessidade só é cega enquanto não é compreendida".

Sobre a palavra é importante salientar o seu caráter revelador de intencionalidades muitas vezes desconsideradas pelos alunos que fazem uma leitura inocente dos gêneros textuais presentes em seu entorno, para Bakhtin (2013, p. 84-85) a palavra "por estar diretamente envolvida nas relações humanas, é o indicador mais sensível das transformações sociais, contendo em si as lentas acumulações que ainda nem ganharam visibilidade ideológica, mas que já existem". Considerando que o sujeito é um ser social, e para Bakhtin (2013) a formação se dá de fora para dentro, ou seja, o sujeito sofre influência direta do meio em que vive, das relações sociais, e ainda da maneira como lhe é construído determinado conteúdo, ele ainda considera que "até mesmo o consciente e o discurso interior são formados socialmente, numa relação de instabilidade entre estes e o meio social" (BAKHTIN, 2013, p. 96), revelando assim a importância do trabalho docente, principalmente do fazer docente relacionado à linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. *Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGe*. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CANDIDO, A. et al. *A Crônica*: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas (SP): Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro (RJ): Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem:* as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista:* sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PRATA, M. Quem tem medo da mortadela? *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 05 jan 1994. Disponível em: <http://tvcultura.cmais.com.br/aloescola/literatura/crônicas/marioprata.html>. Acesso em: 17 jul. 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas, tomo III*. Madri: Visor e MEC, 1960.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TIC NO ENSINO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA ANPED

Rita Aparecida da Silva Pires Garcia[1]
Maria Betanea Platzer[2]

Resumo: Este trabalho, em desenvolvimento, investiga publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em relação à tríade: formação de professores, TIC e ensino de leitura. Evidencia-se a necessidade de investimento em políticas públicas que tratem da formação tecnológica para professores, de forma que sejam implementadas ações para melhoria da formação leitora do aluno.

Este trabalho é fruto de um levantamento que está sendo realizado nos domínios da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd - com o intuito de investigar publicações focadas na formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC - no ensino de leitura.

Apesar de se tratar de um tema bastante debatido na área da educação, no cotidiano da escola, as mudanças têm sido pouco perceptíveis como ferramenta para contribuir com a prática pedagógica no ensino de leitura. Diante disso, tratamos no presente trabalho especialmente de algumas discussões acerca da temática investigada, tendo como base o referencial teórico que fundamenta o mapeamento de publicações sobre o assunto e que se encontra em processo de análise.

As tecnologias evoluem a cada dia e, não acompanhar essa evolução e/ou não fazer uso dela na sala de aula, faz com que a lacuna entre a escola e a realidade em que o aluno está inserido fora desta instituição, amplie-se cada vez mais, criando abismos entre o que é ensinado, a forma como é ensinado, o que é aprendido e a significação disso para o aluno e a vida dele.

Por que formar professores para o uso das TIC no ensino de leitura

De acordo com Imbernón (2010, p. 13), a preocupação em formar professores data da Antiguidade, desde o momento em que se deliberou para outrem a função de educar seus filhos e, esse outro, passou a preocupar-se em como fazer. No entanto, a inquietação em relação à formação inicial e à formação continuada como consciência de que a prática e a teoria devem ser constantemente revisadas e atualizadas na modernidade, é algo recente.

No Brasil, o que se pôde perceber numa análise cronológica da formação de professores é que esta apresenta um cenário de descontinuidade de propostas, mas que não configuram uma ruptura ou um vazio de concepções e ideologias para a construção de um perfil docente capaz de atender às exigências educacionais num determinado tempo e espaço. Ora voltada para a formação técnica-profissional, ora abarcando questões de formação pedagógica, o que se compreende é que no último século a educação brasileira galgou conquistas importantes quanto à formação de professores.

Face ao advento tecnológico, é preciso considerar que passamos por uma época de constantes inovações e que coloca os professores em uma zona de desconforto considerável, pois implica um processo introspectivo de reflexão a respeito de sua própria formação, gera conflitos de ideias e valores, provoca em alguns resistência e, em outros, resiliência. O medo de lidar com o novo, com as mudanças e o desconhecido assusta e é característico do ser

[1] Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara. São Paulo. Brasil. *E-mail:* ritaasilva2004@hotmail.com.
[2] Universidade de Araraquara – UNIARA. Araraquara. São Paulo. Brasil. *E-mail:* betaneaplatzer@hotmail.com.

humano, no entanto, a capacidade em adaptar-se ao novo também faz parte da constituição do indivíduo.

Sarmento (2009, p. 63) explica que há cerca de duas décadas as publicações a respeito do impacto das novas tecnologias têm sido motivo de debate. No entanto, mesmo diante da polêmica sobre os aspectos positivos, negativos e as influências que as tecnologias exercem na sociedade e dos maniqueísmos que permeiam o tema, já não é possível limitar-se a questões de aceitação, avanços positivos ou discussões sobre a inevitabilidade de se conter as consequências negativas oriundas das novas tecnologias.

Tais pontos de divergências tornam-se superficiais e prescindem uma tomada de consciência crítica no sentido de entender, aprender, descobrir, adaptar-se e inventar modos para usufruir dessa nova forma de existir (SARMENTO, 2009, p. 69). As TIC não podem mais ficar do lado de fora da sala de aula ou restritas aos laboratórios de informática. É preciso desenvolver nos alunos a competência para criticar, refletir, argumentar, utilizar e criar tecnologias nas mais variadas práticas sociais - dentre elas, a leitura.

A formação de professores para o uso das TIC no ensino de leitura deve ser pensada como um meio de formação e construção das habilidades e competências para que o aluno possa apresentar um bom desempenho nas atividades curriculares e na sua vida diária, haja vista que a tecnologia tem se tornado cada vez mais essencial na sociedade contemporânea e, saber fazer uso dela faz-se imprescindível.

> Ensinar com as novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p. 143).

Face ao exposto, é notória as transformações que as TIC têm promovido na forma de aprender do ser humano, e trabalhar apenas pautado em formalismos tradicionais é desconsiderar que existem outras formas de ensinar e outros modos de aprender mais significativos para a criança que já nasce imersa na tecnologia.

Giovanni (2003, p. 212), sobre as novas demandas para a formação profissional docente, aponta algumas respostas recorrentes nos estudos sobre formação de professores. Dentre elas, destaca-se a percepção de que a sociedade mudou e, consequentemente, as relações interpessoais, a comunicação entre os grupos, o acesso ao conhecimento e às informações também sofreram mudanças; os avanços da tecnologia da comunicação embasaram a "sociedade da informação"; e para o processo de formação de professores, isso implica mudanças curriculares, novos conteúdos, estratégias e mediações, novos recursos, habilidades e competências. Ao buscar compreender essa realidade, percebe-se que as pesquisas têm apresentado a concepção de que as tecnologias são aliadas e potencializam a aprendizagem, sendo o professor o mediador entre as tecnologias e o aluno; daí a necessidade de formação (inicial e continuada) que promova uma melhor relação entre o professor e os recursos tecnológicos disponíveis, que terá como objetivo final a aprendizagem do aluno.

Leitura e tecnologias

Lajolo e Zilberman (2011, p. 37) explicam que a leitura conserva uma afinidade intrínseca com o olhar do leitor, e assim sendo, a leitura que se faz na modernidade mantém uma relação próxima com os procedimentos inaugurados há milênios pelos sumérios, haja vista que, mesmo

em épocas distintas e sob suportes também distintos, a relação do leitor com o texto permanece na transposição do livro de papel para o meio digital.

Não obstante, Chartier (1999, p. 77), ao falar sobre "O leitor entre limitações e liberdade", aponta a liberdade leitora, que está limitada pelas capacidades, convenções e hábitos que caracterizam as práticas de leitura e, estas, sofrem alterações dentro do espaço e do tempo, provocando mudanças nas maneiras de ler, colocando em jogo as relações entre corpo e livro, possibilidades de usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão e multiplicam as formas de apropriação do sujeito com o objeto lido. Com o advento do texto eletrônico, novas tensões são geradas e as práticas de leitura também sofrem alterações.

Álvarez (2001, p. 165) observa que, apesar do livro físico ter sido o mais importante meio de difusão do conhecimento e o suporte de boa parte das produções intelectuais, hoje a realidade é outra e o livro não é mais o único objeto de leitura. O autor prevê que em breve haverá muitos livros em versão eletrônica e, isso, implica além de outras questões, profundas mudanças no modo de ler e de se relacionar com a leitura. Tais transformações exigem que a escola repense o seu papel e as estratégias utilizadas no ensino de leitura e na formação de novos leitores.

As atividades para o desenvolvimento da competência leitora devem considerar as práticas sociais de leitura. Os alunos que estão chegando à escola são nativos digitais e ignorar a influência e o papel das tecnologias da vida destes alunos, é ignorar também os usos sociais que eles fazem da leitura no ciberespaço. Assim sendo, é preciso que a escola esteja preparada para atender a um público leitor que faz uso de vários suportes de leitura, abarque a diversidade de práticas e valorize-as dentro do contexto escolar até mesmo como estratégia metacognitiva, de maneira sistematizada, com objetivos definidos e planejamento.

A escolha pela ANPEd

Analisar as publicações que têm como objeto de investigação a formação de professores para o uso das TIC no ensino de leitura pode expor aspectos bastante relevantes ao apresentar diferentes concepções, olhares, problemas e soluções acerca de um mesmo tema. A definição do suporte em que tais publicações são consideradas é de suma importância na coleta de dados, uma vez que é imprescindível para legitimar a pesquisa, o compromisso e a rigorosidade da entidade com as publicações em seu domínio, o que corrobora a escolha pela ANPEd como referência em publicações de pesquisas em educação.

Com o intuito de promover o debate e o aperfeiçoamento profissional, a ANPEd tem se constituído num importante espaço para a divulgação de pesquisas científicas e políticas no campo educacional. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1978, e que reúne trabalhos de professores e estudantes vinculados à programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação (ANPEd, 2018).

Até o ano de 2013 - 36ª edição, as reuniões nacionais ocorriam anualmente, mas, com uma mudança no estatuto da entidade em outubro de 2012, as Reuniões Científicas Nacionais passaram a ser promovidas a cada biênio, havendo uma alternância também com as Reuniões Científicas Regionais. Os trabalhos divulgados nas Reuniões Científicas Nacionais são estruturados em grupos de trabalho de acordo com o tema. Entende-se por Grupo de Trabalho, segundo informações obtidas no site da entidade, assuntos de interesses comuns, aglutinados para socialização do conhecimento produzido por pesquisadores no campo educacional (ANPEd, 2017).

Ao todo, são 23 GTs com as mais variadas temáticas sobre educação e em diversos formatos. Tais grupos abarcam dois formatos de publicações: trabalhos e pôsteres. Os trabalhos apresentados são textos com o formato de artigo e que contêm o problema, metodologia,

conclusões e referências. Já os pôsteres, apresentam as mesmas características estruturais do trabalho, porém, mais sucinto e no formato de cartaz. Ambos são publicados na íntegra no domínio da ANPEd. Ademais, destaca-se a abrangência de grupos com temas e formatos variados sobre a educação, o que possibilita o acesso a um campo fértil de produção acadêmica dentro de um mesmo diretório virtual.

Com base em estudos fundamentados em uma concepção dialógica de educação e a partir de pesquisas sobre formação de professores, como percurso metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica realizando um mapeamento das publicações nos anos de 2011 a 2015 pela ANPEd em dois grupos de trabalhos: Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16). A análise dos dados possibilitará promover a reflexão entre os referenciais teóricos, os textos analisados e a nossa percepção ao final da pesquisa por meio de inferências, apontamentos e possibilidades de soluções para a problemática formação inicial e continuada de professores e o uso das TIC no ensino de leitura.

Algumas considerações

Investigar o que se tem produzido nas pesquisas voltadas para a formação de professores inicial e continuada no ensino de leitura, além de apontar concepções a respeito do tema sob diferentes olhares, pode contribuir para a reflexão sobre tais produções e permite constituir um diálogo entre as teorias, as pesquisas e a realidade do contexto educacional.

As pesquisas têm apresentado a concepção de que as tecnologias são aliadas e potencializam a aprendizagem e podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, sendo o professor o mediador entre as tecnologias e o aluno. No entanto, também se observa a necessidade de transformações nas práticas docentes para lidar com as novas tecnologias e saber, por exemplo, identificar, avaliar e utilizar os recursos disponíveis conforme suas necessidades e de seus alunos.

Da mesma forma, é preciso que se desenvolva programas para o uso da linguagem digital nas práticas pedagógicas em sala de aula e de criação de espaços de leitura com o uso das TIC, investimento na formação de docentes e gestores, na infraestrutura das escolas, na adoção de políticas públicas que tratem da capacitação tecnológica para professores, de forma que seja implementado um conjunto de ações para a melhoria da aprendizagem e para a formação integral do aluno. É preciso identificar como a tríade - formação de professores, TIC e leitura - tem sido abordada dentro da produção acadêmica e como tais transformações podem ser postas em prática na escola.

A formação inicial e continuada dos professores e a aquisição de novos conhecimentos referentes à utilização de diferentes estratégias de ensino com o uso das TIC poderão possibilitar a melhoria na qualidade de ensino no que diz respeito à competência leitora.

Referências

ALVAREZ, Octavio Henao. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANPED, *Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: março de 2018.

CHARTIER, Roger. O leitor entre limitações e liberdade. CHARTIER, R. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador:* a leitura em seus discursos. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias. *Revista Informática na educação:* teoria e prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2009.

O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA

Rosangela Gasparim[1]
Sandra Mara de Lara[2]

Resumo: Objetivo: analisar o papel do gestor da escola pública na formação do leitor proficiente e de uma comunidade leitora. A partir da pesquisa qualitativa e instrumentalizada com exploração bibliográfica, entrevista com diretor de escola pública e depoimentos de diretores em momentos de formação para gestores. Os resultados indicam que o gestor tem importante papel na formação de uma comunidade leitora.

Leitura: primeiras aproximações

A aquisição da leitura é, cada vez mais, condição imprescindível para a plena participação social. A leitura está presente em nossas vidas em todos os momentos, seja por meio de livros, em textos de jornais e revistas, outdoors, nas redes sociais e em textos não verbais.

No entanto, a alfabetização ainda é um direito a ser conquistado pelos brasileiros. Dados do Censo 2010 indicam que a taxa de analfabetismo no Brasil diminuiu, porém há 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos analfabetos no país. Além disso, 20,3 % da população com 15 anos de idade ou mais são considerados analfabetos funcionais. Nesses dados, o IBGE aponta que as regiões Norte e Nordeste são aquelas com as maiores taxas de analfabetismo, chegando a taxas de 27,3% e 25,4% respectivamente.

A escola é um espaço fundamental de aprendizagem da leitura, atividade que perpassa diversas formas de aprendizagem, ampliando repertórios, permitindo a aquisição de novas informações, além de possibilitar a experiência do prazer estético. O desafio da instituição escolar "é formar pessoas desejosas de embrenharem-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece" (Lerner, 2007, p. 28), percebendo a leitura como fonte de prazer e conhecimento. Nesse sentido, o diretor escolar, como articulador pedagógico das ações na escola tem um importante papel no sentido de formar uma comunidade leitora. Comunidade leitora, aqui entendida como aquela em que participam os estudantes, os professores, os pais ou responsáveis pelos estudantes, e demais profissionais que atuam na escola, como auxiliares de limpeza, secretários escolares e inspetores de alunos.

Considerando o exposto, o objetivo deste artigo é analisar o papel do gestor da escola pública na formação de uma comunidade leitora. Para responder ao objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da exploração bibliográfica e entrevista com diretores de escolas públicas no Paraná, além e depoimentos de diretores envolvidos em momentos de formação para gestores na rede municipal de ensino deste Estado. Como aporte teórico foram utilizados os autores Weiss (2015), Solé (1998), Saveli (2007), Freire (1981), entre outros que discutem a formação de leitores.

Leitura: conceitos e formação de uma comunidade leitora

O acesso à leitura e a escrita foi se alterando ao longo dos tempos e com o avanço da sociedade brasileira. Se anteriormente era privilégio de poucos, após a promulgação da

[1] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPr). Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. *E-mail:* rosangelagasparim@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPr). *E-mail:* jugalu9@hotmail.com.

Constituição de 1988 - Constituição Cidadã, com a universalização do acesso ao ensino ler e escrever passou a ser um direito de todos.

O conceito de leitura sofreu alterações, deixando de ser entendido como um mero procedimento de decifração de um código para ser visto como um processo de construção de significado a partir de um texto. Assim, duas pessoas podem ler o mesmo texto e interpretarem de formas diferentes, conforme conhecimento de mundo e eexperiência. Segundo Paulo Freire (1989): "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" e. "O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e da re-escrita do lido".

Solé (1987) e Kleiman (1989, p. 10) conceituam leitura como um ato social, um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o primeiro constrói significado sobre o que lê. Nesse contexto o gestor tem como papel fundamental favorecer continuamente a leitura e a escrita dentro da escola, proporcionando formação continuada aos docentes, organizando ambientes acolhedores para leitura e trazendo as famílias para comporem e vivenciarem esse ambiente leitor.

Conforme Lerner (2002) o desafio é " fazer da escola um âmbito propício para leitura é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a cidadãos da cultura escrita. "

A formação do gestor

Com o objetivo de sensibilizar os gestores para a formação de uma comunidade leitora, a secretaria municipal implantou uma formação continuada, sendo um dos eixos discutir com os diretores das escolas municipais ações para formar uma comunidade leitora. Para a discussão foi realizada uma pergunta: Como pensar um ambiente educativo que propicie a formação de uma comunidade leitora? Durante o curso foi discutido que um bom ensino de leitura considera o uso real dos textos, seu sentido de prática social, de modo que "os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, prazer e aprendizagem. " (Colomer, 2007, p. 90).

Como articulador do trabalho na escola, cabe ao gestor e sua equipe, proporcionar um "ambiente leitor", que envolva os estudantes e familiares. O documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade organizado por este município aponta: "A leitura, enquanto ação compartilhada entre toda a comunidade escolar (crianças, estudantes, profissionais que atuam na escola e familiares) é compromisso de todos/as para que esta se constitua como comunidade leitora. (PIQ/2015) ".

Como forma de sensibilizar as gestoras sobre a responsabilidade na formação de leitores, utilizamos uma entrevista com a coordenadora do Projeto ler e Escrever professora Dra. Telma Weisz, "Duas perguntas sobre leitura na escola para Telma Weisz", onde aborda a responsabilidade do gestor em construir condições para progressivamente ampliar e formar uma comunidade leitora.

A partir da leitura dos textos e das abordagens do vídeo, os gestores foram desafiados a apontarem ações que já desenvolvem ou que tem planejado para formar uma comunidade leitora. Em seguida, mostrando que é possível fomentar esse trabalho, a diretora de uma escola trouxe um relato de sua prática, com fotos e sugestões de ações concretas para viabilizar esse trabalho. No relato, a diretora trouxe várias sugestões de trabalho com os estudantes, fomentando o uso da Biblioteca escolar, organizando tarde de autógrafos com autor de livro de literatura, reorganização do acervo do PNAIC – Pacto Nacional de alfabetização na idade Certa.

A formação também previa momentos de interlocução entre a formadora e as diretoras, por meio de acompanhamento "in loco" nas escolas, onde era possível conversar individualmente com as gestoras, acompanhar as atividades previstas e sugerir encaminhamentos.

As gestoras em ação

Para essa pesquisa utilizamos além da revisão bibliográfica, entrevista com gestoras de escola pública e depoimentos de cinco diretores que articularam um trabalho diferenciado com a leitura em sua escola.

Ao entrevistarmos a diretora de uma das escolas, ela relata que sua primeira ação para organizar um "ambiente leitor" foi reorganizar a Biblioteca Escolar e trazer autores para conversar com as crianças:

> *A biblioteca escolar tem ficado aberta durante o recreio. Organizamos um espaço e deu muito certo. Agora muitas crianças lêm durante o recreio. (Diretora A)*

> *Organizamos uma tarde de autógrafos com um autor de livro de literatura infantil. Essa aproximação foi fantástica! (Diretora C)*

A organização da Biblioteca Escolar favorece o acesso das crianças aos materiais escritos desde os primeiros anos de escolarização. A forma como é organizada, a disposição dos móveis e dos livros, reflete a intencionalidade de trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Manter o espaço aberto durante o intervalo demonstra que a gestora desenvolveu uma ação diferenciada para formar uma comunidade de leitores.

Uma das diretoras destaca a importância da formação de professores para a formação da comunidade leitora, enfatizando a importância de ampliar o universo leitor destes docentes.

> *Nas reuniões pedagógicas organizamos um momento de leitura antes de começar as discussões pedagógicas. Trazemos um livro de literatura ou um texto mais voltado para o público adulto. (Diretora D)*

Reforçando essa sugestão de ampliação do universo leitor das professoras, as diretoras reafirmaram a necessidade de um projeto de leitura diária com as crianças. Momentos de leitura diária na escola são imprescindíveis e precisam ser organizados, para incentivar as crianças a buscar a literatura. Colomer (2007) assevera que as crianças precisam ver um adulto lendo, para tentar fazer o mesmo, desenvolvendo assim um comportamento leitor. As diretoras assim se expressam:

> *Organizamos um planejamento onde diariamente as professoras tem que ler para as crianças, especialmente no ciclo de alfabetização. (Diretora C)*

> *Sempre que as crianças vão à biblioteca a agente de leitura organiza uma contação de história para dinamizar o trabalho. (Diretora A)*

Conforme Lerner (2007) a escola deve organizar situações de leitura e escrita que possibilitem a interação com livros e textos, bem como deixar à sua disposição bons livros, para que possam manusear e aos poucos, apropriarem-se da leitura

Também houve relatos de atividades que envolviam as famílias no processo de apropriação da leitura:

> *"Fizemos um chá literário e convidamos as famílias. Os pais vieram e ficaram encantados com a contação de histórias. Vários sentaram com seus filhos*

> *para ler os livros embaixo das árvores. Foi um momento de aproximação das famílias. " (Diretora D)*
>
> *"Na escola organizamos uma mala da leitura. Colocamos livros de literatura, jornal impresso, revistas diversas e até um DVD com um filme infantil. Cada criança leva um dia e lê com sua família. (Diretora A)*
>
> *Separamos alguns livros de literatura e revistas como Ciência Hoje, Terra, entre outras e colocamos numa cestinha, ao lado da sala de direção e coordenação. Enquanto o pai aguarda para falar com a coordenadora tem a oportunidade de ler algo. É mais uma forma de proporcionar leitura. (Diretora E)*

Essas ações em que há integração entre família-escola trazem a possibilidade de ampliar o universo leitor dos responsáveis pelos estudantes, compreendendo que [...] fazer da escola um âmbito propicio para a leitura é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita" (LERNER, 2002, p. 75).

Uma das ações que merece destaque foi o trabalho desenvolvido com as auxiliares da limpeza da escola, conforme relato da Diretora E

> *Nossas auxiliares de limpeza sempre ficavam olhando quando a professora da biblioteca contava histórias para as crianças. Um dia tivemos a ideia de organizar uma roda de leitura com elas. Foi muito bom! Descobrimos elas gostam de ler, mas acabam tendo poucas oportunidades. Implantamos uma vez a cada 15 dias a roda de leitura com elas. (Diretora E)*

A ação da Diretora demonstra um olhar para todos os profissionais que participam da comunidade escolar, ampliando as possibilidades de leitura a todos os envolvidos na escola.

Kramer, (2010, p. 18) escreve sobre a importância da leitura, afirmando que garantir o acesso à leitura e à escrita é assegurar o direito à cidadania e que a escola desempenha um importante papel na concretização desse direito.

Considerações finais

A partir do exposto podemos afirmar que a formação do leitor extrapola a sala de aula e deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola, ocupando todos os espaços da Instituição, numa relação dialógica entre todos os atores do processo educativo (pais, educandos, profissionais que atuam na escola).

Os resultados indicam que o gestor tem um importante papel na formação de uma comunidade leitora, considerando a forma de organização de momentos de leitura na escola em horários de intervalo dos estudantes, fomento de utilização da biblioteca escolar, além de estratégias de leitura envolvendo a comunidade, como chás literários, tarde de autógrafos com autores infantis e rodas de leitura com as famílias. Ao manter a biblioteca escolar aberta durante o intervalo de recreio, a escola possibilita aos estudantes conhecer o acervo, procurar por autores prediletos, ver a biblioteca como um espaço de prazer e aprendizagem.

Cabe ressaltar que o gestor não é o único responsável pela formação de uma comunidade leitora, porém sua capacidade de articulação é fundamental para que essa se concretize.

Referências

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002

COLOMER, T. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para as escolas municipais de Curitiba*. Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita*. São Paulo: Ática, 2010.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Editora Artmed, 2002.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura – reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane Antonucci (Org.). *Práticas de letramento no ensino:* leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MÍDIAS, A PRODUÇÃO DE IMAGEM, SUAS (DES)NATURALIZAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES SUBJETIVAS

Renata Reis Genuíno[1]
Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa[2]

Resumo: Revisão de material bibliográfico que possibilite refletir sobre o papel da mídia e influência na educação. Metodologicamente, será utilizada a (re)produção de imagens para análise que possibilitem representar as relações com o entorno, a desnaturalização dos signos da cultura midiática e contribuir com as diferentes apropriações de sentidos criados em âmbito individual dos sujeitos.
Palavras-chave: Produção de imagens; educação visual; subjetividade.

Os questionamentos acerca da produção audiovisual atrelada a educação, atualmente, ganham espaço e importância nos debates em diversos campos: das políticas públicas - às quais regulamentam as práticas educacionais, como a lei 13.006 de 26 de Junho de 2014 que aborda a obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros nas escolas; dos debates acadêmicos que, na tentativa de apreender sobre a complexidade das novas relações estabelecidas por meio destes veículos, se propõe a observar a relação sujeito - imagem, analisando não só o resultado criativo, mas, toda a metodologia de trabalho e construção do resultado; e dos educadores - dentro e fora da escola - que tem a possibilidade de (re)inventar suas práticas graças a novos meios de trabalhar e se relacionar com as representações audiovisuais.

O contato estabelecido entre os indivíduos e os dispositivos que se propõe a formar imagens, como as câmeras de celulares; e também as plataformas que as reproduzem: tv, internet, redes sociais etc., contribuem, com o processo de naturalização das composições de imagens ali veiculadas, a partir do acesso facilitado a sua utilização. Essa naturalização, entretanto, acarreta na observação superficial do entorno, como apresentado por Migliorin (2015, p. 22): "Estamos cotidianamente rodeados de imagens, um excesso que, muitas vezes, nos leva à cegueira: quanto mais imagens vemos no mundo, menos as percebemos em suas micro composições — e cada vez mais elas se parecem umas com as outras".

A fabricação de imagem alinhada à educação visual da memória, segundo Milton José de Almeida (1999), é um processo que, no passado, já acontecia nas mãos de pintores, literários e arquitetos através do planejamento de suas obras; atualmente, encontram-se na televisão, no cinema e nos outdoors, por meio dos artistas, intelectuais e agências de propaganda. As imagens selecionadas e apresentadas pelos veículos de comunicação em massa, passam a povoar e influenciar o imaginário social de adultos e crianças em um processo - inevitavelmente - educativo:

> estamos frente a uma educação visual cuja configuração estética é uma configuração política e religiosa. Uma forma complexa e ao mesmo tempo simples de um viver cultural e social permeado de representações visuais [...] estamos dentro de um processo de educação cultural da inteligência visual. Uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político e religioso (Almeida, 1999, p. 39)

A produção de imagem e suas (des)naturalizações precisam ser abordadas no contexto escolar para repensar os signos no cotidiano, as relações estabelecidas com estes e as formas

[1] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* rereis.genuino@gmail.com.
[2] Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* russo333@hotmail.com.

com que eles nos educam. Como alternativa a possíveis práticas educativas que possibilitem espaços de debates e rupturas, Migliorin (2014), propõe a utilização dos dispositivos como sugestões a serem trabalhadas com crianças e adolescentes, dentro e fora do contexto escolar.

O projeto denominado "Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos" foi elaborado pelo departamento de cinema e vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF – Niterói/RJ), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e Ministério da Cultura, no ano de 2014 sob a coordenação dos idealizadores Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Luiz Garcia, Alexandre Guerreiro, Clarisse Nanchery e Frederico Benevides (Silva, 2015). O projeto está em seu quinto ano e, atualmente, há 26 propostas em andamento cadastradas, segundo dados apresentados no site da organização.

A utilização dos dispositivos pode ser compreendida como um conjunto de regras e desafios com produção audiovisual para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, expressar-se com ele: (re)descobrir seu bairro, a sua escola e a si mesmo. Durante os processos criativos propostos, todos os envolvidos são desafiados a adotar diferentes perspectivas, possibilitando novos espaços para repensar a relação entre o "individual" e o "coletivo": como recontar as histórias? Quem serão filmados e por quê? Como os filmaremos?

Os dispositivos podem ser encontrados nos "Cadernos do Inventar com as diferenças (CI)", livre para download no site do projeto. O material não se trata de uma cartilha a ser seguida, mas de uma série de heterogêneas propostas reunidas com as quais professores, mediadores e oficineiros possam construir seus encontros com estudantes da forma desejada. É enfatizado a importância em ser sensível a realidade trabalhada: faixa etária, tempos de debates e gravações, espaços possíveis, recursos e materiais disponíveis, conhecimentos teóricos e práticos, dessa forma, é proposta uma metodologia aberta, para que se invente com/a partir do material.

A utilização de recursos audiovisuais propostas pelos dispositivos não pretende intervir na formação de cineastas ou de ensinar técnicas específicas, como fotografia, captação de som ou edição, e sim evidenciar as crianças e jovens, a partir da criação, que a montagem e o recorte está em tudo. As oficinas contribuem com novas possibilidades de enxergar aos outros e a si mesmo como alternativa para desnaturalizar pontos de vistas que, de diferentes formas, viabilizam o debate sobre a realidade da criança, das relações estabelecidas com o entorno e do próprio processo de naturalização das composições de imagens (Migliorin, 2014).

As decisões de reposicionamentos, as novas perspectivas e os novos intervalos entre as imagens, movimentam novas conexões entre os alunos/personagens sendo desafiados a rever o entorno e, potencializando, as possibilidades de percepções para notarem que "a fotografia é fruto de decisões e escolhas" (Migliorin, 2014, p. 18), e a desnaturalização, nos permite estar mais consciente desse processo. Ao repensar o olhar e o posicionamento, as produções audiovisuais para as crianças passam a ser uma nova forma de tensionamento com a naturalização das imagens pertencentes a educação visual da memória. Dessa forma, convidar o jovem a refletir os recortes e os meios midiáticos torna-se uma alternativa de resistência ao fluxo pré-condicionado imposto.

No processo de evidenciar essa nova prática de escuta, há o surgimento de novas vozes antes silenciadas: sujeitos produtores de imagens - que possibilitam rever o entorno, como abordado por Migliorin (2006) ao defender que o mecanismo de produção criativa possibilita uma situação onde os personagens são colocados a agir, sendo que, nesta ação, acontece uma efetivação de potencialidades do real. Segundo o autor, o filme-dispositivo se propõe a criar mecanismos para eventualmente captar o que é contingente, destacando que o interesse deste tipo de obra é no acontecimento, dessa forma, é enfatizado o processo de construção e, não só ao produto final.

> Os alunos, durante as produções, são incentivados frequentemente a discutir, circular e deixar-se afetar com o que está "distante", mas em "contato", com isso é tensionado outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida. Diante das possibilidades levantadas graças às novas configurações, permanecem os questionamentos: "o que pode uma imagem? O que pode o cinema? Como ele pode auxiliar-nos na invenção de processos pedagógicos mais democráticos e emancipatórios, que ofereçam aos estudantes a possibilidade de atuar politicamente? Como pode o cinema produzir novos territórios sensíveis e afetivos, permitindo um compartilhamento do tempo-espaço do mundo com os outros?" (INVENTAR COM A DIFERENÇA, site, 2014).

O projeto e sua metodologia de criação com audiovisuais aposta que, ao conhecer bem a imagem que fez, o estudante desestabiliza e transforma o que vê e o que mostra em seus enquadramentos. Na construção criativa, no fazer cinema, lidando com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças, que passamos a descobrir e recriar as forças que existem, em reproduzir um ponto-de-vista sobre o mundo (Migliorin, 2014, p. 12). Nesses espaços criados, é preciso priorizar a escuta ao outro para que, nas construções de significados, possamos ouvir aquilo que nunca antes havíamos parado para escutar (Migliorin, 2014). As Experiências com os dispositivos contribuem com a (des)construção do olhar já estabelecido ao propiciar momentos "não pedagógicos" - em que a construção de conhecimento advém não só de imposições, mas de escuta ao outro por meio de metodologias abertas de ensino que, coletivamente, visem descobrir novas (im)possibilidades das diferentes perspectivas adotadas.

As imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea no seu sentido não só estético, mas também político, dessa forma reconstroem, à sua maneira, a história de homens e sociedades. Possibilitar momentos em que os jovens são convidados a repensar as possibilidades estéticas e criadoras a partir das potências em inventar e apropriar-se da reprodução de imagens e sons, nos convida a ressignificar as experiências com o entorno. Nesse processo vamos "desalojando-nos" de nossas perspectivas e memórias ao passo que desocupamos o lugar de espectador e adotamos às narrações para externalizar às experiências, dessa forma, nos reencontramos em experiências não vividas mas, ainda sim sentidas, graças "a narração por outros olhares", que nos permite afetar e ser afetado: "O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida: sua dignidade é contá-la inteira (Benjamin, 1985, p. 221)", sendo, então, o fazer cinema compreendido não apenas como uma ferramenta, um apanhado de tecnologias, um campo da arte e ou entretenimento. Mas sim uma forma de ver, pensar e criar com os entornos.

Referências

ALMEIDA, M. J. de. *CINEMA:* A arte da Memória. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

BENJAMIN, Walter. "O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov." In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set. 2013.

FRESQUET, Adriana. (Org.). Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In:_____. *Cinema e Educação:* A Lei 13.006. Reflexões, Perspectivas e Propostas. BH: Universo Produção, 2015. cap. 1, p. 4-23.

INVENTAR COM A DIFERENÇA. Site. Disponível em: <http://www.inventarcomadiferenca.org/>.

MIGLIORIN, C. et al. (2014) *Inventar com a diferença:* cinema e direitos humanos.

MIGLIORIN, C. (2006). *O dispositivo como estratégia narrativa.* Narrativas midiáticas contemporâneas. Livro da XIV Compós/2005. Porto Alegre: Sulina, 82-94.

SILVA, Juliana (2015). *Análise dos filmes-cartas produzidos pelo projeto inventar com a diferença:* cinema e direitos humanos.

OS VERSOS IRÔNICOS DE HELENO GODOY: O OLHAR DISSONANTE DO ESTRANGEIRO

Claudine Faleiro Gill[1]
José Geraldo da Silva[2]
Ruth Aparecida Viana da Silva[3]

Resumo: O poeta goiano Heleno Godoy, em Lugar comum e outros poemas, dedica uma série de poemas à cidade de Tulsa, Oklahoma, onde morou para realizar seus estudos de mestrado. O registro de suas impressões da cidade, semelhante ao relato de viagem, é dissonante do olhar do viajante deslumbrado, pois o tom irônico é que rege as críticas à classe média arrogante ou à marginalização de índios, por exemplo.

Esta cidade pode existir
para seus habitantes. Para
mim, continua apenas
pintura na distância e fria,
a ser relembrada em outra
época, uma ausência a fazer
existirem outras, cor que
clama por outras e exige mais.
Heleno Godoy, "Tulsa, Oklahoma 1"

Heleno Godoy nasceu em Goiatuba, Goiás, em 1946, e começou seu percurso poético sob o signo da Poesia Práxis, publicando o livro *Os veículos*, em 1968[4]. Desde então, publicou nove livros de poesia, sendo que *O livro dos pergaminhos* (1987-2001), *Dois urubus (Um dia, sob uma chuva)* (2004-2006) e *A árvore de sombra amarela* (2013 - 2015) foram publicados em seu *Inventário: poesia reunida, inéditos e dispersos* (2015), obra que celebra os cinquenta anos de atividade poética de Godoy. Sua obra contabiliza ainda quatro títulos dedicados à prosa, sendo eles: *As lesmas* (1969), *Relações* (1981), *O amante de Londres* (1996) e *A feia da tarde e outros contos* (1999). De sua obra poética, destacamos *A casa*, de 1992, livro em que percebemos a tendência do poeta para falar de coisas, um dos elementos caracterizadores de sua poética; *Lugar comum e outros poemas*, livro publicado em 2005, em que Luiz Costa Lima (2006) percebe uma "sombra cabralina" e ainda um diálogo com o tom irônico dos versos drummondianos; e, *Dois urubus (Um dia, sob uma chuva)* em que o poeta propõe a leitura de um romance em verso contemporâneo, resgatando o gênero da poesia vitoriana.

De modo geral, a poesia de Heleno Godoy é marcada por uma tentativa de apagamento dos elementos pessoais, remetendo a uma tradição poética na qual se inserem poetas como Marianne Moore e João Cabral de Melo Neto. No entanto, em seu percurso poético, Godoy

[1] Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: claudine.gill@ifgoiano.edu.br.
[2] Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: geraldo.viana@ifgoiano.edu.br.
[3] Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade, Goiás, Brasil. *E-mail*: ruth.viana@ifgoiano.edu.br.
[4] Para as citações dos poemas de Heleno Godoy, utilizaremos como referência a antologia *Inventário: poesia reunida, inéditos e dispersos*, publicada em 2015. Como faremos uma leitura extensiva de sua obra, para os comentários sobre os livros avulsos, indicaremos entre parênteses os anos das publicações originais.

abriu espaço em *Lugar comum e outros poemas*[5] (2005) para uma poesia mais pessoal, em que a matéria biográfica e a memória são colocadas em evidência. É interessante pensar o modo como um poeta, que nega a poesia como expressão dos sentimentos e da memória pessoal, converte a vivência pessoal em matéria de poesia. Em sua obra não são recorrentes poemas vazados em um discurso reconhecivelmente memorialístico com o relevo do livro de 2005.

Lugar comum (2005) apresenta ao leitor poemas autobiográficos, fundados na memória. Tema lírico por excelência, a memória foi reconfigurada pelos poetas modernos. E é por esse viés que Heleno Godoy convoca a matéria pretérita para seus versos, isto é, de modo crítico, por vezes marcada pela ironia ou pelo humor. Esse viés de leitura levou Luiz Costa Lima, em resenha publicada no jornal Folha de São Paulo, em 2006, a perceber um claro diálogo da poesia godoyana com a do maior ironista da poesia brasileira, Carlos Drummond de Andrade. A análise do crítico é mais detida nos apontamentos sobre o distanciamento entre o modo como Heleno Godoy lida com o passado em comparação à maneira do poeta itabirano. Consoante Costa Lima (2006), a distância percorre várias trilhas, sendo o tom prosaico dos versos a primeira delas. Outro aspecto divergente seria o *status* dado à memória. Enquanto para Drummond a memória é nobre e condensada no círculo familiar, o que a intensifica, para Godoy, o passado é retomado a partir de restos e caracteriza-se pela dispersão, o que contribui para a dessublimação do conteúdo memorialístico. Nos poemas comentados a seguir, veremos como Heleno Godoy rememora sua experiência de estrangeiro não a partir de relações afetivas, e sim de conflitos com estranhos. Essa dessublimação é reforçada pelo tom irônicos de suas observações.

Herdeiro de uma tradição literária moderna, Heleno Godoy serve-se da ironia na perspectiva que ela assume a partir do Romantismo, isto é, crítica, questionadora dos valores vigentes. Nesse sentido, a ironia romântica ou moderna torna-se "arma para ferir os valores oficiais do mundo burguês" (ROSENFELD & GUINSBURG, 1993, p. 286) quando o poeta volta-se para o plano social e mundano. Essa natureza reflexiva também está presente quando a mirada crítica do poeta volta-se para o próprio texto, para a literatura e para o próprio artista e seu lugar nessa sociedade. Heleno Godoy em diálogo com essa tradição moderna, percebe-se na mesma situação do artista romântico em relação à sociedade: à margem, é um pária social. Diante desse desajuste com o mundo, ele toma consciência de seu lugar social e lança seu olhar crítico para esse contexto e problematiza a situação da arte e do artista. Neste artigo, nos deteremos à análise da ironia voltada para o mundo e seus valores estabelecidos.

Em *Lugar comum*, Godoy dedica uma série de poemas à cidade de Tulsa, Oklahoma, onde morou para realizar seus estudos de mestrado. Como observa Solange Yokozawa (2015, p. XXI), o registro de suas impressões da cidade, semelhante ao relato de viagem, é dissonante do olhar do turista fascinado, pois revela uma "postura avessa ao provincianismo do viajante deslumbrado". Assim, em seu diário de viagem poético, está impressa a ironia com que observa o mundo ao seu redor. Desse modo, Heleno Godoy não registra os encantos da terra de Tio Sam, mas sim as incongruências daquela sociedade, não raro tecendo críticas ao sistema capitalista. São quatorze poemas sobre Tulsa, nos quais o poeta reconfigura, em chave lírica, o gênero diário de viagem, permeado por crítica social.

No poema que abre a série, "Tulsa, Oklahoma 1", do qual retiramos o fragmento que serve de epígrafe a este artigo, o poeta apresenta ao leitor seu ponto de vista sobre a cidade norte-americana: "Esta cidade inexiste / e me assombra." (GODOY, 2015, p. 169). Sob o prisma do estranhamento do estrangeiro, o leitor acessará o diário lírico de viagem do poeta goiano.

Uma das críticas desta série é a marginalização dos povos indígenas norte-americanos, consequência da colonização daquelas terras e, posteriormente, do sistema capitalista.

[5] Doravante *Lugar comum*.

Dizimados pelo homem branco, hoje têm sua voz silenciada, como denuncia o poema "Tulsa, Oklahoma 6", transcrito a seguir:

> Era um território de índios.[6]
> Aqui estavam, aqui dizem
> que viveram.
>
> Os brancos trouxeram o gado,
> acharam petróleo. Impuseram
> a religião, introduziram o *whiskey*.
> Promoveram corridas pelas terras
> e ainda furam poços de petróleo.
> Fazem pastar o gado, pavimentam
> estradas, erguem barragens, casas,
> museus, bibliotecas, universidades.
> E ainda acham mais petróleo!
>
> O que fizeram com os índios?
> Nunca os vejo por aqui.
>
> Não, minto. Vi um, uma vez.
> Caído de bêbado, dormindo
> na rua, perto de um daqueles
> grandes *shoppings centers*.
> (GODOY, 2015, p. 174 – 175)

Em tom narrativo, a voz lírica conta ao leitor a história da cidade, ou melhor, a história que lhe contaram sobre a cidade pela perspectiva do conquistador, cujo verbo "Era", no verso "Era um território de índios", endossa que os habitantes já não são mais os de outrora. Ou, como veremos na segunda estrofe, o branco explorador. Ao longo das quatro estrofes, a voz lírica questiona essa narrativa. A expressão "dizem que" presente no segundo verso prenuncia o apagamento dos nativos: "dizem / que aqui viveram", isto é, não há mais indícios dos povos indígenas, que foram aniquilação em nome do lucro.

A segunda estrofe é dedicada ao "progresso" trazido pelo explorador. Isolada, aparentemente trata de avanços positivos. Quando lida pelo viés crítico proposto pelo poema, percebemos que é, na verdade, a justificativa para o desaparecimento dos índios. Esse foi o custo do desenvolvimento.

O tom indagativo da terceira estrofe e seu isolamento das demais estrofes provoca um obstáculo à leitura do poema, o que força o leitor a refletir sobre os lugares das personagens da história contada pelo sujeito lírico. Esse isolamento provoca certa angústia diante da afirmação do verso quatorze e o cenário exposto na estrofe anterior.

O décimo quinto verso ameniza, parcialmente, essa angústia, pois o sujeito lírico evoca uma memória que minimiza o peso dramático do poema. No entanto, os três versos que fecham o poema, aniquilam esse alívio mínimo. Eles sintetizam o apagamento e a marginalização do indígena ao relativizá-los, por contraste, à grandeza e relevância social do *shopping center*, símbolo máximo do consumismo, do fetiche da mercadoria, valores do sistema capitalista e fortemente criticados pelo marxismo.

[6] Os versos foram numerados para facilitar as referências a eles durante os comentários críticos.

É um olhar crítico, permeado pela ironia, que serve para desestabilizar valores estabelecidos, atitude típica do poeta moderno. Heleno Godoy serve-se de sua poesia para lutar contra os efeitos nocivos do capitalismo sobre o homem, sobre a cultura. Segundo Alfredo Bosi (1997, p. 192), "projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela". Nesse sentido, o poeta impregna seus versos de uma carga irônica para retratar a reificação e alienação do homem de nosso tempo.

Em "Tulsa, Oklahoma 7", o poeta volta seu olhar para aqueles que habitam aquela terra:

> 1. No inverno, como no verão, a casa
> em frente à minha mantém suas poucas
> janelas vedadas com plástico.
>
> Preguiça, ou muito calor ou muito frio.
>
> Proteção contra um vento cortante,
> o perigo da *hay fever*, pós e poléns
> aéreos, plantas alérgicas, como a *ragweed*?
>
> Não vejo nunca o dono da casa. Vejo dela
> a dona e sua cachorra, Brenda, sempre
> vestida de lã no inverno e protegida.
>
> Lá de dentro sai sempre a mulher:
> às vezes chama por Brenda, às vezes
> grita implicada com os carros parados
> em frente à casa, na rua, que ela crê
> propriedade sua, embora seja pública.
>
> Ela reclama e chama a polícia. Será
> que por serem os donos dos carros
> uns árabes ou uns iranianos ou outros?
> Por serem quase todos estrangeiros?
>
> A polícia, americana como a mulher
> que reclama, contemporiza e argumenta.
>
> Qualquer um, para triunfo dela,
> seu carro afasta e em outro lugar
> o estaciona, deixando-lhe livre
> o espaço em frente. Para ela e Brenda.
> (GODOY, 2015, p. 175)

A voz lírica apresenta-se como observadora do cotidiano da cidade. Do exercício analítico do bairro residencial, tenta desvendar seus vizinhos: seriam preguiçosos ou precavidos, não se sabe ao certo. A dona da casa é apresentada de modo quase caricato: anônima e dona da cachorra Brenda, "sempre vestida de lã no inverno e protegida". Implicante, a dona da rua recorre à polícia sempre que há veículos estacionados em frente à sua casa. Os versos indagativos da sexta estrofe revelam o cerne do conflito: é uma disputa de território. Se "árabes ou uns iranianos ou outros?" ou "Por serem quase todos estrangeiros?", não interessa à vizinha. Essa mulher, provavelmente descendente em algum grau dos "brancos" retratados no poema anterior, crê-se dona daquele espaço e, por isso,

coloca a polícia para cumprir sua função, isto é, restabelecer a ordem. No entanto, ironia a voz lírica ao destacar que mulher e polícia estão do mesmo lado nessa disputa (verso 20), logo não há neutralidade desta instituição. A quem ela protege?

A última estrofe concentra a crítica do poema, isto é, a denúncia da arrogância da classe média norte-americana, que, depois do extermínio dos povos indígenas nativos, acredita ser dona da terra conquistada, a ponto de praticarem política contra os imigrantes que buscam melhores condições de vida na terra do tio Sam.

Ambos os poemas comentados tratam do estrangeiro, no entanto, ocupando lugares sociais diferentes. No primeiro, é o explorador que bane os nativos em nome do desenvolvimento econômico e, no segundo, o estrangeiro é banido pelo norte-americano (que já foi estrangeiro um dia e hoje acredita-se nativo, dono da terra).

O poeta, que também é um estrangeiro, retrata sua experiência por um viés irônico, sem o deslumbre do viajante, como dissemos anteriormente. Desse modo, consegue observar além das aparências vendidas em propagandas que alimentam o sonho da terra das oportunidades. Assim, convida seu leitor a questionar com ele: oportunidade para quem? Uma voz de resistência, pelo viés do colonizado, que continua se fazendo ouvir?

Referências

BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 139-192.

GODOY, Heleno. *Inventário*: poesia reunida, inéditos e dispersos. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Org.). Goiânia: Martelo, 2015.

LIMA, Luiz Costa. A arte secreta. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 de abr. 2006.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. Um Encerramento. In: GUINSBURG, J. (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 275 - 294.

YOKOZAWA, Solange Fiuza Cardoso. Apresentação: Itinerário pela poesia de Heleno Godoy. In: GODOY, Heleno. *Inventário*: poesia reunida, inéditos e dispersos. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Org.). Goiânia: Martelo, 2015. p. IX-XXVI.

LIVROS DE LEITURA DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ DE PETRÓPOLIS (RJ): UMA LEITURA DISSONANTE AOS PROJETOS EDUCACIONAIS REPUBLICANOS NO PERÍODO 1897-1925

Claudino Gilz[1]
Cleonice Aparecida de Souza[2]

Resumo: Esta pesquisa em andamento tem como objeto de investigação os Livros de Leitura da Escola Gratuita São José de Petrópolis (RJ). Visa analisar os indícios de uma leitura dissonante dos Franciscanos ante os projetos educacionais republicanos no período 1897-1925 por meio das temáticas valorizadas na instrução primária pelos autores destes livros em meio às demandas socioculturais da época.

Introdução

A investigação sobre os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José sinaliza ao pesquisador a necessidade de ater-se às mais diversas pistas ainda disponíveis. Pistas estas que remontam a um conjunto de fontes documentais, primárias e secundárias, tais como: os *Livros de Leitura* da mencionada Escola, objeto da pesquisa; Cartas Encíclicas Papais anteriores à fundação da Escola Gratuita São José e ao longo dos seus primeiros vinte cinco anos de funcionamento; o Regulamento e Distribuição das Matérias – compilação para Escolas Primárias Católicas do ano de 1925; exemplares das edições da Revista Vozes de Petrópolis de 1907 a 1925; fotografias e periódicos de circulação nacional da época; livros crônicas da casa dos Franciscanos; obras de autores Franciscanos que atuaram ou que desenvolveram pesquisas sobre as origens da Editora Vozes; impressos comemorativos de efemérides franciscanas; subsídios de diferentes autores que pesquisaram a presença dos Franciscanos na história da educação brasileira e a temática dos livros didáticos (MUNAKATA, 2016), entre outros.

A percepção dos *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José como uma leitura dissonante aos projetos educacionais republicanos no período 1897-1925 emergiu do cotejo dessas fontes.

O contexto sociocultural em que os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José foram impressos e postos em circulação em âmbito nacional

Fundada em 1897 na cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro), a Escola Gratuita São José foi o lugar no qual os Livros de Leitura vieram a ser impressos durante as duas primeiras décadas do século XX. Aconteciam, no período, na cidade do Rio de Janeiro transformações urbanísticas e socioculturais, algumas dela já iniciadas durante a segunda metade do século XIX. A finalidade de tais empreendimentos fundamentava-se principalmente, de acordo com Pesavento (1997, p. 60), numa expectativa de mudança de patamar: "[…] escravista, agrária, exportadora para o mercado mundial, a jovem nação brasileira aspirava também a participar do espetáculo da modernidade."

Tal como em outros lugares do mundo, a modernidade significou, no período, a mudança ou o apagamento de processos ainda latentes em várias regiões do Brasil, tais como: o comércio

[1] Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (Itatiba-SP). Pedagogo e Mestre em Educação pela PUC-PR. Professor no Curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário (Curitiba-PR). *E-mail:* claudinogz@bol.com.br.
[2] Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Universidade São Francisco (USF) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). *E-mail:* cleo_souza@uol.com.br.

à base de trocas, a ausência de eletricidade, o tempo regido pelos ciclos da natureza ou das estações (plantação, colheita, cuidado dos animais, tear, engenho, silo), entre outros. Significou a remodelação daquilo que então era modos de ser medieval em modos de ser inaugurados pela força do comércio têxtil, da moda, do uso do ferro em construções, da instauração de centros comerciais de mercadorias de luxo e suas ambiguidades. Ambiguidades a modelar a vida social, presentes de modo especial nas imagens do desejo (do indivíduo ou do coletivo), um dos pressupostos da "[...] aspiração de se distinguir do antiquado – mas isto quer dizer: do passado recente." (BENJAMIN, 1985, p. 32).

Ambiguidades de uma modernidade também latentes, por sua vez, no afã das invenções de máquinas, da emergência dos novos produtos e da ciência acrítica a serviço do progresso econômico em detrimento da geração das miseráveis condições de vida e de trabalho da classe operária, da poluição no interior das minas de carvão, riscos de enfermidade e morte dos trabalhadores, assim como das tensões ante a baixa remuneração e à ameaça de desemprego de várias famílias. Ambiguidades de uma modernidade à mercê de tensões, resistências, conflitos, lutas e apagamentos de pluralidades tanto de tempo como de práticas e de saberes, o que dá a entender que a modernidade não foi neutra desde os seus inícios.

A não neutralidade da modernidade à medida que passou a ditar modos e ritmos de vida, demandas de produção e desprestígio de certas atividades não ligadas ao modo de organização industrial. Tanto que ao urbano, o campesino começou a ser visto como caipira, sem cultura, atrasado. "[...] é suspeita a tentativa de fornecer modelos simples para um processo único, supostamente neutro, tecnologicamente determinado, conhecido como 'industrialização'." (THOMPSON, 1998, p. 288). Perscrutar o que se passou a denominar como modernidade no Brasil possibilita achegar-se de rastros, sinais, saberes, experiências, temporalidades, dinamismos gradativos com particularidades em cada localidade, região e vila do período. Possibilita deparar-se com o encurtamento de distâncias pela mediação tecnológica, com a noção de tempo como sinônimo de aceleração da vida.

Isso sugere que a modernidade veio a ser mais do que a circunscrição conceitual de uma época histórica ou de determinados processos de imbricamento político, econômico, científico, fabril (industrial), urbanístico, cultural, artístico e literário. Veio a ser um conjunto de processos repletos de paradoxos e contradições, a relativizar valores humanos e religiosos, tidos até então como fundamentos na formação dos cidadãos da nação brasileira. Veio a ser sinônimo tanto de tensões, riscos, conflitos, contestações, lutas, resistências, anulações e apagamentos, como de alienação ante as invenções, os sistemas fabris, a mecanização dos processos produtivos, a constituição de centros urbanos, os estímulos ao progresso e a obtenção de lucro a qualquer custo (HOBSBAWM, 2010). O contexto sociocultural brasileiro que remonta às últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX no qual os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José foram editados passou a ser modelado por esses fatores atrelados aos processos de modernização do país em andamento. E, por isso, a seu modo, se apresentaram como uma leitura dissonante aos projetos educacionais republicanos no período 1897-1925.

Os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José: uma leitura dissonante aos projetos educacionais republicanos no período 1897-1925

A dissonância dos *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José em relação aos projetos educacionais republicanos no período é perceptível por meio de vários fatores. Um desses fatores diz respeito ao que Sangenis (2004, p. 104-105) assinala em termos de inventário de fontes documentais e bibliográficas da educação brasileira: uma espécie de predomínio de uma narrativa histórica que fez silêncio sobre contribuições que divergiram do padrão dominante:

> A presença dos Franciscanos na educação brasileira é um tema quase intocado. Para vir a lume, há que se juntar pedaços, reconstruir fragmentos, identificar e valorizar indícios considerados secundários, reler documentos e fontes, sob nova perspectiva, estabelecer conexões entre acontecimentos nacionais e supranacionais.

Além dos fatores mencionados, a dissonância dos *Livros de Leitura* esteve também atrelada a uma tipografia adquirida pelos Franciscanos. Era o ano de 1901, apenas quatro anos após a fundação, a Escola Gratuita São José passou a dispor uma tipografia (hoje Editora Vozes) para impressão dos mais diversos materiais para as atividades escolares (ANDRADES, 2001). Tal aposta na aquisição e no uso de uma tipografia, viabilizou que os referidos *Livros de Leitura*, elaborados e impressos para os quatro anos do então ensino primário de acordo com as demandas internas dessa Escola, fossem também amplamente adotados em diferentes escolas do Brasil, disseminando ideais, padrões de comportamento e valores franciscanos junto às gerações escolares de diferentes segmentos sociais do período. Atesta Hallewell (1985) que os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José tiveram reedições impressas até a década de 1970.

A leitura dissonante dos *Livros de Leitura* de tal escola em relação aos projetos educacionais republicanos também é identificada na especificidade da constituição de cada um deles. O *Primeiro Livro de Leitura*, por exemplo, veio a ser impresso no ano de 1904 e, por ocasião de sua 30ª reedição, tinha já a cifra de mais de 300.000 exemplares distribuídos no território nacional. Editado em quatro partes, as três primeiras trazem atividades visando iniciar os alunos na aprendizagem das letras do alfabeto (cada uma delas com ilustrações de objetos, animais ou situações), da formação de sílabas e das palavras. A quarta parte dispõe de 23 diferentes temas, ora desenvolvidos em forma de poemas e breves textos. Em relação às temáticas valorizadas pelos poemas e breves histórias do *Primeiro Livro de Leitura* destacam-se: conhecimento de Deus, família, virtudes a aprender com os pássaros, os animais e a natureza.

É desconhecido ainda o ano de impressão na tipografia da Escola Gratuita São José do *Segundo Livro de Leitura*. Um exemplar encontrado nos acervos da Editora Vozes referente à sua 5ª edição consta a firmação de 1917 em sua folha de rosto. O *Segundo Livro de Leitura* foi editado com 5 secções compostas de contos, textos em prosa e verso cujos títulos dessas mesmas partes são: Deus; a casa paterna; a escola; deveres que os meninos devem conhecer e cumprir; na bela natureza. O conhecimento de Deus, a formação de um aluno cristão, aplicado, trabalhador, obediente, grato, verdadeiro, cauteloso, modesto, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais distinguem-se como a principais temáticas privilegiadas no *Segundo Livro de Leitura*.

O *Terceiro Livro de Leitura* foi editado em duas partes. Os títulos das três seções constituídas por composta por excertos literários, em prosa e verso, da primeira parte do *Terceiro Livro de Leitura* são: Deus – Igreja – Escola; Deveres que os meninos devem cumprir; A casa paterna – Os pais – os meninos. Objetivavam os Franciscanos com tais temáticas a formação de um aluno cristão, aplicado, econômico, obediente, grato, verdadeiro, cauteloso, satisfeito, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais. A primeira parte do *Terceiro Livro de Leitura* tem, por assim dizer, a finalidade de contribuir para o desenvolvimento por parte do aluno da leitura expressiva e da clara compreensão do significado tanto de conceitos como de expressões. A finalidade da segunda parte converge para o intuito de auxiliar o aluno de modo eficaz na aprendizagem de conhecimentos elementares da História Natural, da Física, da Geografia e da História da pátria.

O *Quarto Livro de Leitura* constitui-se predominantemente de uma compilação antologia de excertos, em prosa e verso, visando servir de auxílio ao estudo e à aprendizagem dos conhecimentos sobre literatura e estética. Editado em duas partes, *Quarto Livro de Leitura* traz,

na primeira delas, a seção Beletrística com 88 excertos. A segunda parte traz 138 excertos sobre História Natural, 24 excertos sobre Física, 7 excertos sobre Química, 20 excertos sobre Descrições Geográficas e 34 excertos sobre História.

A autoria do *Primeiro*, do *Segundo* e do *Quarto Livro de Leitura* é atribuída aos professores da Escola Gratuita São José, sob a direção de Frei Bruno Heuser. Já a autoria do *Terceiro Livro de Leitura* é atribuída apenas aos professores. Segundo Pimentel (1951), outros 26 Livros Escolares de Gramática, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Silabários, História Sagrada e Catecismos também foram editados e impressos na tipografia dessa Escola.

A análise de tais elementos dos *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José, aqui objeto de estudo, possibilita achegar-se de pistas de eventos não diretamente experimentáveis num primeiro contato impetrado pelo pesquisador. Pistas com elementos plausíveis de uma leitura dissonante aos projetos educacionais dos republicanos no período de 1897-1925 que apontam para a memória de possíveis silenciamentos de questões relacionadas, por exemplo: ao processo da laicização da educação brasileira; à imprensa; à História e Historiografia da Educação; aos recursos e acervos didáticos disponíveis na época e utilizados no do ensino primário, ainda inexplorados; à demanda de formação de cidadãos saudáveis, civilizados e escolarizados, entre outros.

Considerações parciais

A pesquisa em andamento sobre os *Livros de Leitura* da Escola Gratuita São José desvela um conjunto de elementos de um posicionamento dissonante dos Franciscanos em relação aos projetos republicanos brasileiros de laicização da educação, final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

O primeiro desses posicionamentos remete para a implantação de um projeto educacional dos Franciscanos – por meio dos quatro *Livros de Leitura* – voltado a oportunizar aos alunos matriculados nessa Escola um ensino dos diferentes temas de estudo atravessados por uma formação religiosa católica, balizada pela ideia bíblica de família e pelo cultivo de virtudes humano-cristãs: aplicado, trabalhador, obediente, econômico, grato, verdadeiro, cauteloso, modesto, piedoso, sóbrio, respeitador das coisas alheias, solidário, dado ao apreço da família e ao cuidado dos animais.

O segundo desses posicionamentos volta-se para o contraste entre as temáticas valorizadas pelos autores dos *Livros de Leitura* de Escola Gratuita São José e as visões de mundo disseminadas tanto pela Modernidade, seus indícios e engodos como pelos projetos educacionais republicanos no Brasil.

Referências

ANDRADES, M. F. de (Org.). *Editora Vozes:* 100 anos de história. Petrópolis: Vozes, 2001.

BENJAMIN, W. A Paris do segundo Império em Baudelaire – a boemia, o flâneur, a modernidade. In: KOTHE, F. (Org.). *Textos de Walter Benjamin*. Tradução de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1985. p. 44-122.

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções, 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ*., Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300119&lng= pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PESAVENTO, S. J. *Exposições universais:* espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: HUCITEC, 1997.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: _____. *Costumes em comum*. Tradução de Rosaura Eichemberg. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

PIMENTEL, M. *Cinquentenário da Editora Vozes Ltda:* 5 de março de 1901-1951. Petrópolis: Vozes, 1951.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004.

O MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA: PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES (1870-1910)[1]

Lilian Florencio de Godoy[2]
Renato Mondeneze do Nascimento[3]
Maria de Fátima Guimarães[4]

Resumo: Este artigo toma como objeto para uma leitura dissonante da história da cidade de Bragança[5] o Mercado Público, atualmente denominado *Mercado Municipal "Waldemar de Toledo Funk".* Inscreve-se na área da Educação, sobretudo a educação não escolar, no período de emergência dos projetos escolares republicanos, no Brasil entre as três últimas décadas do século XIX e a primeira do XX. Período atravessado por discursos de cunho higienistas e sanitários, em franco diálogo com a educação escolar, bem como cativado pelos novos projetos de urbanização e modernização das cidades, e paralelamente alarmado com o aumento das epidemias e da forte presença de pobres e doentes perambulando pelas ruas da cidade.
Palavras-chave: Bragança; mercado público; higienismo; educação.

O Mercado Público de Bragança no rastro da educação dos sentidos e das sensibilidades

As origens da cidade de Bragança remontam às atividades dos bandeirantes paulistas, que durante o ciclo do ouro abriram caminhos que interligavam São Paulo às capitanias de Minas Gerais e Goiás (LEITE, 1974). Bragança foi elevada à vila em 1897, e à categoria de cidade em 1856, de acordo com informações trazidas pelo *Almanack de Bragança para 1900*[6]. Produtos como o arroz, feijão, milho, aguardente e toucinho estão entre aqueles que se destacaram nas atividades existentes no mercado interno desde a origem do Município. Consoante a esse comércio foi considerável o crescimento populacional fatores que possibilitaram a elevação de Bragança à categoria de cidade no ano de 1856. A criação da Comarca de Bragança no ano de 1859 também esteve atrelada ao crescimento anual da renda municipal de Bragança, provinda da atividade agrícola e do comércio gerado por ele (BUENO, 2007).

As práticas que recobrem o comércio de gêneros alimentícios se configuram como sendo um dos princípios da formação das cidades, pois este tipo de atividade, "(...) ao concentrar e aglomerar as pessoas intensifica as possibilidades de troca e a colaboração entre os homens e sua capacidade produtiva [...]" (ROLNIK, 2009, p. 25/26). Com o avanço da modernidade ancorada pela cafeicultura no Estado de São Paulo, nas três ultimas décadas do século XIX e primeiro do XX, a nova cidade, proposta pelo governo republicano que se instaurava deveria emergir em meio aos grandes problemas de ordem urgente – caso das epidemias que assolavam o País (BONFIM, 2017).

Diante do cenário que se instaurava, que resultantes das políticas de abolição da escravidão, imigração e da frequência de pessoas provindas das áreas rurais, e também pela

[1] Este trabalho inscreve-se no rol de atividades do Grupo de Pesquisa Rastros: Memória, História e Educação do PPG *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF).
[2] Pós-graduanda do PPG *Stricto Sensu* em Educação da USF. *E-mail:* lilian.godoy@mail.usf.edu.br.
[3] Pós-graduando do PPG *Stricto Sensu* em Educação da USF.
[4] Professora adjunta do PPG *Stricto Sensu* em Educação e coordenadora do CDAPH da USF.
[5] Nesse contexto histórico a cidade tinha o nome de Bragança, sendo anexado o termo Paulista apenas no ano de 1945, quando passou a se chamar Bragança Paulista para diferenciá-la da cidade de Bragança localizada no atual Estado do Pará.
[6] ALMANACK DE BRAGANÇA PARA 1900. Bragança: Tipografia Commercial, 1899. Disponível no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH/USF).

nova estruturação da economia capitalista (CHALHOUB, 1995), a preocupação não apenas com o comércio, mas com o controle do perfil social que se formava fundamentavam para além da emersão de edifícios que preconizavam as ações higienistas e sanitárias da cidade. A cidade de Bragança, na virada do século XIX para o XX buscava através dos projetos de urbanização se enquadrar no perfil das cidades modernas que se estruturavam:

> Inúmeros projetos, obras e iniciativas públicas perpassaram o dia-a-dia da cidade, em nome da saúde, da higiene, do embelezamento urbano, do fluxo e do escoamento contínuo de fluidos, de mercadorias e de corpos através das vias urbanas, mas principalmente em nome da ordem, do progresso e da modernização de Bragança (BUENO, 2007, p146).

Neste período as teorias miasmáticas ancoravam discursos das elites letradas urbanas da época, onde "a renovação incessante do ar, da água e do escoamento do esgoto são postulados como condição para purificar o meio urbano e fazer funcionar a moradia" (LOPES 2002, p. 43). Logo, em tais teorias, edifícios como hospitais, cemitérios, matadouros e mercados surgiram nas áreas consideradas periféricas (MURILHA, 2011) das cidades. No período, o comércio de gêneros alimentícios era praticado em maioria por negros libertos, imigrantes pobres e moradores das áreas rurais do município, população matizada pela pobreza e pelo analfabetismo, ao qual, o espaço rural estava condicionado.

Para além da comercialização mais concentrada e organização dos gêneros alimentícios vendidos nas ruas da cidade, a edificação do Mercado Público de Bragança dialogou fortemente com as questões higienistas e sanitárias que se difundiam já a partir dos anos de 1870 em todo o País. A ideia de uma cidade limpa e organizada, sem odores ou sujeira esteve atrelada aos ideais republicanos de progresso. A formação de corpos dóceis, limpos e saudáveis para a cidade foi privilegiada nos diferentes artigos dos códigos de postura locais, regulamentos e leis que preconizavam as diferentes formas de viver, trabalhar, habitar e se portar no espaço urbano. Chama a atenção, a preocupação em demarcar e criminalizar práticas afeitas à vida no espaço rural, o espaço urbano se constitui na modernidade como contraponto ao rural.

Nessa perspectiva, considerando-se que o espaço forma e conforma, emergem pressupostos de uma nova educação das sensibilidades urbanas em detrimentos daquelas herdadas do espaço rural, sua população passa a ser tomada enquanto signo do atraso e das mazelas nacionais. No contexto histórico em que se inscreve a modernidade, o avanço no campo da Ciência e da Tecnologia foram as principais transformações do período, e que delas para proveriam a mais nova barbárie da perda da experiência segundo o filósofo, pois aquelas novas gerações "viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano" (BENJAMIM, 1994, p. 115).

O Mercado Público de Bragança, apesar de passar por reformas[7] ao longo de sua existência parece não contemplar as memórias e as histórias da cidade, tornando-se apenas simulacros (GUIMARÃES, 2013) de outros mercados existentes no País, como é o caso do Mercado Público de São Paulo. Tal fato se concretiza, quando em busca por dados históricos ou memórias já escritas sobre esse espaço os silenciamentos ficam evidentes, e que apontam para que, até o presente momento, nenhum estudo sobre esse edifício havia sido realizado.

Quando nos reportamos às fontes de época, o Mercado Público de Bragança aparece sempre aproximado dos projetos de higiene e sanitarismo (como construção de hospitais, matadouros e cemitérios) que passaram a ser executados pelo Governo local. Em uma das

[7] Reforma ocorrida em 2010 na gestão do prefeito João Afonso Sólis (2005-2008 e 2009-2012/ PSDB).

poucas referências positivas sobre esse edifício, o *Almanach Bragantino, de 1914*[8] ao retratar a inserção de Bragança na modernidade, aponta para emersão de algumas entidades educacionais e edifícios públicos que se ocupavam da higiene e da salubridade local:

> (...) surgiram importantes prédios que vieram a compor a cidade, inserindo-a em uma modernidade notória para a região sendo criado no ano de 1873 o Clube Literário, reduto da "classe mais abastada de Bragança"; em 1784 a Santa Casa de Misericórdia, em 1876, o Clube dos Estudantes e em 1879, foi criado o Hospital dos *Morpheticos* (tentativa de controle de doenças em Bragança); em 1887 foi criado a Praça de Mercado de Bragança. (ALMANACH, 1914, p. 33).

Nesses almanaques publicados no começo do século XX era comum a apresentação da cidade considerando sua localização por entre as regiões montanhosas da Mantiqueira[9] e que ainda salientavam a "(...) a preocupação com o clima e a salubridade da cidade" (BUENO, 2007, p. 95) quando apresentavam seus edifícios que sugeriam uma cidade moderna. Porém, no momento em que se debatiam as possibilidades de construções de edifícios como os apresentados pelo almanaque, foram momentos que marcam conflitos e opiniões dos contemporâneos da época, dos quais tensionados através das fontes, pressupõem outras sensibilidades ancoradas pelas ideias da época.

Na década de 1870, a imprensa local se ocupava em opinar sobre as atuações da Câmara, principalmente nas questões que se relacionavam com a propagação de doenças, como era caso do jornal *O Guaripocaba*[10] que no ano de 1877, publicava uma série de reportagens[11] que discutiam os problemas relacionados à presença de pobres e mendigos nas áreas centrais da cidade. O temor e o medo que tal grupo representava estavam em volto à propagação dos novos saberes médicos que eram difundidos, saberes esses que recebiam total apoio da imprensa da época. No exemplar de nº 14, publicado em 07 de outubro de 1877, o editorial que recobria toda a primeira página do jornal tratava mais uma vez sobre a presença de pobres e doentes perambulando pelas ruas de Bragança:

> A ninguém é desconhecido o número grande de *morpheticos* que nos dias santificados *transitão* (sic!) pelas ruas de nossas cidades, esmolando o abolo da *carhidade* publica, número este que vemos aumentar-se dia a dia porque para aqui afluem todos aqueles que são repelidos de outros *logares.* A ninguém também é desconhecido, que seu *contacto immediato* é de gravíssima consequência para uma população inteira! (O GUARIPOCABA, 07/10/1877, n. 14, p. 01).

Nessa reportagem, os redatores apelavam para a construção de um hospital de *morféticos* para que tais doentes fossem recolhidos e não mais entrassem em contato com os moradores e frequentadores do centro da cidade. Eles criticavam as iniciativas da Câmara de Bragança relativas à construção de uma praça de mercado na cidade. A reportagem continuava:

---

[8] Exemplar original encontra-se preservado no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco em Bragança Paulista.

[9] A Serra da Mantiqueira abrange os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas. Inicia-se na região onde está o município de Barbacena e de lá inclina-se para o sudoeste até se encontrar com as divisas com o Rio de Janeiro e logo após, com São Paulo, onde torna-se uma divisa natural com o estado de Minas Gerais até as mediações finais de Joanópolis (SP) e Extrema (MG) e, por fim, esta termina na cidade de Bragança Paulista (SP).

[10] Este periódico circulou na cidade dos anos de 1877 a 1889. Foi gerenciado por Manuel D'Almeida Carneiro.

[11] *O Guaripocaba*. Ano I, 1877, números 09, 10, 11, 12 e 13.

> (...) se esse contato hoje é de grande alcance, o seu mal maior será ainda, quando concluir-se a praça de mercado que já se acha em principio de construção pro que então o *contacto* será quase impossível de evitar. Não era, pois a construção de uma praça de mercado a nossa principal e mais urgente necessidade a remediar, quando temos gêneros alimentícios *offerecidos* diariamente em nossas portas livres de *monopóllio* (*O GUARIPOCABA*, 07/10/1877, n. 14, p. 01).

Nesses periódicos é possível flagrar a emergência de ideias liberais e positivistas, engendrados pelo avanço da modernidade. Também é possível compreender uma educação das sensibilidades que, ao forjar novas demandas à população, afeitas aos preceitos do sanitarismo, higienismo, do eugenismo e da escolarização mobilizados pelas elites letradas urbanas, pressupunham a exclusão de diferentes grupos sociais fortemente marcados pela sua condição de pobreza. O pavor e o medo que emergia das ideias relacionadas às formas de proliferação de epidemias no período estavam prescritos nos códigos de postura que legitimavam "ações baseadas em teorias cujos horizontes estavam fixados na ideia da *boa cidade"* (BRESCIANI, 2009, p. 23), e que se relacionavam com a construção de prédios públicos na cidade.

Na busca por uma educação dos sentidos e das sensibilidades possíveis com a edificação do Mercado Público de Bragança no século XIX reportei-me às fontes de época como periódicos locais – almanaques e jornais-, a fim de suscitar experiências, histórias e memórias envoltas desse espaço e que evidenciam tal possibilidade através da sua arquitetura, os objetos que surgiram para dar conta das novas formas de se medir e pesar os produtos ali comercializados, sua localização no momento de construção, os ruídos propostos naturalmente pela atividade, os odores exalados dos produtos e dos corpos dos trabalhadores, os sabores dos alimentos entre outros que nele esteve envolto e fizesse parte do cotidiano do espaço na época.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX:* o espetáculo da pobreza. São Paulo. Brasiliense, 1982.

BONFIM, Paulo Ricardo. *Educar, Higienizar e Regenerar:* Uma História da Eugenia no Brasil. Jundiaí. Paco Editorial, 2017.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. *O corpo e as sensibilidades modernas:* Bragança (1900-1920). 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril:* cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo. Cia das Letras, 1995.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. *Corpo e Cidade:* sensibilidades, Memórias e Histórias**.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

LEITE, Beatriz Westin Cerqueira. *Região Bragantina:* Estudo Econômico e Social (1653 - 1836). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Marília, SP, 1974.

LOPES, Myriam Bahia. *O Rio em Movimento:* quadros médicos e(m) história 1890-1920. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MURILHA, Douglas. *O higienismo e a construção dos mercados e matadouros públicos.* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade.* Coleção primeiros passos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense. 1995.

USABILIDADE DO LIVRO DIGITAL ACESSÍVEL A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Ellen Midiã Lima da Silva Gomes[1]
Hector Renan da Silveira Calixto[2]
Flavia Faissal de Souza[3]

Resumo: O presente trabalho analisa a usabilidade do livro digital acessível, no qual foram construídas formas de acesso aos alunos surdos a partir dos princípios da pedagogia visual, como suporte ao processo de ensino e aprendizagem de alunos. Apontamos que, em concomitância ao uso do material é fundamental o desenvolvimento de estratégias de mediação específicas junto aos alunos com surdez.

Introdução

Inserido em um projeto interinstitucional e coletivo de pesquisa, este estudo tem como foco o processo de ensino e aprendizagem de alunos com surdez. Diversos pesquisadores apontam para as diferentes barreiras ao processo de aprendizagem desses sujeitos, em especial dada a falta de acessibilidade ao currículo escolar (BRAUN, 2012; PLETSCH, 2014, 2014a; LAGO, 2014; MARIN, 2015). Como umas das principais características da surdez é uso quase exclusivo da experiência visual para apreensão do mundo - o que é percebido pelo uso da língua de sinais, que é visuogestual – se faz necessários que todas as potencialidades visuais sejam exploradas durante esse percurso de aprendizagem (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014).

Neste contexto, um livro digital acessível foi planejado a partir dos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) com intuito de eliminar algumas das barreiras ao processo de aprendizagem dos diversos alunos. Inserido no processo de validação desse livro, o objetivo deste estudo foi analisar a usabilidade do livro acessível, no qual foram construídas formas de acesso aos alunos surdos a partir dos princípios da pedagogia visual, como suporte ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com surdez matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de um município da Baixada Fluminense/RJ.

Sustentado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o referencial teórico adotado neste trabalho articula contribuições de estudos sobre o DUA (CAST, 2011; NUNES; MADUREIRA, 2015), Desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1997) e Educação de surdos (LACERDA; LODI; GURGEL, 2016).

Este trabalho se justifica pela necessidade de metodologias que contemplem as especificidades de sujeitos surdos. Para Freitas (2016) a utilização de materiais inadequados, como livros didáticos que privilegiam a oralidade geram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

[1] Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ). *E-mail:* ellenmidia@gmail.com.
[2] Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ).
[3] Professora Doutorado Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ).

Educação de surdos: questões que emergem

O ensino das pessoas com surdez inicia-se apenas no século XVI[4], isto porque apenas nesta época se compreendeu que o sujeito surdo poderia aprender (LODI, 2005). Para Almeida (2014), antes deste período os surdos eram estigmatizados como incapazes, pessoas amaldiçoadas e/ou enfeitiçadas por deuses, dentre outras classificações.

Contudo, este ensino pautava-se na concepção oralista, o que gerou vários conflitos (KELMAN, 2011). A abordagem oralista entendia que os surdos por meio da língua oral amadurecessem seus pensamentos e ideias para estabelecer comunicação com os ouvintes.

Por volta da década de 1980 começa a divulgação de uma nova proposta metodológica, o bilinguismo. Este termo foi cunhado a partir de pesquisas sobre as especificidades linguística das línguas de sinais, onde se constatou a necessidade de orientar o surdo primeiramente para a aquisição da língua de sinais tendo a língua escrita de forma secundária (CAPOVILA, 2000, p. 109).

Atualmente o bilinguismo é a metodologia mais aceita para a educação de surdos. A proposta do bilinguismo é para que a criança surda tenha acesso a duas línguas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso a língua de sinais é considerada como primeira língua do sujeito surdo (L1), sendo mediada preferencialmente por adultos surdos que atuem ativamente do processo educacional desses sujeitos, desde a educação infantil (LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL 2016, p. 14).

A língua de sinais é uma língua visuo-espacial e/ou gesto-espacial sendo realizada através de movimentos do corpo, das mãos, pelas expressões faciais e corporais. O não reconhecimento dessas características atrelado a metodologias descontextualizadas e que enfatizam a oralização podem gerar dificuldades educacionais (LACERDA, 2016).

Livro digital acessível a partir do desenho universal da aprendizagem

Como relatado anteriormente a língua de sinais apresenta características que necessitam ser valorizadas. Para Lima (2010) a inclusão de alunos surdos no espaço escolar vai além de inseri-los na escola e tratá-los com afeto e empatia. Antes, é fundamental para o processo de inclusão que estes alunos se sintam participantes do processo educacional, sendo respeitados como surdos que estão imersos em um mundo que é culturalmente visual.

Isto posto, Vale destacar que o DUA se refere a um "conjunto de princípios e estratégias relacionados com o desenvolvimento curricular" possuindo como finalidade a redução de barreiras no processo de escolarização (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Nunes e Madureira (2015) apresentam que o DUA é composto por três princípios norteadores: **1) proporcionar múltiplos meios de envolvimento** -trabalhando com o porquê da aprendizagem, visando compreender quais aspectos motivam os alunos para a aprendizagem, para isto é necessário que se estabeleça uma relação de afetividade entre professor e aluno, e entre os próprios alunos; **2) proporcionar múltiplos meios de representação**- tem como finalidade compreender o quê os alunos aprendem. A proposta de apresentar o conteúdo de múltiplas formas se explica porque cada aluno absorve o conhecimento de uma forma, uns mais rápidos que os outros, mas quando se apresenta a informação de forma diferenciada e utilizando recursos pedagógicos, como por exemplo, visuais, sensoriais, auditivos, os estudantes terão mais possibilidades para compreender o assunto que está sendo abordado; **3) múltiplos meios**

[4] O ensino para pessoas surdas no século XVI se deu pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, que ensinava surdos a falar e a desenvolver a escrita (LODI, 2005). Segundo Soares (2005) o monge León pertencia a uma família abastada. O monge se dedicava, no mosteiro de Burgos, ao ensino de surdos filhos de membros da corte espanhola.

de ação e expressão - propõem entender como as crianças aprendem. Cada indivíduo expresso e utiliza mecanismos.

Como base nesses princípios foi confeccionado um livro digital acessível a partir dos princípios do DUA. No caso específico dos alunos com surdez, foram pensados dispositivos pautados ainda na pedagogia visual (LACERDA, SANTOS; CAETANO, 2014), a fim de analisarmos a possibilidade e efetividade da aplicação desses princípios em recursos didáticos a partir da perspectiva do DUA. Essa escolha se deu pelo fato do livro ser reconhecido como o principal meio para a promoção de conhecimento e para a difusão da cultura (BRASIL, 2003).

Acredita-se que o livro digital apoiado nas concepções do DUA pode servir para a inclusão de alunos com deficiência, pois nesta perspectiva as diferenças e diversidades dos estudantes servem de orientação para as práticas pedagógicas, conforme Prais e Rosa (2014). Os autores acreditam que para um trabalho docente efetivo, se faz necessário que os alunos sejam levados a um maior envolvimento com as atividades propostas. Assim, o livro digital se torna uma ferramenta que os instiga, dando uma nova dinâmica a aula, aonde o professor vai além do direcionamento e organização do processo.

Tomando esses pressupostos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) reconhece o LDA construído a partir do DUA uma importante ferramenta para suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tal, desenvolveu um protocolo para elaboração de LDAs, apontado alguns atributos obrigatórios para atender as seguintes deficiências: deficiência visual e baixa visão; surdez e deficiência auditiva; deficiência intelectual e autismo; dificuldades de aprendizagem e deficiência motora (UNICEF, 2018).

Este modelo de livro é possibilitado pelas TIC, permitindo deste modo que as pessoas possam interagir com a informação de diversas formas (TORRES; MAZZARI; 2004). Com novas formas de apresentação e adaptação do livro abre-se um leque de oportunidades e uso, proporcionando que mais pessoas tenham um acesso a este recurso. A medida que o livro digital é incorporado na sala de aula (com interfaces que disponibilizam o acesso ao conteúdo a "todos" os alunos) o processo de aprendizagem pode ser beneficiado.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com quatro alunos surdos do primeiro ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Olga Teixeira de Oliveira e suas professoras bilíngues. A pesquisa de campo foi realizada junto a 4 alunos surdos, suas professoras na sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da observação (FREITAS, 2003). Ao todo foram 8 encontros, sendo 4 na sala de aula do ensino regular e 4 no AEE, que foram registradas em videogravações e diário de campo. Após os encontros foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores. O processo da pesquisa aponta para a importância da pedagogia visual inserida no livro acessível como suporte de acesso ao conteúdo do material didático.

O trabalho de campo, realizado por meio de observação, foi registrado em diários de campo e filmagem dos encontros. Este trabalho contou com a participação de 3 pesquisadores: 2 responsáveis pelas filmagens e 1 que realizava as anotações no diário de campo.

O LDA[5] utilizado neste estudo foi construído pelo Observatório de Educação Especial por meio de um protocolo para construções de livros digitais acessíveis, criado pelo Unicef em 2014 (UNICEF, 2018). Para atender com as exigências estabelecidas no protocolo da Unicef

[5] Em parceria com o Movimento Down, o Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar - OBEE[5] criou uma equipe de pesquisa multidisciplinar e interinstitucional para investigar o uso do LDA e suas dimensões no processo de escolarização de alunos com deficiência de escolas da Baixada Fluminense.

para alunos surdos foi necessário a inserção da janela em Libras, imagens e a utilização do de estratégias da pedagogia visual.

A transposição do conteúdo em português para a língua de sinais foi realizada por um profissional Tradutor – Interprete de Libras, habilitado com formação superior e PROLIBRAS, conforme legislação vigente (BRASIL, 2005). Para a gravação da tradução em Libras, foi produzida a glosa do texto, que é "um recurso para transcrição de traduções de palavras, frases e textos da língua fonte para a língua alvo.

Resultados e discussões

Observou-se durante a aplicação que o Livro digital acessível foi um elemento motivador e mobilizador, viabilizando um grande interesse e interação dos alunos. Do processo de construção à finalização das atividades, foi percebido que a mediação dos professores para o trabalho com o conteúdo do livro foi fundamental para a usabilidade do produto.

A pesquisa indica que o uso do livro digital como um objeto pedagógico auxilia no processo avaliativo e na revisão dos conteúdos, além de contribuir para que o ensino e aprendizagem sejam significativos.

Contudo, vale destacar que, em concomitância ao uso do material pedagógico acessível, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de mediação específicas junto aos alunos surdos, sustentadas pelo uso da Libras. Por fim, as análises apontam que apesar do DUA ser pensado para proporcionar acesso a todos os alunos, cada sujeito apresenta especificidades que não devem ser ignoradas.

Considerações finais

O Livro digital acessível mostrou-se uma estratégia pedagógica que atende a especificidade visual do aluno surdo, uma vez que são utilizadas imagens, a janela em Libras e a forma escrita das palavras, tornando o conceito mais significativo e possibilitando trabalhar Libras e o português, respeitando a proposta do bilinguismo.

Observa-se com isso a possibilidade de uso do LDA como um recurso que se alinha a perspectiva da pedagogia visual. No entanto, ressalta-se que a mediação dos professores é primordial, exigindo que esse profissional tenha conhecimentos das abordagens que utilizam a pedagogia visual. Dessa forma, é possível que uso do recurso didático alinhado a uma mediação voltada a considerar não apenas as especificidades dos alunos surdos, mas as diferenças presentes em sala de aula, pode favorecer o processo ensino-aprendizagem e promover a construção de conhecimentos por parte dos alunos com deficiência matriculados na educação básica.

Referências

BRASIL. *Decreto de Lei nº 10. 753, de 30 de outubro de 2003*. Política Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 2 maio 2018.

BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPOVILA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, 2000.

Center for AppliedSpecial Technology [CAST]. (2011). *Universal Design for learning guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice >. Acesso em: 10 nov. 2017.

FREITAS, L. A. G. de. *O livro didático na educação de surdos:* uma releitura sobre atividades propostas. Rio de Janeiro, PUC, 2016.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem:* ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: 2011, p. 173-206.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F dos; CAETANO J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 185-200.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. Educação inclusiva bilíngue par alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (Org.). *Escola e Diferença:* caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p 13-28.

LAGO, D. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 270 f., 2014.

LIMA, V. A. P. *A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação:* uma questão linguística. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

LODI, A. C. B. *Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais:* O gênero contos de fadas. PUC-SP; UNIMEP, 2005. Disponível em: <]http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24271.pdf>. Acesso em: 15 março 2017.

MARIN, Márcia. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. 2015. 194f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira:* pronomes pessoais e verbos indicadores. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP, 2007.

NUNES, C; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusiva. *Dá investigação às práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015.

PLETSCH, M. D. *Repensando* a inclusão escolar*:* diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 81. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acesso em: ago. 2014a.

PRAIS, J. L. de S; ROSA, V. de F. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. *Revista Polyphonía*, v. 25, n. 2, p. 35-50, 2014.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade acessibilidade. *Ciência da Informação*, Brasília-DF, v. 33, n. 2, p. 152-160, 2004.

UNICEF. *User Requirements document for accessible digital Textbooks*, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas V*. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESTINADOS ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Crislainy de Lira Gonçalves[1]
Lucinalva Andrade Ataide de Almeida[2]
Maria Angélica da Silva[3]

Resumo: Considerando a busca por resultados e elevação dos índices de aprendizado dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, este trabalho se inscreve nas discussões sobre os saberes-fazeres em avaliação, propondo analisar nas práticas avaliativas voltadas à alfabetização e letramento as tentativas de controle que atuam sobre a profissionalidade dos professores.

Introdução

As práticas de alfabetização e letramento, que segundo autores como Soares (1998) e Gomes; Albuquerque (2010) são práticas distintas, mas inseparáveis, têm sido objeto de atenção das políticas voltadas às séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que os altos índices de reprovação são alavancados, dentre outros aspectos, pela dificuldade de leitura e escrita enfrentada pelos alunos, realidade que segundo os dados do INEP (2017) é superior na escola pública. Isto tem motivado a criação de programas e avaliações externas que têm como fulcro não só o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também a elevação dos índices nestas áreas.

Tais tentativas rebatem diretamente no trabalho dos professores, que são interpelados ao desenvolvimento de práticas de ensino-avaliação que contribuam para elevar as estatísticas (OLIVEIRA, 2010). Frente a esta problemática, este trabalho tem por objetivo analisar nas práticas avaliativas voltadas à alfabetização e letramento a influência das avaliações externas sobre a profissionalidade de professores do ensino fundamental.

Para tanto, teve por sujeitos duas professoras de duas escolas públicas do agreste de Pernambuco, sendo uma do 1º e outra do 4º ano. As professoras, nomeadas de modo fictício de Alice e Luiza, possibilitaram-nos compreender as tensões cotidianas que atuam sobre as práticas dos professores, sobretudo em áreas da avaliação que se constituíram objeto central das políticas e interesses de mercado, a exemplo das aprendizagens voltadas à leitura e à escrita.

Para ter acesso aos dados, nos valemos de entrevistas e observações sistemáticas das práticas das professoras, sendo os mesmos tratados à luz da do Ciclo de Políticas (BALL, 1991, 2011), que ao tratar do contexto da prática, e neste, o cotidiano, compreende este campo a partir da relação com o contexto de influências e com o contexto de produção do texto. Nesta perspectiva, pensar o cotidiano da sala de aula implica em considerar a complexidade que circunda este espaço-tempo e as práticas que nele são desenvolvidas. Tal abordagem nos auxiliou a compreender as influências nacionais/externas-locais/internas que atuam sobre a profissionalidade dos professores ao gerirem práticas avaliativas no âmbito da alfabetização e do letramento.

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* crislainy67@gmail.com.
[2] Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Doutora em Educação. *E-mail:* nina.ataide@gmail.com.
[3] Professora da Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* angelicasilva.ufpe@gmail.com.

As concepções de avaliação que perpassam as avaliações cotidianas e as avaliações externas: a busca por elevação dos resultados

Durante o período de observações que realizamos em duas escolas públicas do agreste de Pernambuco, em turmas das séries iniciais do ensino fundamental, visualizamos as tensões que perpassam a construção das práticas avaliativas, sobretudo no que diz respeito à validação dessas práticas através dos registros quantitativos realizados pelos professores. Analisamos assim, que as tentativas de controle que incidiram sobre as práticas nos contextos observados possuíam a finalidade de regulação das notas/resultados finais, sem, necessariamente, ter por prioridade a aprendizagem dos alunos.

Assim, sendo nosso foco neste texto analisar nas práticas avaliativas voltadas à alfabetização e letramento a influência das avaliações externas sobre a profissionalidade de professores do ensino fundamental, destacamos a ação interventiva dos coordenadores, uma vez que este grupo em específico, nos contextos observados, pareceu possuir possibilidades maiores de intervenção não só na elaboração dos instrumentos avaliativos e no desenvolvimento das avaliações, mas sobretudo no trato e manipulação dos resultados sistematizados pelos professores, como pode ser percebido no discurso da professora Alice: "[...] aqui eu tinha colocado que era pré-silábico. - E quem mudou? - A coordenadora. Porque ela olhou e disse que era, aí foi, apagou e colocou" (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 91).

Como a turma de Alice é o primeiro ano do ensino fundamental, período em que se exige do professor que auxilie de modo eficaz o desenvolvimento da escrita e da leitura, observamos um acompanhamento frequente por parte da coordenação, que realiza reuniões mensais para saber do andamento do trabalho das professoras e para conferir o que elas têm realizado, como também as avaliações que são registradas no caderno de avaliação a cada bimestre. Ao conferir este caderno de avaliações, a coordenadora impugnou a avaliação que a professora Alice havia realizado, alterando a próprio punho o parecer da professora.

Relacionamos esta situação ao fato de que as escolas do município são acompanhadas pela secretaria de educação e avaliadas conforme o desempenho dos alunos, sobretudo das séries iniciais do ensino fundamental, sendo avaliado a eficácia da escola em garantir o desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da leitura, aspectos privilegiados nas políticas educacionais a nível nacional-local, uma vez que os interesses locais se aliam aos nacionais (BALL, 2001).

Assim, observamos que é empregado certo reforço na vigilância das práticas voltadas à avaliação das capacidades de escrita e leitura dos alunos, uma vez que é importante que a escola construa um histórico de práticas exitosas perante à secretaria de educação que seja coerente com os resultados obtidos nas avaliações externas. Resultados estes, que parecem ser maquiados conscientemente pelas escolas e professores, que, tendo não só seus alunos, mas seu próprio trabalho avaliado pelas avaliações externas, buscam mecanismos para alterar os resultados dos testes, a saber:

> O ano passado tinha muita professora que mudava as respostas na hora de passar para o gabarito, tanto é que quando saiu o resultado que a minha foi a maior nota, eles foram conferir o que era que tinha de errado. Se eu tinha mudado gabarito [...], mas eu estava com a minha consciência tranquila (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 90).

Nota-se através do discurso de Alice que, por não reconhecerem a avaliação externa enquanto instrumento justo de análise que contribui para a expor as necessidades dos alunos e professores na intenção de ajuda-los, os professores parecem trata-lo como um aspecto

meramente burocrático, sem finalidades informativas/formativas coerentes com a realidade, devolvendo, inclusive, às avalições externas aquilo que elas tanto almejam: notas elevadas, embora, não necessariamente os alunos estejam a aprender.

A questão da elevação das notas, ou ao menos preparação para tal em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem pareceu perpassar a concepção que norteia as avaliações desenvolvidas nas duas escolas observadas. Neste sentido, observamos nas aulas da professora Luiza uma certa pressão (oriunda por parte da coordenação da escola) para que os alunos se interessassem pela leitura, uma vez, que, os discursos apontavam que as dificuldades nesta área estavam relacionadas à falta de interesse dos alunos, uma vez que a turma da professora é um 4º ano do ensino fundamental.

Tal fato é exemplificado em um momento em que a coordenadora da escola vai até a turma de Luiza e conversa com os alunos: "tem gente pega a avaliação e não ler com atenção, fica agoniado pra responder e responde qualquer jeito. Eu sei que aqui tem gente com sérias dificuldades com a leitura, mas de 31 28 alunos tirarem nota baixa... (DIÁRIO DE CAMPO, 2006, p. 53). Assim, frente a constatação de os alunos não se esforçam o suficiente para ler a questão das provas e, sabendo que isto atrapalharia os alunos e a escola nas avaliações externas, a coordenadora pediu à professora que não realizasse mais a leitura para os alunos, para que eles se acostumassem à dinâmica das provas do SEFE[4]. Sobre esta norma da coordenação, a professora Luiza afirmou:

> Não, eu não posso ler nada porque eles têm que ler tudo só. Porque eles já estão no quarto ano, no final do ano, eles têm umas provas externas que são do SEFE, só que nessa prova a gente não lê pra eles. A gente troca, eu vou pra essa sala e a professora de lá vem pra minha. Aí a gente entrega e pronto (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 45).

Os discursos das estudantes professoras e a observação dos movimentos de influência e práticas cotidianas por nós observadas evidenciaram que as avaliações externas ocupam um importante espaço e poder de influência sobre as práticas avaliativas, sobretudo quando as avaliações buscam um alinhamento não só entre as concepções avaliativas externas e as concepções que norteiam as avaliações no contexto da prática, mas também entre os resultados que as caracterizam.

Neste contexto, a avaliação parece servir a uma lógica puramente quantitativa e maquiadora da realidade dos níveis de aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento do SEA e da leitura, fazendo com que o fulcro da prática docente se dobre à necessidade de elevação dos índices nas séries do ensino fundamental, descaracterizando o papel da escola e dos professores, que consistem em intervir de modo significativo para que os alunos desenvolvam aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

No caso da professora Luiza, o último relato aqui apresentado aponta que a preocupação da escola não reside em fazer com que os alunos se desenvolvam de fato, mas em triná-los para que saibam utilizar o instrumento de modo a alcançarem um melhor desempenho. Neste sentido, coadunamos com Penin (2009), que afirma que

> Comparando essa questão da forte identificação dos professores com a aprendizagem dos alunos e os precários resultados de rendimento escolar, sobretudo daqueles que frequentam a escola pública, apresentados pelos diferentes sistemas de avaliação atualmente existentes e fartamente

[4] Sistema Educacional Família e Escola – programa adotado pela secretaria de educação do município.

> divulgados pela mídia, é possível supor que a sua profissionalidade esteja vivendo momentos de desequilíbrio (p. 27).

Assim, cabe destacar que a necessidade de elevação dos índices tem contribuído não só para esconder a realidade das escolas públicas no que concerne à aprendizagem na área da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também para por em cheque a qualidade do trabalho dos próprios professores, uma vez que estes localizam-se em meio a uma dualidade: tornar os processos avaliativos externos mais transparentes, deixando que se exponha as dificuldades de seus alunos e, por conseguinte (segundo a lógica que embasa as avaliações externas na atualidade), atestando sua própria incapacidade em ensiná-los; ou maquiar o nível de aprendizagem dos alunos, sabendo que continuarão a trabalhar em uma realidade totalmente oposta aos índices atestados pelo município, porém, tendo evidenciado a eficácia de suas práticas perante o sucesso dos alunos.

Em uma outra opção, a lógica que está subjacente às políticas e avaliações externas, para além de interpelar os professores e a escola a manipularem a realidade, ela mesma o faz através de suas bases padronizadas, ao desconsiderar as especificidades das escolas e seus contextos, fazendo com que os números estandardizados retratem uma realidade almejada, porém, ausente dos cotidianos escolares.

Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar nas práticas avaliativas voltadas à alfabetização e letramento a influência das avaliações externas sobre a profissionalidade de professores do ensino fundamental. Nossas análises versaram sobre o cotidiano em seus embates entre os contextos de influência global/externos-local-internos e as posições discursivas ocupadas por gestores e coordenadores, apontando para as tensões entre as concepções de ensino-aprendizagem-avaliação voltadas às práticas de alfabetização e letramento.

Assim, as análises apontaram que, em relação às avaliações voltadas ao desenvolvimento dos alunos nas áreas de alfabetização e letramento, há maiores tentativas de controle, uma vez que os processos de avaliação desenvolvidos pelos professores se tornam contestáveis à medida que não se adequam ao padrão de resultados esperados para que as escolas ocupem uma posição de destaque nas avaliações do município. Por outro lado, os dados também apontaram que esta necessidade de alinhamento entre as avaliações cotidianas e a metodologia das avaliações externas preza pela elevação dos índices em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, analisamos que os contextos de influência que perpassam as avaliações recorrem a tentativas de controle das práticas e dos resultados, o que aponta para desafios à profissionalidade dos professores e ao processo de profissionalização (OLIVEIRA, 2010). Concluímos que embora haja tentativas de controle que são mais recorrentes nas avaliações voltadas à alfabetização e letramento, os professores, mesmo em meio a estas tentativas jogam com a arte do fraco (CERTEAU, 2015), fazendo concessões em alguns momentos e utilizando táticas em outros, instituindo-se frente às disputas cotidianas enquanto agentes de influências, pautados em seus saberes-fazeres profissionais.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2016:* notas estatísticas. Brasília 2017.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando". In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. *Profissão docente:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. *Profissionalidade docente em análise:* especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

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

DO ROMANCE À LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS

Igor Pereira Gonçalves[1]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de um projeto didático desenvolvido no PROALFA, programa de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O livro Vidas Secas, de Graciliano Ramos, fio o condutor deste estudo, que culminou em uma atividade de retextualização, na qual o romance Vidas Secas foi reescrito sob a forma de cordel.

Introdução

A literatura tem a capacidade de se manifestar nas mais variadas formas, abordando temas tão diversos e ao mesmo tempo tão convergentes à condição humana. Por isso, ao se debruçar sobre o texto literário, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre a realidade que o cerca e, assim, construir condições para o desenvolvimento de um pensamento crítico e mais consciente acerca de si e do outro.

O trabalho que será apresentado teve a literatura como seu fio condutor, referindo-se a um *projeto de trabalho* (HERNANDÉZ & VENTURA, 1998) desenvolvido a partir da leitura do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em uma das classes de alfabetização e letramento do *Programa de Alfabetização, Documentação e Informação* da *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (PROALFA-UERJ). O objetivo foi reescrever o livro em forma de cordel, configurando-se, assim, em uma atividade de retextualização (MARCUSCHI, 2005).

O PROALFA-UERJ é um programa de extensão que existe na universidade desde o início da década de 1990, que se propõe a ser um espaço não só para a discussão, mas também para o desenvolvimento de práticas que tragam contribuições para o desenvolvimento e a popularização da leitura e da escrita em meio à comunidade externa.

Um dos projetos do programa é o *Classes de Alfabetização e Letramento*, direcionado a alunos da Terceira Idade. O projeto é constituído por quatro turmas que são organizadas de acordo com o nível de leitura e escrita dos alunos e possuem, cada uma, um professor regente e professores específicos de oficinas: Oficina de Leitura, Oficina de Produção Textual e Oficina de Matemática. Esses professores são bolsistas, graduandos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras ou Matemática da UERJ.

De Vidas Secas à Literatura de Cordel: uma experiência literária

No segundo semestre do ano letivo de 2016, foi desenvolvido o projeto "Eu e os lugares que vivem em mim". Seu objetivo foi discutir a questão da migração, não a partir de textos meramente informativos, mas, sobretudo, a partir da literatura, visto que, pela sua força humanizadora (CANDIDO, 2011), o texto literário pode abordar os mais variados assuntos, revelando, assim, sua natureza interdisciplinar, conforme aponta Barthes (1988).

Elegeu-se, então, a obra "Vidas Secas", de Graciliano Ramos, como a mola propulsora que encadearia o desenvolvimento do projeto com as classes. Com isso, foi possível resgatar a temática da migração também na vida dos alunos, visto que estes são constituídos por uma

[1] Supervisor pedagógico no PROALFA-UERJ; articulador de leitura na SEMED-Queimados; graduado em Letras pela UERJ e pós-graduando em Formação de Leitores pela FISIG. *E-mail:* goncalves.ipg@hotmail.com.

considerável parcela de pessoas oriundas de outras cidades do Rio de Janeiro e de outros estados, além de duas alunas portuguesas.

Como já mencionado, uma das turmas optou por ler a obra de Graciliano e reescrevê-la sob a forma de cordel. Foram, então, definidas quatro etapas para o processo. A primeira etapa se consistiu em rodas de leitura para a leitura do livro. Era lido um capítulo por aula, ficando esta tarefa sob a responsabilidade de um aluno previamente escolhido. Em seguida, era realizada a atividade de escrita da sinopse do capítulo, de forma individual, sendo esta a segunda etapa, sempre intercalada com a primeira.

A terceira etapa teve como objetivo a criação de tópicos a partir das sinopses. Os alunos foram organizados em duplas ou em trios, ficando cada grupo responsável por um determinado capítulo do livro. Os componentes do grupo socializavam suas sinopses entre si e, a partir destas, elencavam os tópicos que julgassem mais importantes. Este tipo de atividade foi pensado para que os tópicos servissem de auxilio para os alunos, pois teriam a seleção dos fatos no momento de escrever os cordéis.

A quarta e última etapa foi a escrita dos cordéis referentes aos trezes capítulos da obra e outros dois cordéis, um relativo à abertura e outro referente ao fechamento, elementos recorrentes na literatura de cordel. A abertura corresponde à apresentação da temática do folheto, enquanto o fechamento compreende à conclusão dos fatos cantados pelo cordelista. Esses dois textos foram escritos de forma coletiva, na qual os alunos davam sua sugestão e o professor escrevia os versos no quadro, podendo o grupo realizar as alterações que julgasse importante.

Apresentaremos, a seguir, alguns dos cordéis, fruto de seis meses de intenso trabalho com os alunos:

Capítulo “Mudança”
Fugindo da terra seca
Fabiano e a família
Com fome e muita sede
Procurando moradia
Na beira do rio seco
Na catinga o sol fervia
(...)

Capítulo “Fabiano”
Fabiano era vaqueiro
Às vezes se sentia bicho
Trabalhava o dia inteiro
Sonhava a todo instante
Correr pelos juazeiros
Como um forte retirante
(...)

Capítulo “Cadeia”
Fabiano foi à feira
Mantimentos foi comprar
Comprou chita e querosene
Algo pros filhos alimentar
Com isso pretendia
Sinha Vitória agradar

Mas antes lhe deu vontade
De uma pinga tomar
Veio o soldado amarelo
Que lhe chamou pra jogar
Perdeu tudo no jogo
E começou a brigar

Fabiano então foi preso
E se pôs a pensar
O que diria em casa?
Como iria explicar?
Chegando de mãos vazias
Que desculpa iria dar?

Considerações finais

Ao se encontrar com o texto literário, é possível que o leitor tenha um encontro consigo mesmo, posto que a literatura pode ser o espelho, por meio do qual, ao refletir sobre a palavra, podemos refletir sobre nós mesmos e, assim, recriarmos a realidade a nossa volta. Dessa forma, "a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é realidade, isto é, o próprio fulgor do real" (BARTHES, 1989, p. 18).

Ao lerem "Vidas Secas", os alunos puderam, não só se envolver com a trama ficcional, mas também se comover com o drama real da seca no Nordeste, uma das mais duras realidades nacionais que perduram até nossos dias. Por esse motivo, foi possível perceber que o romance de Graciliano Ramos pôde potencializar a consciência crítica dos alunos do PROALFA. A partir de "Vidas Secas", puderam enxergar de forma mais apurada a realidade da seca e da migração, tão presente na história de muitos brasileiros, ficando muito difícil, desvincular fantasia e realidade, como bem ressalta Candido (1999).

A partir dessa visão mais ampla da realidade social, puderam, também, refletir sobre sua própria condição enquanto brasileiros e enquanto sujeitos dotados de memórias, revivendo sua história, revisitando seu passado, espreitando os lugares por onde passaram e indagando aqueles que ainda vivem dentro de si.

Assim, a literatura de cordel, por tratar de temáticas muito próximas das vivências dos alunos, surge como uma importante contribuidora para a formação de leitores (ALVES, 2013). Ao se trabalhar a partir de um tema tão instigante e ao mesmo tempo tão delicado, como "Eu e os lugares que vivem em mim", talvez se tenha cooperado para que todos os sujeitos, alunos e professores, envolvidos nesta grande trama pudessem se reencontrar e refazer os passos seguintes por caminhos menos secos, menos abafados, menos quentes, diferente daquela caminhada empreendida por Fabiano e sua família. Eis o valor da literatura, o de ser o espelho no qual enxergamos nossa própria humanidade.

Referências

ALVES. J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, LUZIA de.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de Literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

BARTHES, R. *Aula.* São Paulo: Cultriz, 1989.

_____. *O rumor da língua.* Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males* – IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, Antonio Candido, p. 81- 89, 1999.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de. Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, A. L. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

A LINGUAGEM DO SILÊNCIO E DO MEDO: A COOPTAÇÃO DE CRIANÇAS PELO TRÁFICO DE DROGAS NA REGIÃO AMAZÔNICA

Maria Salete Peixoto Gonçalves[1]
João Ferreira dos Santos[2]

Resumo: O presente trabalho parte do interesse pelo estudo sobre a cooptação de crianças de 07 a 11 anos para o tráfico de drogas no Acre, calcado pelo viés da representação social que elas possuem sobre as drogas. Defendemos a proposta de que à criança seja possibilitada a aprendizagem sobre drogas na tenra idade, uma vez que a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, somente assegura proteção estatal a partir dos 12 anos. Tem como objetivo apresentar um estudo sobre a representação social que crianças e professores têm sobre o contexto das drogas e analisar narrativas dos sujeitos envolvidos no processo. Abordamos a perspectiva do silêncio em Ferreira (2014), como aporte teórico, por entendermos que as entrevistas colhidas possuem um tipo de silêncio significando censura, significando o proibido.
Palavras-chave: Silêncio; medo; criança; drogas; tráfico.

Introdução

O interesse pelo estudo sobre cooptação de crianças para o tráfico de drogas (rede de tráfico, aliciamento de menores, representação social das crianças sobre drogas, dentre outros aspectos), teve origem a partir da 'Semana Estadual sobre Drogas' que foi organizada pelo Governo estadual do Acre que ocorreu de 23 a 30/06/2016 em Rio Branco/AC. A Universidade Federal do Acre - (UFAC), instituição da qual fazemos parte, participou desse projeto organizando um Fórum denominado "Drogas – Direito, Prevenção e Cuidados em Rede".

Um fato relevante durante o Fórum chamou bastante à atenção que consideramos importante ressaltar. Foram as palavras proferidas por um Delegado da Polícia Civil do Acre que compunha uma das mesas: "Não sabemos o que fazer com o usuário de drogas e os acabamos prendendo. Nós precisamos de ajuda". Outro fato que nos chamou bastante atenção foi o questionamento de uma professora doutora do curso de Pedagogia da UFAC, que asseverou: "Como pedagogos, como podemos ajudar na formação das crianças em torno do tema drogas? Em que idade podemos falar sobre drogas com as crianças?".

Ao partirmos para estudos sobre crianças e drogas, deparamo-nos com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. Nele, constatamos que o cuidado referido às crianças em situação de vulnerabilidade tem como base a faixa etária acima de 12 anos. A partir disso, surge a maior indagação: Onde estão as crianças abaixo desta faixa etária? Essas crianças sabem o que são drogas? Crianças abaixo dos 12 anos de idade fazem uso de drogas? Que "Estatuto" as recepciona? Tais indagações nos trouxe a tessitura de um projeto de pesquisa de tese de doutoramento que tem como pressuposição que crianças de 07 a 11 anos de idade possuem a representação social sobre o que é droga. Por isso, defendemos a proposta de que quanto mais tenra a idade da criança, maior a possibilidade de aprendizagem e, no que tange às drogas, faz-se necessário que esse tema seja tratado o quanto antes (FROEBEL, 2001).

[1] Doutoranda em Educação Pela Universidade Tiradentes (UNIT). Mestre em Educação (UNIT). Docente do Ensino Superior da Universidade Federal do Acre (UFAC). Líder do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação, Neurociências e Cognição (GPPENC). *E-mail:* mariasaletepeixotogoncalves@gmail.com.
[2] Doutorando em Educação - PPED/UNIT/SE. Mestre em Letras/Linguística - PPGL/UFS. Professor do Ensino Básico Público/SE. Bolsista PROCAPS/UNIT. Membro do Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais (Unit/CNPq). *E-mail:* sujeito.ferreira@gmail.com.

Em vista da pretensa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de apresentar parte do percurso da pesquisa, ora em andamento, e fazer algumas considerações e análise sobre alguns diálogos mantidos com atores da vida cotidiana durante o primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa e socializar alguns trabalhos acadêmicos e documentos com os quais dialogamos.

Constatamos, a princípio, que o tema causa medo de repesaria à população imersa e conhecedora das nuances que tocam na questão aqui tratada. Propusemo-nos a trabalhar com dois grupos focais, um de crianças na faixa etária de 07 a 11 anos de idade e professores do ensino fundamental que residam/trabalhem e frequentem escolas em áreas de vulnerabilidade do uso de drogas. Nos grupos focais discutiremos o tema drogas. As narrativas que serão apresentadas neste trabalho ocorreram de forma espontânea. A primeira delas aconteceu durante uma visita a um abrigo que cuida de crianças em situação de vulnerabilidade. A segunda narrativa é a de um Pastor que é aluno do Plano Nacional de Professores (Parfor), no Estado do Acre. A terceira narrativa ocorreu de forma planejada. Entrevistamos um escrivão da Delegacia de Proteção ao Menor do Estado do Acre. Manteremos em sigilo o nome das cidades e dos sujeitos citados para a segurança deles e atendendo às normativas de comitê de ética referente à pesquisa envolvendo seres humanos.

O silêncio, o medo e as drogas

Para Ferreira (2014) somos detentores de um silêncio necessário, um silêncio que promove o sentido as palavras, as coisas, aos atos, aos momentos. Este silêncio significa, ou seja, dá significado. É no silêncio que encontramos as condições necessárias para refletir e significar. Ferreira (idem) também faz referência a outro tipo de silêncio, o silêncio significando censura, significando o proibido. Este silêncio não nos anula o sentido real do significado das coisas, mas é o tipo de silêncio que nos impede de expressar o significado real, principalmente diante de um determinado contexto. Desta forma, compreendemos que o silêncio, na segunda perspectiva apresentada por Ferreira (2014), evidencia que tudo possui seu sentido, porém onde ou quando se apresenta uma ameaça, este silencio é velado, guardando em si um real sentido, mas que jamais será revelado dado o contexto que lhe submete a ameaça de represália, o que causa o medo.

Exemplificando o silêncio significando censura, traremos a narrativa do Escrivão da Delegacia de Proteção ao Menor. Perguntamos se eles tinham conhecimento de casos de crianças menores de doze anos de idade que estavam sendo cooptadas pelo tráfico de drogas no estado do Acre. O Escrivão demonstrou espanto e apresentou expressão reflexiva e nos respondeu,

> "Para nós chegam bastantes casos de abuso sexual de meninas menores, onde os abusadores são pai, irmão, tios, padrastos, dentre outros. Ontem mesmo fomos fazer a prisão de um padrasto que abusou de sua enteada. Parando para pensar, será difícil recebermos este tipo de denuncia, uma vez que, os traficantes matam quem os denuncia. Que família faria denuncia contra traficantes? A lei do silêncio impera. Se denunciar matam todos os membros da família. Quem vai falar nestas circunstâncias? É, é difícil, nunca recebemos nenhum tipo de denúncia neste sentido". (Escrivão da delegacia de proteção a menores do Estado do Acre).

Para Ferreira (2014), existe neste momento um "apagamento dos sentidos, com a finalidade de silenciar e de produzir o "não-sentido", momento em que ele mostra algo que seria uma ameaça" (FERREIRA, p. 42, 2014). A ameaça na narrativa do escrivão é a morte para quem denunciar a cooptação de crianças. A partir do momento que você se voluntaria ou, involuntariamente, passa a fazer parte da organização do narcotráfico, terá de obedecer, silenciosamente, a todas as ordens traçadas.

Para maior compreensão, necessitamos explicar que, para as facções, a cidade é dividida em áreas, por exemplo, em uma determinada área, existe um conjunto residencial que é dominado pelo bonde dos 13 (nome de uma das facções no Acre), esta facção jamais permitirá a entrada em sua área de nenhum membro de outra facção. É nesse momento que crianças estão sendo cooptadas para transportar, inocentemente, drogas para dentro da área de facções rivais, pois as crianças passam desapercebidamente pelos olheiros da facção rival sem levantar suspeitas. Para melhor compreensão, apresentamos a narrativa do Pastor concedida durante uma aula, momento em que apresentamos o projeto de pesquisa que envolvia drogas e criança. Ele relatou,

> "Professora, tenho algo a relatar sobre isso, aqui em nossa cidade as crianças estão sendo abordadas em todos os lugares pelos traficantes. Meu filho tem dez anos de idade e não permito mais que saia sozinho, por algumas vezes o mandei à padaria, à farmácia ou para realizar algum mandado de casa e ele foi abordado por homens que perguntavam de quem ele era filho, onde moravam e que idade tinha". (Pastor aluno do Parfor)

Nosso aluno-pastor nos explicou que as perguntas feitas pelos traficantes são elaboradas no intuito de saberem em que área da cidade a criança reside, para que, caso seja do interesse deles a determinada área, passam a incorporar a criança como membro da facção com a finalidade de transportar drogas para a região que eles têm interesse em dominar. Para as facções, quanto maior o domínio, maior o rendimento financeiro, e maior o domínio de poder.

Na terceira e última narrativa que apresentaremos neste trabalho, observaremos como traficantes seduzem a criança a fazer o transporte da droga de forma inocente e despretensiosa. Ao fazermos uma visita a um abrigo que cuida de crianças em situação de vulnerabilidade com alunos do Parfor para que desenvolvessem atividades pedagógicas, deparamo-nos com relatos espontâneos por parte da coordenadora do abrigo. No decorrer do diálogo, a coordenadora do abrigo relata o caso de um menor que fazia o transporte de drogas no caminho da escola,

> "Temos o caso de uma criança que não está mais aqui conosco, mas vou lhe contar sua história, para mim é muito sofrida. Essa criança tinha 08 anos de idade quando começou a transportar drogas, ele foi abordado no caminho da escola. Ele me contou que os homens o pegaram no caminho da escola e que eles conversaram com ele e pediram que ele levasse um pacote dentro da mochila dele quando ele estava indo para escola. Para que ele fizesse o transporte ofereceram balas, brinquedos dentre outras coisas. E isso se repetiu por muito tempo" (Coordenadora do Abrigo em uma cidade do estado do Acre).

Perguntamos então, "Como ele chegou ao abrigo?"

> "Ele chegou ao abrigo através de denuncia de funcionários da escola. Eles perceberam que repetidas vezes esta criança chegava a escola acompanhada de homens que o seguiam de bicicleta e que próximo a escola o abordavam e tiravam algo de sua mochila e o presenteava com balas ou brinquedos. Isso chamou a atenção dos adultos funcionários da escola que começaram a averiguar o fato e descobriram o que estava acontecendo. A denuncia foi feita em caráter anônima pois, os denunciantes tinham medo de ser mortos pelos traficantes. Acolhemos a criança e sofremos todo tipo de ameaça, até tentaram invadir o abrigo, mas resistimos e continuamos com esta criança aqui por dois anos." (Coordenadora do Abrigo em uma cidade do estado do Acre).

Compreendemos que o silêncio e o medo regem o comportamento de uma comunidade de forma a significar o mundo em que vivem cotidianamente. Todos sabem, todos testemunham os acontecimentos, porém atuam de forma a parecer que não ouvem, não enxergam e não falam. A morte é apenas uma das formas de pena imputada pelo tribunal do tráfico, e se assim podemos dizer, é uma pena que põe fim a muitas dores (é o fim). O tráfico também penaliza escravizando, abusando sexualmente de suas vítimas, torturando física e psicologicamente. A lei atribuída pelo tribunal do narcotráfico é a do silêncio produzido pelo medo.

Como salientamos anteriormente, e diante dos fatos apresentados, evidenciamos que quanto mais tenra a idade da criança maior a possibilidade de aprendizagem. Acreditamos que o tema "Drogas" necessita ser tratado o quanto antes no contexto de sala de aula e no seio familiar na perspectiva de dar conhecimento, de informar sobre. Compreendemos esta ação como seletiva e preventiva no processo de enfrentamento às drogas. "O Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), afirma que na criança,

> O desenvolvimento de comportamento com objetivos definidos se inicia juntamente com habilidades para tomada de decisões e para resolver problemas. Transtornos mentais que se iniciam neste período (como os transtornos de ansiedade, transtorno do controle dos impulsos e transtornos de conduta) também podem impedir o desenvolvimento de um vínculo saudável com a escola, brincadeiras cooperativas com os colegas, aprendizagem adaptativa e autocontrole. Filhos de famílias desestruturadas muitas vezes começam a se associar a pares com comportamentos problemáticos nesse momento, colocando-se, portanto, em maior risco de escolhas negativas de vida, incluindo abuso de drogas e envolvimento em atividades ilegais (UNODOC, p. 17, 2013).

Segundo Piaget (1975), na faixa etária de 07 a 11 anos de idade, a criança atinge a capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos no presente. Consideramos este período (pré-operatório), o momento pertinente psicologicamente para que possamos trabalhar a vulnerabilidade individual das crianças, principalmente no tocante às drogas.

Considerações finais

A criança observa e absorve as informações do cotidiano de suas vidas, no meio social onde vivem, e as internalizam (VYGOTSKY, 2009). A partir dessas informações movimentam seu mundo simbólico, imaginário e constroem suas representações sobre as coisas, atos momentos, pessoas e objetos, dentre outros.

O silêncio no contexto da pesquisa é produzido a partir da coerção produzida pelo medo imputado pelas facções do narcotráfico, que julgam e punem seus delatores. A criança que obedece aos mandos do traficante, principalmente o transporte de drogas para áreas desejadas, recebem prêmios, reforçando positivamente o comportamento dela em prol das facções. A criança que não os obedece são punidas arbitrariamente, sofrendo punições de toda espécie, iniciado pelas punições psicológicas, podendo chegar a inúmeras punições físicas, e ter o fim da tortura com a morte.

Concluímos nossas considerações com a constatação de que crianças na faixa etária de 08 anos de idade estão sendo cooptadas para o tráfico de drogas e utilizadas como transportadores de drogas de uma área para outra dentro de uma mesma cidade. Diante de tais fatos aqui apresentados, constatamos a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para os cuidados e a defesa de crianças na primeira e segunda infância no contexto de vulnerabilidade em relação ao narcotráfico.

Referências

FERREIRA, João. *O discurso politico do Programa Pró-letramento (2008-2011)*. 2014. Dissertação (mestrado em Letras) – Orientadora: Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2014. 113f.

FROEBEL, Friederich W. A. *A educação do homem*. Apresentação e tradução, Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. 238p.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

UNODOC, Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. *Diretrizes Internacionais sobre a Prevenção do Uso de Drogas, 2013*. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/noticias/2013/09/UNODC_Normas_Internacionais_PREVENCAO_portugues.pdf>. Acesso em: 01/03/2018, às 20:45 h/min.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

(RE)LEITURAS URBANAS PEDALANTES

Sheila Hempkemeyer[1]

Resumo: A maneira como me movimento, pela cidade, reflete na forma como a leio. Sentidos aguçados. A leitura de um corpo sobre outro corpo. Uma releitura urbana corpografada. Escritos e grafias múltiplas. Processos, suas inconclusões. (Re)Conhecer a grafia urbana nos corpos, suas contradições, conflitos, potencialidades, reexistências. Mapear rastros de criações sensíveis nas errâncias do corpo pedalante.

Era preciso ler o mapa naquele início de dia frio e cinza de inverno julino em Campinas. Um mapa desconhecido. Uma leitura incômoda, assustada, perdida. Ziguezagueando curiosamente e confusa pela avenida dialogava com imagens, percepções, calafrios, adrenalina. Completamente inconclusa, abrindo-se para o que viria. Tudo parecia grande demais. Barulhento demais. Poluído demais. Um complexo composto clandestino, e fértil. As cores saltam, demoradamente. O sol timidamente desponta em meio a névoa fina. Mistura atrativa para semear inventividades e desatinos revigorantes.

Um território familiar e ao mesmo tempo misterioso. Rememorei outras cidades naquela que acabara de desembarcar. Outras referências já lidas. Produções textuais, imagens da experimentação vibrante vivida. Lembranças de alguns lugares sem nenhum interesse. Algumas leituras e vozes dissonantes me incitavam a escrever percorrendo o caminho. Exteriorizar subjetividades escondidas.

éramos duas em um corpo. eu e minha bicicleta. lá onde o ar era comprimido um cais aliviava o som do motor. homens corriam, pescavam, pedalavam. um homem dormia. negro. dormia na grama. um homem negro, magro, invisível. dormia com um olho aberto e o outro fechado. com uma camisa branca encobria parcialmente a cabeça. deixava somente os olhos livres. um homem negro dormia livremente. tentava dormir. um homem branco passeava com seu cachorro. de ponto em ponto o cachorro mijava. marcava território. mijava também próximo ao homem negro invisível que dormia, ou tentava dormir. a brisa era constante, 21º graus. o único odor predominante na paisagem era o do mar.

Aqui se delineia um esboço de uma pesquisa em trânsito. Uma tentativa de partilhar processos de escritas e suas inconclusões, (re)conhecendo a grafia urbana nos corpos, suas contradições, conflitos, potencialidades, (re)existências. Vivências pedagógicas que pulsam entre vias e avenidas, becos, ruelas. Brincando com narrativas ficcionais. Uma escrita que autoriza (re)inventar sentidos, cidades, corpos. Uma experimentação potente, criativa, libertadora, distanciando-se de conceitos fechados, totalizantes. Ficcionar não é inventar, mas produzir afetos. Descrer de absolutismos. Nesta premissa, entre delirar e desvelar cidades pedalando, outras intensidades ressoam. Leituras e escrituras mutantes, virais. Um traçado ensaístico, transformando a palavra em poesia, assumindo a potencialidade da escrita.

Há incontáveis cidades dentro de uma só. Tantos Eus em mim. Se reinventando. Se recompondo. Morrendo. Renascendo. Piscando. Começando pelo meio. O corpo se expande ou se retrai conforme escuta e sente os ecos e sussurros do mundo, do lugar que ocupa. Na pele que me cobre imprimo as marcas da minha efêmera passagem. Desejos, medos, angústias, curiosidades. Na pele que é fronteira, janela, cortina da minha existência.

[1] *E-mail:* she.hempke@gmail.com.

A experiência acelerada nas cidades e metrópoles, materializada nas ruas e avenidas, tem contido e afastado vínculos afetivos entre viventes, provocando um efeito narcótico viril, mantenedor da ordem, do controle. Conforme pontua Sennett (2016, p. 18) "ordem significa justamente falta de contato", entre os corpos e com o lugar que circulam. Um tropeço, um toque, podem proporcionar encontros, arriscando sentir o pulsar dos corpos. A percepção dessa vibração pode produzir fissuras que contribuem para um processo de desordem e desequilíbrio afetivo, interferindo diretamente neste controle. Apalpar o caos, trapaceando a conjuntura atual. Burlando a vida mercantilizada, mantenedora de privilégios de uma classe burguesa dominante apartada.

Entre Campinas e Barão Geraldo um mapa afetivo foi sendo desenhado, em pequenos fragmentos aparentemente desconectados. Efêmeras passagens delirantes pelas paisagens. Travessias pedalantes auto-corpografadas. As partículas de pó e gases ditavam as tonalidades no horizonte vertical. Aos poucos as línguas tatuadas em muros e paredes mofadas por detrás do cinza se revelavam. A língua dos cinquenta tons de cinza. "E ela vai para onde ela quiser[2]", à partir do movimento do corpo que pedala. Que lê pedalando a cartografia urbana colorida ou acinzentada. Vibra. Balbucia palavras. Se dispõe a escutar as vidas que pulsam ocultadas pelo abafamento dos motores. Estrangulam fronteiras. Subvertem vidas forasteiras.

A maneira como me movimento, pela cidade, reflete na forma como a leio. Esta leitura interfere diretamente na minha escrita no mundo. Leituras que afrontam o *status quo* e provocam rebeldia. Gritos. Das margens reprimidas. O grito das margens. Um grito dissonante de uma leitura marginal. Leituras dissonantes marginais. Orgânica, real, ficcional. Que desagrade o habitual. Que inunde o vasto campo conservador e estrangule a opressão cultural. Expõe o corpo: negro, feminino, indígena. Seus cheiros, sabores e cores[3]. Uma leitura (e escrita) que não é só branca, hetero, burguesa, elitista. Que inclui e faz ecoar os múltiplos silenciamentos históricos e escancarar os apagamentos culturais colonizados.

Aventurar-se a compor textos, construir narrativas alucinantes, cenas de um cotidiano a deriva, de estranhamentos e descobertas e epifanias. Versar sobre multipli(cidades), virtualidades, desvelando mundos inimagináveis. Falar de lugares menosprezados. Construir mapas afetivos e poéticos, redesenhar outras formas de compreender o caminho. Reconhecer no corpo a grafia urbana em constante movimento, de ideias, questionamentos, provocando a circulação de múltiplos saberes. (Re)Criar outras temporalidades. A criação de uma cidade sensível não passa obrigatoriamente pela narrativa escrita, mas sobretudo pela sensação, pelo corpo, pela estética, podendo ser capturada pela oralidade, diálogos imagéticos ou simplesmente materializadas pelos afetos.

Os territórios são produtores de subjetividades. Os modos de existir das pessoas respingam nos seres que a cercam bem como no ambiente no qual elas transitam. Vejo no corpo a possibilidade inventiva da cidade e o próprio corpo da cidade como uma heterotopia possível. "A cidade é uma paisagem psíquica construída por meio de buracos, partes inteiras são esquecidas ou intencionalmente suprimidas para se construírem infinitas cidades possíveis no vazio" (CARERI, 2013, p. 92). A bicicleta evoca invenções e descobertas de outras geografias e experiências temporais. Um instrumento estético que convida que reivindica um outro tempo de usufruir o urbano, de mover e de viver e conhecer a cidade.

[2] Fala de Ana Maria Godinho Gil na conferência "A língua vai para onde ela quer…", no 21º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, em 12/07/2018.

[3] Referenciando Denizia Kariri Xocó na mesa redonda intitulada "A voz da mulher indígena na literatura e na aldeia", no 21º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, dia 12/07/2018.

Narrando o trajeto o (re)crio. Atrevo-me ser cronista de um mundo contemporâneo. Fazer da narrativa da experiência uma experiência narrativa[4]. Escrever é uma prática de digerir os afetos, que atravessa o corpo, passando por suas medidas, assim como a costura que dá vida ao tecido a partir do corpo que a veste. Traço um escrita em movimento, das cenas cotidianas que subvertem as cidades. Debruçando-se curiosamente para sons, cores, gestos, sabores do mundo. Devorando demoradamente aquele ambiente e sua cenas (des)conhecidas. Reinventando mapas. Marcando afetivamente os lugares e as passagens desvairadas.

A cidade projetada desaparece. Saltam urbanidades inventivas. Corpos afetados pela desaceleração reconfiguram geografias. Micropolíticas. Falam, agem, respiram, sentem por si só. Não se restringe a um único significado. São múltiplos, diversos, plurais. Urbanos, aventureiras. Conectadas. Falam na ausência de um pedal. Pedalam na ausência da fala. Pedalam em busca de respostas. Pedalam quando as encontram. Pedalam para celebrar, protestar, aliviar dores, elaborar perdas e amores. Pedalam. Com toda energia e euforia. Ativam outras escutas, leituras, escrituras citadinas.

Quais espaços de acolhimento e encontros há na cidade?

As vozes, palavras das ruas, do corpo, incitam batalhas sonoras e imagéticas que atravessam existências. Autorias ditando o tom e a expressão dando potência. O gênero extrapolando barreiras. Rompendo fronteiras. Reivindicando geografias, escutas, presenças. Projetar a leitura presente das travessias dissonantes. Fazer-se silêncio em meio à polifonia. Desterritorializar a academia, e a própria ciência. Inaugurar pensamentos, livros, rimas, gestos. Viver uma pesquisa enquanto acontecimento.

Ler o movimento dissonante do corpo. Relaxar e fortalecer os músculos. Espreguiçar-se, dispondo a sentir e escutar as múltiplas variações do dizer citadino. Saborear outros modos de se mo(ver) no mundo. Um corpo movente, se desLOUcando de modo ritmado, sem regras de trânsito pré-determinadas. Um corpo transgressor. Que vibra e sente a adrenalina em ser movente na imobilidade urbana. De poder se mo(ver), subvertendo a lógica maquínica do viver.

Questionada, a cidade ocupa um outro lugar e sentido para os corpos. O espaço público assume como um espaço que também lhe pertence, pelo entrelace dos corpos. A cidade é encarada como um corpo composto de várias partes que se nutrem e se sustentam, que produz medos e afastamentos. Mas também potencialidades, oportunizando-se como um campo profuso e plural de experiência.

Há uma imensa necessidade de reinventar as cidades. Incômodos compartilhados e coletivos, emergindo em busca de diferentes formas de experimentá-la. DESACELERAR. Flanar por esquinas e encruzilhadas, vagarosamente, renovando movimentos e recriando histórias. Ao pausar pode se iniciar um processo de reflexão sobre si, sobre o ambiente e práticas cotidianas. O corpo urbano pode se (re)configurar pela sensação e movimento do corpo que pedala. Uma outra cena corpórea que se projeta pelo movimento lento. Cidades inéditas, fragmentos urbanos de vidas que (re)existem e (re)inventam a própria cidade. "O exótico sempre está ao alcance da mão, basta perder-se e explorar a própria cidade" (CARERI, 2013, p. 91). Cidades inventivas viabilizam modos de aprender delirantes, dando abertura para criação de outros mundos, reconhecendo a importância dos inacabamentos.

Narrando experiências pelas cidades por onde pedalei pesquisando, por onde pesquisei pedalando, traço um outro olhar para o universo citadino e educativo. Uma vertente ético-estético-política, sobrepondo o modo sensível de habitar ambientes. Interferindo no arranjo de outros circuitos afetivos de relacionar-se entre si e com o mundo. Contribuir para pensar outros

[4] Referenciando Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi na conferência intitulada "Subjetividades clandestinas: experiência narrativa, lógicas secretas e epifanias" no 21º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, dia 11/07/2018.

atravessamentos contemporâneos e, portanto, sem pretensão de (re)produzir e dizer "verdades", mas de experimentar e provocar sensações, aproximando cotidianos.

As narrativas de cidades e suas geografias, interessantes ou não, são tecidas através da experiência urbana pedalante. O que vi, ouvi, senti, sabores que me atravessaram as narinas e a boca, sonoridades que vibraram em meu corpo. Sobre as sensações físicas experimentadas no espaço urbano e que contribuem para meu estar sendo neste instante. Narro batalhas. Descobertas. Curiosidades. Lutas. Neste enfrentamento estético cotidiano desconstruo demônios. Re-crio outros. Refaço modelos de me relacionar no e com o mundo. Repenso espacialidades relacionamentos, movimentos. A vida.

Jogos de aprendizagem perpassam intrinsecamente pela experiência sensível. Se quisermos modificar a forma de lidar com os territórios urbanos precisamos questionar sobre como nos afetamos em relação ao ambiente, no intuito de produzir outros circuitos de afetos (SAFATLE, 2016). Que silenciamentos a velocidade promove? Que apagamentos a pressa estimula?

As cidades e as urbanidades, a lentidão e a desaceleração, tornam-se potência estético-políticas em uma pesquisa em curso. São dispositivos pedagógicos que movem e deslocam outras escritas e leituras possíveis. Desassossegam e contagiam corpos, que pedalando, deambulam pelo ambiente citadino, tateando o caos e compondo outros mapas, escrituras, peças, cenas e telas. Re(Param) a cidade. Buscam estar presente em movimento. Mo(Ver) o urbano e as urbanidades para além da insana velocidade das vi(d)as. Produzir outras leituras/escritas educativas através deste desLOUcamento pedalante pela cidade.

Pedalar é um modo de acessar mais sensivelmente o ambiente. Este outro acesso às urbanidades permite percebermos os contornos do corpo da cidade que tanto se assemelham com nossos corpos. Neste contato atuo na cocriação urbana. Criações possíveis com os espaços comuns, com as inutilidades e invisibilidades cotidianas/urbanas, "elaborar presenças ausentes" (CARERI, 2013, p. 112). A orquestra que (re)existe na urbe e seus micro habitantes imperceptíveis.

Qualquer quilometragem com a bicicleta se torna irrelevante frente às proximidades afetivas e simbólicas que ela propicia. Esticar o tempo, forçar a pensar outras territorialidades. Entregar-se aos encontros, "a arte da errância segue a arte do encontro" (CARERI, 2013, p. 174). Um tempero ativo afetivo no modo de degustar o mundo. Não só chegar mais rápido, nem ir pelo caminho mais curto, mas experimentar a sensação de (re)descobrir(-se) o habitat urbano. Brincar enquanto transito, desLOUcar-se. Pedalar é uma arte que desnuda urbanidades. Que te convida a despir-se diante do ambiente.

A bicicleta carrega consigo um boicote ao tempo acelerado, recusando a priorização da velocidade e da imobilidade paquidérmica. Tem permitido combater a determinadas práticas opressoras cotidianas. Enfrentar condutas e padrões excludentes. Injustiças e desigualdades. Desconstruir narrativas, discursos e práticas fascistas, misóginas, classistas, racistas, machistas, preconceituosas que circulam tão simbolicamente no imaginário social quanto efetivamente na cidade. Produz fissuras diante das opressões sistemáticas e institucionalizadas. Repensa a distribuição dos espaços e o direito de acessá-los de outro modo, de ocupar um espaço, público. Um corpo lento ocupando um lugar na cidade. Um corpo lento que se movimenta ativa e esteticamente, reconstruindo um outro lugar para si e da própria cidade consigo. Um corpo lento, político.

Começar por um caminho em curso. Mapear sensações, não só os espaços. Rabiscar crônicas de dias (in)comuns, engajar-se pela experiência sensível. Trajetos, lugares, cidades que me subjetivam. Investigar processos de produção de subjetividade. Alerta: bicicleta é disparadora de afetos e conflitos. A digestão fica por conta de quem ler. Como cada qual irá deglutir os microrrelatos vai depender da sua (in)tolerância. O não entendimento é uma possibilidade. Cientificidade?!? O excesso de explicações assusta. Prefiro suspiros, frios na barriga, arrepios,

olhos virados, reticências… Há ainda tantas outras leituras e escritas a desaguar, reverberar na intensidade das vozes que dissonantes ressoam para além das paredes de qualquer lugar.

Referências

CARERI, Francesco. *Walkscapes:* caminhar como prática estética. 1. ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

SAFATLE, Vladimir. *Circuito dos afetos:* Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

SENNETT, Richard. *Carne e Pedra*. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

RECORDAÇÕES DE UMA VIDA NOS CRESPOS DO SERTÃO

Rosalina Albuquerque Henrique[1]

Resumo: Proponho uma discussão em torno das figurações da velhice nas vozes de Liodoro e Manuelzão (Corpo de baile) e Riobaldo (Grande sertão: veredas), com base em Ecléa Bosi e Simone de Beauvoir, com suas inquietantes escritas ligadas à velhice e à morte e suas representações na modernidade e produções críticas de Antonio Candido, Benedito Nunes e Walnice Galvão à luz de ideias da Estética da Recepção.

Introdução

O título do trabalho estabelece uma relação intrínseca ao lugar que é palco das histórias de duas obras, conhecidas internacionalmente e traduzidas para diversas línguas, *Corpo de baile* e *Grande sertão: veredas*, do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967). Meu objeto de estudo trata-se de uma discussão em torno das figurações da velhice nas vozes de Liodoro e Manuelzão (*Corpo de baile*) e Riobaldo (*Grande sertão: veredas*). Parto do princípio de que as pessoas envelhecem em todos os sentidos e em diferentes proporções, que podem ser biológicas, psicológicas e sociológicas. E, a angústia do ser humano aumenta de forma demasiada com a chegada da terceira idade, pois, os conflitos crescem com a ideia de que quando se está velho é certo que a pessoa fica desamparada física e moralmente, justamente nos derradeiros anos de existência.

Pitanga (2006) considera que tornou-se natural considerarmos a ideia de decrepitude física e mental de um homem velho conforme as descobertas científicas nas áreas das ciências biológicas. Apesar de que o envelhecimento da população e o aumento do número de pessoas, que chegam à terceira idade, é um problema peculiar não apenas do século XX, mas também do século XXI. Com o advento da modernidade, o homem passou a dividir a sociedade em fases: infância, adulta e velhice; sendo que, a mais valorizada era a fase adulta em detrimento ao da velhice por ser considerada uma etapa da vida muito triste e entendida como improdutiva e inútil. Esse pensamento foi se modificando ao longo dos séculos, perante às observações de novos estudos nas áreas das ciências humanas e biológicas, por exemplo. Para os Bolsanello (1981, p. 12), "é preciso pensar na outra face da moeda: a extraordinária produtividade dos velhos".

De fato, a preocupação com a criança tem crescido bastante no que tange aos aspectos nas áreas da educação, da saúde e de direitos. Na realidade, as discussões incidem acerca de o seu lugar no mundo e de seu papel na sociedade futuramente. Isso significa dizer que, a criança de hoje será o velho de amanhã, isto é, o que agora gastamos com as nossas crianças poderemos, sem dúvida, investir amanhã para melhorar as condições da vida do velho do século XXI.

As histórias de Liodoro, Manuelzão e Riobaldo nos levam a crê que "o envelhecimento se apresenta sempre com conotações de vida, como um momento privilegiado do existir" (SECCO, 1994, p. 68). Certamente, Guimarães Rosa não alimenta a perspectiva de que a morte do homem é estabelecida a partir de seus sessenta anos. Como um exímio observador da condição humana, sabe que a vivência e as experiências da velhice podem se constituir em realidades diversificadas, tendo em mente que além das mudanças biológicas e físicas próprias a nós, existem outras de natureza cultural ou mesmo simbólica, que se agregam às disparidades sociais e regionais como as que caracterizam o Brasil.

[1] Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. *E-mail*: rosalinaah@hotmail.com.

I.

Alfredo Bosi (2006) assinalou que as histórias rosianas não são acompanhadas por "fraturas psíquicas nem pela mimese de grupos e tipos locais: faz-se pela interação assídua da personagem com um todo natural-cultural onipresente: *o sertão*" (BOSI, 2006, p. 460). Nesse sentido, os espaços por onde transcorrem os enredos de *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile* são povoados por homens que se tornaram emblemáticos para a constituição ficcional rosiana. Liodoro, Manuelzão e Riobaldo são moradores das paragens abertas chamada de "Gerais", que é uma referência ao espaço sertanejo de Minas, Bahia e Goiás, que Euclides da Cunha, "em poucas palavras descreveu, como formada de vastas planuras, paragem formosíssima, expandida em chapadões ondulantes — grandes tablados onde campeia a sociedade rude dos vaqueiros" (NUNES, 1957, p. 2).

Em "Primeira notícia sobre *Grande sertão: veredas*", Benedito Nunes enfatiza um desses vaqueiros de idade avançada, o ex-jagunço de nome Riobaldo: "antigo bandoleiro, condutor de homens através do sertão agreste, [que] conta ao moço da cidade, na calma de uma fazenda, à qual se recolhera, para viver mansamente" (NUNES, 1957, p. 2) a sua história, que é a trama de *Grande sertão: veredas*. Para este autor paraense, a classificação e o tamanho das narrativas de *Corpo de baile* contrariaram padrões aceitos à época dos anos cinquenta, o que não impediu a manifestação da crítica literária sobre os dípticos de 1956 até o presente momento.

Em conformidade com Antonio Candido (2012, p. 6), a obra de arte é por natureza "uma entidade autônoma". O que, para Alfredo Bosi, gera uma busca pelo caráter singular da obra de arte em que cada autor representa as características próprias de um gênero literário, mas sem deixar a individualidade imanente do fazer literário de cada artista, levando-nos às narrativas *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile.* Estas expõem uma escrita literária que dão vida aos recursos da expressão poética, sem causar prejuízo para o enredo, ao serem usadas "células rítmicas, aliterações, onomatopeias, rimas internas, ousadias mórficas, elipses, cortes e deslocamentos de sintaxe, vocabulário insólito, arcaico ou de todo neológico, associações raras, metáforas, anáforas, metonímias, fusão de estilos" (BOSI, 2006, p. 459).

II.

Na verdade, a literatura deixa ver o que se pretende esconder dado que a ligação entre as obras elencadas para análise apresentam heróis inadaptados, os quais possuem a consciência de não pertencerem a este mundo, a esta sociedade, e suas atitudes são interpretadas como transgressoras. Além do que, são homens em estado de processo de envelhecimento, cujo corpo revela uma velhice não esperada, tão pouco desejada. Homens que moram no sertão, um lugar tomado pela força da ação, da relação homem e natureza, e que acabam sofrendo por essa força ocultada pelo tempo chamada velhice.

Para a crítica literária, ao longo dos sessenta e um anos de publicação, *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile* são obras que continuam fomentando tensões entre a escrita do autor Guimarães Rosa e a leitura dos críticos, cujo "sentido que a leitura interpretativa vem lhes afiançando é que as tornou [e as torna] grandes" (NUNES, 1998, p. 262), sobretudo em torno da presente temática acerca da presença das figurações da velhice nestas narrativas.

O sentido dessas duas obras não seria o de transmitir a sabedoria das experiências do passado de um velho, porém, eu acredito que o "seu sentido estaria próximo de tentar compreender as mesmas experiências tecendo e unindo os fios soltos que o tempo e os caminhos da vida foram deixando" (ROCHA, 2014, p. 72). É de se relevar, assim, o registro de que

"refletir sobre o sentido do envelhecimento e a consequente aproximação da velhice é evocar em nós mesmos, o temor da morte" (PITANGA, 2006, p. 70).

A imagem da clarificação da ideia da morte sempre se interpõe nas conversas, ou mesmo, nas lembranças e nas atitudes dos personagens em *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile*. Isto indica uma espécie de descrença no determinismo universal, pois, vivemos em um mundo no qual cada vez mais há incertezas geradas pela própria complexidade existencial do ser humano, o qual não pode mais prender-se à causalidade circular em que o próprio efeito volta à causa, o que pode levar-nos ao erro e à ilusão (MORIN, 1997, p. 15-16). É justamente nesse ponto que pretendo analisar como os velhos assumem um discurso: o de que sua atual condição não está associada ao nada, no entanto, a dada condição que se encontram os destina à qualidade de poder se conhecer e se reconhecer também numa condição humana que ainda está inacabada, ou seja, há vida.

"Por isso, a leitura encontra-se no centro das reflexões seguintes, pois, nela os processos provocados pelos textos literários podem ser observados" (ISER, 1996-1999, p. 15), ou seja, ela se atualiza no processo da leitura. É um momento que, por meio da interação e do questionamento do texto, o leitor também é levado a interrogar-se sobre a obra. Portanto, com este estudo, podemos contribuir com a ideia de que os momentos literários mais fecundos são os que criam maior tensão entre a escrita e a recepção de seus leitores (NUNES, 2000, p. 54).

III.

A linguagem literária de Rosa demonstra a intenção de algo próprio que lhe proporcionasse configurar a sua diferença: a de realizar também a sua representação do país. A busca por esse elemento diferenciador, no qual Afrânio Coutinho (2014) designa de nacionalismo literário brasileiro, se perpetuou na escrita de Machado de Assis, no século XIX, quando defendia que uma literatura, em especial uma literatura nascente, não pode deixar de se alimentar dos assuntos latentes de sua região, devendo ter o cuidado de não cair em ardilosas doutrinas tão absolutas que empobrecem o texto literário. Assim, Guimarães Rosa se aproxima da ideia de que um escritor seja ele de prosa, seja de poemas precisa buscar "certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço" (ASSIS, 1992, p. 804).

É sob a égide da palavra, sempre geradora de significações imbricadas, que o jogo e o saber agem em *Corpo de baile* e *Grande sertão: veredas* rememorando episódios que deixaram marcas nos homens que estão na terceira idade. Nesse sentido, o personagem Riobaldo (de *Grande sertão: veredas*) inicia sua narrativa a partir de clássicas questões filosóficas ocidentais, por exemplo, a origem do homem, a existência da vida, do bom e do mal, fala de sua mãe, de como havia conhecido Diadorim, relembra também a sua vida de jagunço e de sua batalha com Hermógenes. E, "ao contá-las, [Riobaldo] as vivencia novamente", de acordo com Eduardo Coutinho (1993, p. 27).

Por outro lado, em *Corpo de baile*, vemos o embate das inquietações veladas no espírito frustro, angustiado e torturado por ideias de solidão, de uma vida falha e morte próxima de Manuelzão, que ao final da vida, impelido pela vontade de se perpetuar, decide construir uma capela, desejo antigo de sua mãe, cuja festa de inauguração apaga a ideia de vida incompleta desse personagem, que pela prosa do velho Camilo eclode um milagre inesperado, a descrição de uma epopeia a respeito de um valente vaqueiro e sua boiada que inspira o existir de Manuelzão. A preparação e a realização da festa em Samarra tornam-se em prerrogativas para o velho administrador da fazenda como um meio de então poder "ressignificar sua história pessoal e se [configurarem a decadência física e a aproximação da morte] como uma nova etapa de amadurecimento psíquico, em que novos recursos, do pensar podem ser adquiridos" (FERRAZ, 2010, p. 106).

Devemos ao escritor Guimarães Rosa o fato de que passamos a entender novamente uma antiga verdade, a de que "os conteúdos sociais e psicológicos só entram a fazer parte da obra quando veiculados por um código de arte pelo qual o conflito entre eu/herói e o mundo não desaparece" (BOSI, 2006, p. 458). O que nos lembra da fala inesquecível de Riobaldo: "Viver é negócio muito perigoso" (ROSA, 1956, p. 12), esta, por sua vez, referenda o discurso de Edgar Morin (1997) ao fato de que se vive da morte. Ele explica que "viver é um processo de rejuvenescimento permanente. Nós rejuvenescemos a cada batida do coração, de 60 a 80 por minuto. Multiplicando por 60 temos o tempo de rejuvenescimento por hora" (MORIN, 1997, p. 19), considerando que morremos de tantas vezes nos rejuvenescer.

A sociedade como um todo está em nós desde o nascer e dela as pessoas recebem as normas, as influências, a linguagem, os costumes, os comportamentos e as proibições. Toda a vida é um constante veículo de mudança. O ser humano está sempre em desenvolvimento e cada fase sua tem seus desafios próprios e pertinentes, então, obviamente, a velhice não é uma exceção. De todo modo, as idades marcam as fases naturais pelas quais as pessoas passam de um estágio a outro durante a sua existência: o nascimento, a infância, a adolescência, a maturidade, a velhice e a morte. Além de mudanças consideradas biológicas, visualizamos outras de natureza cultural ou mesmo simbólica.

As discussões em torno das noções de velhice e de terceira idade como sendo uma etapa diferenciada da vida surgiram no período de transição entre os séculos XIX e XX, quando houve a revolução no campo dos conhecimentos da natureza emocional do homem e da criança. Período no qual Beauvoir pôde ajudar-nos a enxergar a velhice como um prolongamento de um processo que, longe de ser uma etapa estática, se une "à ideia de mudança [porque] a vida é um sistema instável no qual, a cada instante, o equilíbrio se perde e se reconquista: é a inércia, que é sinônimo de morte. Mudar é a lei da vida" (BEAUVOIR, 1990, p. 17).

A idade é uma importante variável para determinar como os indivíduos se comportam em suas relações mútuas. Há muitas formas de envelhecer e as atitudes diante da vida, de si e entre os pares ajudam a definir a idade da velhice de cada pessoa. Sem perder de vista às possibilidades de mudanças nas áreas mentais e emocionais sem deixar de ousar e de se entregar. Tal circunstância se passa em "Buriti" (de *Corpo de baile*), mais precisamente com Liodoro, a de não se deixar vencer pela idade. Pois, assim como a árvore rígida Buriti, o peso de patriarca, de proprietário e de homem experiente o faz ser o centro dos acontecimentos e inspirar desejos sexuais e dominar o universo do outro.

Se, a morte do homem é decretada quando este chega aos sessenta anos, Liodoro, Manuelzão e Riobaldo fogem desse parâmetro de inutilidade e esquecimento. Por isso mesmo, que a narração "é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória" (BOSI, 2009, p. 29). Antes de tudo, a narração também educa, e àquele a que escuta consegue dar sentido ao passado vivendo no presente diferente, permitindo-se, com isso, compreender o futuro.

No caso de Riobaldo, os fatos narrados de sua vida obedecem ao tempo do passado, tendo em vista que ao ser contada pela voz do velho sertanejo, os acontecimentos passam a ser representados tal como havia acontecido, quando os mesmos eram ainda presentes, não estavam concluídos, "sendo impossível prever a sucessão dos acontecimentos futuros (e imprevisíveis, por ainda não terem ocorrido e a vida não obedecer a qualquer lógica sequencial)" (NUNES, 2009, p. 361).

O indivíduo que está na terceira idade, se preferir, na velhice, de acordo com o ponto de vista de Ecléa Bosi, as pessoas nesse estado tem uma função essencial para a sociedade que é a "da lembrança e do 'trabalho mnemônico', pois os movimentos exaustivos que, outrora, o ofício

braçal exigia do corpo cessaram e deram lugar, agora, a um trabalho mais dinâmico de aprofundamento psíquico e espiritual" (ROCHA, 2014, p. 62)

Para os estudiosos do comportamento humano Aurélio Bolsanello e Maria Augusta Bolsanello (1981, p. 53), a condição social de velhice "só se torna uma preparação para a morte, quando se renuncia a um projeto de vida, quando se mata a esperança". A verdade é que todos nós iremos envelhecer e é isto o que sucede com as pessoas que se tornam velhas. O respeito e a valorização da velhice advêm de um dado construto acordado com o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos.

Considerações finais

Naturalmente, muitas questões são levantadas de *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile*, uma delas, é de que como a velhice não destina Riobaldo, Manuelzão e Liodoro à doença, à morte e ao esquecimento. Ela pode sim influenciar em suas atitudes e descobertas quanto à própria sexualidade, as formas de relacionamento afetivo, familiar, amoroso e entre as pessoas ao redor e com sua própria condição física e biológica. O que me induz à ideia de que defender a imprescindibilidade de que o foco artístico é provocado pelo autor e sua produção, exclusivamente, levaria a rejeitar a ideia da participação do leitor e sua recepção da obra, não valendo também sua experiência literária (JAUSS, 1994). Essa concepção negaria a finalidade e o efeito da arte, que, além de pôr em uso os horizontes de expectativa da vida prática do leitor, o liberta das suas percepções rotineiras, conferindo-lhe nova visão da realidade. Isso é possível pela convocação da imaginação que trabalha junto com o intelecto durante a decodificação e compreensão de um texto.

Referências

ASSIS, Machado de. Instinto de nacionalidade. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. 1185 p. 3 v.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990. 712 p.

BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. *Conselho: análise do comportamento humano em psicologia* [A velhice]. Curitiba: Educacional Brasileira, 1981. 287 p. v. 4.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 567 p.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 484 p.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 212 p.

COUTINHO, Eduardo de Faria. *Em busca da terceira margem*: ensaios sobre o Grande sertão: veredas. Salvador: Fundação Casa Jorge Amado, 1993. 106 p.

FERRAZ, Luciana Marques. *A infância e a velhice*: percursos em Miguilim e Manuelzão. São Paulo, 2010. 185 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996-1999. 192 p. 1 v.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78 p.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. Trad. Edgar de Assis Carvalho. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Ensaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. 245 p.

NUNES, Ariadne. A pretexto da revelação póstuma: narrativa e leitura em Grande sertão: veredas. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMELKA, Marcel (Org.). *Espaços e caminhos de João Guimarães Rosa:* dimensões regionais e universalidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 359-369.

NUNES, Benedito. Crítica literária no Brasil, ontem e hoje. In: MARTINS, Helena. *Rumos da crítica*. São Paulo: SENAC/Itaú Cultural, 2000. 134 p.

_____. De Sagarana a Grande sertão: veredas. In: _____. *Crivo de papel.* São Paulo: Ática, 1998. p. 247-262.

_____. Guimarães Rosa. In: _____. *O dorso do tigre*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009. p. 137-201.

_____. Primeira notícia sobre Grande sertão: veredas. *Jornal do Brasil*, São Paulo, 10 fev. 1957. Suplemento Dominical, p. 2.

ROCHA, Helder Santos. *Prosas do sertão*: as margens da narrativa em Grande sertão: veredas e em Nhô Guimarães. Vitória da Conquista, 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ROSA, João Guimarães. *Corpo de baile*: sete novelas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. 824 p. 2 v.

_____. *Grande sertão: veredas.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. 594 p.

CINE DESCOBERTA: FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS A PADRÕES ESTÉTICOS HEGEMÔNICOS

Suene Honorato[1]

Resumo: Cine Descoberta é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará que exibe e debate filmes sobre a questão indígena. Como contribuiria com a formação de leitores de literatura? Minha hipótese é a de que o projeto, ao conferir visibilidade à elaboração de narrativas não hegemônicas, promove a formação de leitores críticos aos padrões estéticos hegemônicos.
Palavras-Chave: Cine Descoberta; formação de leitores; narrativas não hegemônicas; literatura e cinema indígena.

No ano passado, um grupo de estudantes e eu criamos o Cine Descoberta - projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se propõe a exibir e debater filmes sobre a questão indígena na América Latina. Vinculado ao departamento de Literatura – onde ocorre parte das exibições e debates –, minha hipótese é a de que o projeto contribui para a formação de leitores críticos aos padrões estéticos hegemônicos. Para demonstrá-la, vou fazer uma breve apresentação do projeto e, em seguida, expor minha argumentação em duas etapas: 1) mostrar como Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Divino Tserewahú narram a história do contato e enfatizar a importância da autorrepresentação para abertura a formas estéticas não hegemônicas; e 2) apontar relações entre formas estéticas hegemônicas e não hegemônicas. Os questionamentos que surgem dessas relações, no âmbito do curso de Letras, não se restringem ao universo cinematográfico, especialmente tendo em vista a frequência com que o indígena é objeto (e não sujeito) da representação literária no Brasil. Assim, acredito que o projeto convida os estudantes a repensar valores estéticos excludentes e a relação desses valores com a realidade social.

O Cine Descoberta

O Cine Descoberta é um projeto de extensão da UFC, vinculado ao Departamento de Literatura, em atuação desde 2017. Tem como proposta exibir e debater filmes sobre a questão indígena na América Latina, com destaque para produções de autoria indígena ou em que se sobressaem vozes indígenas. As exibições são mensais e ocorrem tanto em escolas de Ensino Médio e Fundamental quanto na própria universidade.

No final de 2016, estudantes de diversos cursos da UFC realizaram ocupações dos espaços públicos contra a então PEC 55. Nas dependências do curso de Letras, dentre as atividades formativas promovidas pelos estudantes durante todo o período de ocupação, foi criado o Cine Ocupa América Latina, espaço para exibições e debates de filmes a respeito de movimentos sociais que se utilizavam da ocupação como estratégia para conferir visibilidade às suas causas. As sessões eram abertas à comunidade e envolviam ao menos um convidado latino-americano via video-conferência.

Terminada a ocupação, os estudantes desejaram dar continuidade à experiência com um cineclube de temática socialmente relevante associada à América Latina. Assim surgiu o Cine Descoberta. O nome do projeto evoca algumas hipóteses: a de que é preciso desconstruir a ideia de um "descobrimento" da América pelos europeus, já que este supõe a invisibilização dos povos originários; a de que nós descubramos a história dos povos originários da América

[1] *E-mail:* suenehonorato@gmail.com.

Latina; a da descoberta, pelos brasileiros, do pertencimento à América Latina; e a da descoberta pelo indígena da participação na civilização ocidental (sentido empregado por Ailton Krenak, a que voltarei mais adiante).

O funcionamento do projeto envolve, por parte de seus integrantes, pesquisa de filmes a serem exibidos (adequados ao público-alvo e à situação de exibição), pesquisa de material bibliográfico para alicerçar os debates promovidos, reuniões da equipe, produção e divulgação de evento, emissão de certificado aos participantes, legendagem dos filmes estrangeiros, atualização da página de divulgação e do blog, dentre outras atividades.

No primeiro ano de atuação, a equipe do Cine Descoberta era composta por mim, como coordenadora, e cinco bolsistas, sendo dois remunerados e três voluntários: Ana Catarina de Moraes Oliveira (bolsista pela Pró-reitoria de Extensão - Prex), Marcelo Rodrigues de Sousa (bolsista pela Secretaria de Cultura e Arte da UFC - Secult-Arte), Eriston Alves Capistrano Junior (voluntário), Hermínia Barreto da Silva (voluntária) e José Leonardo Costa Filho (voluntário), todos graduandos do curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Exibimos filmes do Brasil, Chile, Argentina, Peru, Bolívia, Equador e Colômbia em oito sessões ao longo do ano[2].

Em 2018, integrou-se à equipe mais um coordenador, o prof. Atilio Bergamini Junior, e contamos com seis bolsistas, sendo cinco remunerados e uma voluntária: Ana Catarina de Moraes Oliveira (bolsista pela Prex), Marcelo Rodrigues de Sousa (bolsista pela Secult-Arte), Jefferson Fernandes de Freitas (bolsista pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE), José Leonardo Costa Filho (bolsista pela PRAE), Antonio Diego de Almeida Benicio (bolsista pela PRAE), Hermínia Barreto da Silva (voluntária). Entre o grupo, há cinco graduandos em Letras e um graduando em Cinema.

No primeiro ano, as exibições ocorreram quase sempre nas dependências do curso de Letras; neste ano, optamos por levar o projeto para fora da universidade. Além de duas exibições no curso de Letras, realizamos três eventos em escolas secundaristas (duas públicas e uma particular) por ocasião do 19 de abril (Dia do índio) e estamos nos preparando para realizar eventos no interior do estado do Ceará, em parceria com a Secult-Arte. No primeiro semestre, priorizamos filmes brasileiros, em função de estarmos em ano eleitoral e acreditarmos que seja necessário neste momento aguçar o olhar para a realidade local[3]. No segundo semestre, pretendemos continuar as pesquisas sobre movimentos indígenas na América Latina.

Embora o projeto de extensão se dirija à comunidade em geral e estejamos, neste segundo ano, empenhados em atender escolas secundaristas[4], a questão que pretendo investigar aqui se restringe ao público acadêmico, especificamente aos estudantes de Letras da UFC: como o Cine Descoberta contribuiria com a formação de leitores de literatura? Minha hipótese é a de que, ao

[2] Filmes exibidos em 2017: 1) documentário brasileiro *Pi'õnhitsi – Mulheres Xavante sem Nome*, dirigido por Divino Tserewahú (2009); 2) documentário chileno *Los olvidados. El pueblo Mapuche, una historia de resistencia*, dirigido por Francisco G. Orejas; 3) documentário argentino *Runa Kuti, indígenas urbanos*, dirigido por Paola Castaño Londoño e Dailos Batista Suárez (2011); 4) documentário peruano *La espera, histórias del Baguazo*, dirigido por Fernando Vílchez Rodríguez (2009); 5) documentário brasileiro *As hiper mulheres*, dirigido por Takumã Kuikuro, Carlos Fausto e Leonardo Sette (2013); 6) documentário boliviano *Humillados y ofendidos: el racismo en Bolivia*, dirigido por Cesar Brie (2012); 7) documentário equatoriano *Playas de Cuyabeno (2014)*, produzido como parte da pesquisa etnográfica "Territorios en disputa: mujeres, naturaleza y desarrollo en el circuito petrolero del Ecuador" da FLACSO (Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales); 8) documentário colombiano *La Guajira* (2014), produzido por CENSAT Água Viva – Amigos de la Tierra Colombia.

[3] Filmes exibidos em 2018 até este momento: 1) documentário cearense *Espelho nativo*, dirigido por Philipi Bandeira (2009); 2) documentário brasileiro *Índio cidadão?* Dirigido por Rodrigo Siqueira (2014); 3) animação brasileira *Uma história de amor e fúria*, dirigido por Luiz Bolognesi (2013).

[4] Cf. reportagem da UFC TV sobre evento realizado na escola Adauto Bezerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=C4UacIJR-jM>.

conferir visibilidade à elaboração de narrativas não hegemônicas, o Cine Descoberta auxilia na formação de leitores críticos em relação aos padrões estéticos hegemônicos, tanto no campo cinematográfico quanto no campo literário.

Discurso indígena e autorrepresentação: "o Brasil não foi descoberto"

De acordo com a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 22), quando tomamos os povos originários como vítimas do processo "civilizatório" imposto pelas sociedades ocidentais, revelamos nossas "boas intenções" ao lado de uma "má consciência" histórica. "O resultado paradoxal dessa postura 'politicamente correta' foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos" (CUNHA, 2012, p. 22); consequentemente, sua possibilidade de permanência na história. Se nos atentamos às palavras dos indígenas, à maneira como se autorrepresentam, veremos que eles são agentes de sua própria história, protagonistas de uma "política indígena", em comparação a uma "política indigenista" promovida pelo Estado (CUNHA, 2012). Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Divino Tserewahú, cada um à sua maneira, se contrapõem às representações construídas por não indígenas e reivindicam o direito de narrar sua versão da história do contato a partir de instrumentos da cultura ocidental.

O livro *A queda do céu*, resultado de uma complexa relação de co-autoria entre o xamã yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo Bruce Albert, é um apelo para que escutemos as "palavras da floresta". Os depoimentos de Kopenawa, gravados em yanomami e depois traduzidos por Albert para o francês, foram organizados em três blocos: "Devir outro", dedicado à cosmologia yanomami e à iniciação de Kopenawa no xamanismo; "A fumaça do metal", a respeito da história do contato com o universo não indígena; e "A queda do céu", uma crítica do contato. Muito resumidamente, a relação entre essas três partes pode ser assim explicitada: o céu, como o vemos hoje, se mantém em seu lugar devido à ação dos *xapiri*, espíritos da floresta; os xamãs tomam *yãkoana* e alimentam os *xapiri*, de quem ouvem as palavras da floresta, por meio das quais compõem sua sabedoria sobre o universo material e espiritual; com a chegada do "branco" às terras yanomami, muitos indígenas morreram de epidemias *xawara*, doenças trazidas pela "fumaça do metal", liberada pela ação dos garimpeiros ao revolverem a terra; se os xamãs se acabarem, os *xapiri* deixarão de ser alimentados e o céu desabará sobre nossas cabeças.

Segundo a cosmologia yanomami, o deus criador *Omama* deu origem tanto aos indígenas quanto aos não indígenas. Quando os "brancos" apareceram nas terras yanomami (mais ou menos por volta de 1950), os xamãs já tinham tido notícia deles pelos *xapiri:* "Nossos antigos xamãs possuíam palavras sobre os brancos desde sempre. Já tinham contemplado sua terra longínqua e ouvido sua língua emaranhada muito antes de encontrá-los" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 229). Mas, como não entendiam sua "língua de fantasma", acreditaram que esse parente distante tinha retornado à sua terra de origem para compartilhar suas conquistas:

> Quando viram aqueles forasteiros pela primeira vez, nossos maiores acharam que fossem fantasma. […] Mais tarde, entenderam que podia tratar-se dos ancestrais de *Hayowari* que *Omama* havia transformado em estrangeiros *napë*. Pensaram então que aqueles habitantes de terras longínquas deviam ter retornado à floresta por generosidade, para trazer suas mercadorias para os Yanomami, que não possuíam nenhuma. Hoje, ninguém mais pensa nada disso! Vimos os brancos espalharem suas epidemias e nos matarem com suas espingardas. Vimo-los destruírem a floresta e os rios. Sabemos que podem ser avarentos e maus e que seu pensamento costuma ser cheio de escuridão. Esqueceram que *Omama* os criou. Perderam as palavras de seus maiores.

> Esqueceram o que eram no primeiro tempo, quando eles também tinham cultura (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 251-252).

A generosidade é um valor caro aos yanomami, cujo cultivo consagra os indivíduos à fama e os faz permanecerem na memória das próximas gerações[5]. Assim, é compreensível que tenham projetado algo inerente à sua própria cultura nesse parente distante. Essa projeção abriu espaço a uma convivência desastrosa para os yanomami que, então, compreenderam que o "branco" havia esquecido sua origem e perdido sua cultura. Prova desse esquecimento e dessa perda, para Kopenawa, é a necessidade de registro da memória em "peles de imagens tiradas de árvores mortas" (2015, p. 66), expressão com que designa o papel. À potência da oralidade, que renova ritualmente as palavras de *Omama*, Kopenawa opõe a debilidade da escrita no mundo ocidental. Os livros de história do Brasil, dos quais diz ter ouvido falar, contam uma versão em desacordo com o conhecimento dos xamãs e sua própria experiência do contato:

> Seus antepassados [dos brancos] não descobriram esta terra, não! Chegaram como visitantes! Porém, logo depois de terem chegado, não pararam mais de devastá-la e de retalhar sua imagem em mil pedaços, que começaram a repartir entre si. Alegaram que estava vazia para se apoderar dela, e a mesma mentira persiste até hoje. Esta terra nunca foi vazia no passado e não está vazia agora! Muito antes de os brancos chegarem, nossos ancestrais e os de todos os habitantes da floresta já viviam aqui. Esta é, desde o primeiro tempo, a terra de *Omama*. Antes de serem dizimados pelas fumaças de epidemia, os nossos eram aqui muito numerosos. Naqueles tempos antigos, não havia motores, nem aviões, nem carros. Não havia óleo nem gasolina. Os homens, a floresta e o céu ainda não estavam doentes de todas essas coisas (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 253).

Na narrativa do "descobrimento", Kopenawa denuncia a estratégia de apagamento dos indígenas tanto do passado quanto do presente histórico, bem como suas trágicas consequências para o ambiente da floresta como um todo. Para endereçar sua crítica à sociedade ocidental, Kopenawa precisou se valer dos instrumentos desenvolvidos por ela: registrar em livro suas palavras, já que o "branco" perdeu sua cultura e não conhece a potência da oralidade. Com o livro, Kopenawa (2015, p. 66) espera mais compreensão para os modos de vida das sociedades indígenas: "São essas palavras que pedi para você [Bruce Albert] fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito?".

Reconhecer o "branco" como um parente distante que retornaria é, segundo Ailton Krenak (2015, p. 160-161), algo comum às narrativas indígenas:

> Como essa história do contato entre os brancos e os povos antigos daqui desta parte do planeta tem se dado? Como temos nos relacionado ao longo desses quase 500 anos? É diferente para cada uma das nossas tribos o tempo e a própria noção desse contato? Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas

5 No capítulo "Paixão pela mercadoria", Kopenawa explica como o generoso é alguém querido, protegido e lembrado pela comunidade por ser um doador de mercadoria. Os objetos, que não morrem, devem ser repassados, pois sua permanência nas mãos de alguém que morre causa tristeza aos que lhe sobrevivem. "Desse modo, tudo está bem. Seguimos as palavras de nossos ancestrais, que nunca possuíram todos esses bens trazidos pelos brancos" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 410). Kopenawa elabora uma crítica contundente da relação dos "brancos" com a posse da mercadoria. Daí a "paixão pela mercadoria", que domina o pensamento do "branco", ser considerada por Kopenawa como ausência de cultura.

> narrativas, que datam de 2, 3 ou 4 mil anos atrás, já falavam da vida desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que saiu do nosso convívio e nós não sabíamos mais onde estava. Ele foi para muito longe e ficou vivendo por muitas e muitas gerações longe da gente. Ele aprendeu outra tecnologia, desenvolveu outras linguagens e aprendeu a se organizar de maneira diferente de nós. E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando. E apesar de ele ser sempre anunciado como nosso visitante, que estaria voltando para casa, estaria vindo de novo, não sabíamos mais exatamente o que ele estava querendo. E isso ficou presente em todas essas narrativas, sempre nos lembrando a profecia ou a ameaça da vinda dos brancos como, ao mesmo tempo, a promessa de ligar, de reencontrar esse nosso irmão antigo.

Importante articulador do movimento indígena no Brasil, Krenak oferece uma síntese de narrativas em que o contato com o "branco" já estava anunciado. O retorno desse parente distante é ambíguo porque ele perdeu a vinculação com sua origem e, por isso, não é mais possível saber com que intenções se reaproximava. Assim como a projeção de generosidade no caso dos yanomami, a ambiguidade das profecias entre os demais povos indígenas se relaciona à disposição para o contato. Ameaça ou reencontro, só seria possível defini-lo na medida em que fosse se estabelecendo. Portanto, a narrativa do contato se integra a uma tradição milenar em que os indígenas, protagonistas da história, estabeleciam sua política em relação a outros povos. Daí a reivindicação de Krenak (2015, p. 163): "Nós não podemos ficar olhando essa história do contato como se fosse um evento português".

Para Krenak, é preciso entender que o encontro entre culturas permanece acontecendo. Por um lado, reconhece as conquistas tecnológicas trazidas pela sociedade ocidental; por outro, alerta para que tais conquistas não se constituam em instrumento para deslocar "[…] a natureza e quem vive em harmonia com a natureza para um outro lugar, que é fora do Brasil, que é na periferia do Brasil" (2015, p. 166). Desde a década de 1980 lutando pelo reconhecimento da diversidade cultural do país, Krenak considera que a visibilidade de sua causa vem crescendo, especialmente depois da Constituição de 1988. A esse momento de conscientização pelos povos indígenas de seus direitos, Krenak (2015, p. 248) chama de "segunda descoberta do Brasil": "Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é esta última". Os povos indígenas têm reconhecido a importância de se utilizar dos instrumentos da civilização ocidental para dizer que se fazem presentes nessa sociedade e afirmar seu modo de vida não hegemônico.

Essa "segunda descoberta" marca o crescimento de iniciativas para produção e divulgação da cultura indígena. No campo do cinema brasileiro, o projeto "Vídeos nas Aldeias", coordenado por Vincent Carelli, teve importante papel na formação de cineastas indígenas. Divino Tserewahú é um deles; em 2009, lançou *Pi'õnhitsi – Mulheres xavante sem nome*, documentário em que busca registar um ritual de iniciação das mulheres indígenas. Como o ritual vinha paulatinamente deixando de ser realizado desde a chegada dos missionários à aldeia xavante na década de 1960, a produção do documentário é um ensejo para retomá-lo e termina endereçando à sociedade não indígena um questionamento acerca da perda de autonomia por parte da comunidade indígena. De certo modo, é como se presenciássemos a reedição no século XX do projeto colonialista de 1500.

Ao longo do documentário, as tentativas de reunir a comunidade para que a festa seja realizada fracassam ano a ano, cada vez por um motivo diferente. Para além das circunstâncias, há o fato de que os mais velhos já não se lembram de todos os detalhes da festa e a comunidade

se divide quanto à retomada do ritual. Como a nomeação das mulheres, incluindo as casadas, sucedia ao contato sexual, a festa é considerada pecaminosa pelos padres. Os indígenas mais jovens tendem a aderir ao ponto de vista cristão, ao passo que os mais velhos reconhecem a importância de se retomar a realização do ritual. As mulheres que passaram pelo ritual na juventude falam sobre a formação de laços de solidariedade estabelecidos entre o homem com quem se deitam na festa e sua família, a importância de receber um nome ritual, a beleza dos corpos e das danças, a alegria comparada à do carnaval cristão.

O impasse entre a comunidade não se dissolve e Tserewahú acaba produzindo um metadocumentário sobre "uma festa que não acontece mais". Pouco a pouco, o diretor vai se tornando mais presente na narrativa fílmica, até compreendermos que há uma motivação pessoal para o seu projeto: ele próprio havia sido concebido em uma dessas festas. Até a adolescência, tinha dificuldades de compreender a relação de solidariedade do pai biológico (cunhado de sua mãe) com sua família. Ao contar uma história pessoal, num documentário em que Tserewahú vai se constituindo como um dos personagens principais, conta a história do contado do povo xavante com a sociedade não indígena. A técnica cinematográfica é mobilizada para a afirmação da identidade do povo xavante, longe dos estereótipos pelos quais os indígenas costumas ser representados nas telas de cinema.

Nos discursos de Kopenawa, Krenak e Trserewahú, percebe-se uma constante: por muito tempo sendo objetos da representação do "branco", os indígenas se apropriam de suas estratégias para reivindicar o lugar de sujeitos da própria representação. Por meio da autorrepresentação, o indígena se faz presente na sociedade e afirma a persistência de um modo de vida não hegemômico, em continuidade a um passado histórico milenar. Narrar essa experiência implica produzir formas estéticas nem sempre enquadráveis nos padrões hegemônicos. Por isso, avaliá-las pressupõe repensar tal enquadramento, baseado em valores que naturalizam determinações construídas historicamente.

Discursos hegemônico e não hegemônico: universalidade X alteridade

Quando falamos em literatura ou cinema "indígena", o adjetivo marca uma experiência estética singular. Mas essa singularidade tende a ser vista pelo discurso hegemônico como empobrecimento da experiência estética e ênfase sociológica baseada em noções como "autoria" ou "lugar de fala". O mesmo vale para outros adjetivos que opõem "a" literatura ou "o" cinema a subdivisões como literatura "feminina", "negra", "LGBT" etc. De acordo com esse tipo de hierarquia, socialmente incorporada, seria possível distinguir qualidades estéticas "puras", independentemente das condições de produção e legitimação dos produtos artísticos.

Em *As regras da arte*, Pierre Bourdieu (1996) avaliou a complexa constituição do campo literário na França do século XIX, a partir de disputas de poder envolvidas no estabelecimento da literatura "[…] como um mundo à parte, sujeito às suas próprias leis" (BOURDIEU, 1996, p. 64). Embora seja possível questionar a pertinência do conceito de "campo" para se pensar a produção artística no Brasil, me parece que a ideia de "autonomia da arte" – um dos pilares da constituição do campo – pode ser aplicável ao julgamento que ainda fazemos dos produtos artísticos. Sendo a experiência estética algo que não deveria se sujeitar às determinações sociais, a "verdadeira" obra de arte conseguiria transcender a realidade histórica e se conectar com a universalidade da experiência humana. Assim, as subdivisões da literatura marcariam justamente uma singularidade, uma alteridade que não foi capaz de transpor a vinculação com um lugar de fala específico; a ausência de qualidade estética justificaria sua marginalidade no cânone.

Causa estranheza, no entanto, o fato de o cânone ser composto por um perfil tão homogêneo de autores. Em *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*,

Regina Dalcastagné (2012), a partir de pesquisa com romances publicados por três grandes editoras entre 1990 e 2004, observa que os autores legitimados no Brasil são "[…] parecidos entre si, […] pertencem a uma mesma classe social, quando não têm as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, têm a mesma cor, o mesmo sexo..." (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 8). Os valores de legitimação do cânone são construções históricas que privilegiam certos grupos sociais; o discurso hegemômico a respeito da literatura "[…] corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão" (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 12).

O que tais exclusões implicam? Para Ailton Krenak (2015, p. 166),

> [é] muito importante garantir o lugar da diversidade, e isso significa assegurar que mesmo uma pequena tribo […] tenha a mesma oportunidade de ocupar esses espaços culturais, fazendo exposição de sua arte, mostrando sua criação e pensamento, mesmo que essa arte, essa criação e esse pensamento não coincidam com a sua ideia de obra de arte contemporânea, de obra de arte acabada, diante da sua visão estética, porque senão você vai achar bonito só o que você faz ou o que você enxerga.

Ao invés de tomar como critério a "universalidade" da experiência estética, Krenak chama a atenção para o que ela pode proporcionar em termos de alteridade: o acesso a produtos culturais oriundos do universo indígena desloca a noção naturalizada de qualidade estética como algo que define hierarquias. Se só encontramos beleza no que fazemos ou estamos acostumados a ver, isso indica que nossa experiência estética está empobrecida. Ao invés de oferecer uma experiência estética à parte, as produções culturais indígenas inscrevem-se no campo artístico e questionam a vigência de parâmetros excludentes e fetichizantes sobre o que é arte ou não. Portanto, proporcionam uma experiência formativa para o leitor de literatura ensinado a apreciar a "universalidade" como qualidade inerente aos produtos culturais de maior valor.

Aposta: o Cine Descoberta e a formação de leitores críticos aos padrões estéticos hegemônicos

Sendo um projeto de extensão recente na UFC, com um ano e meio de andamento, me parece precipitado avaliar os resultados práticos da atuação do Cine Descoberta. Neste momento, prefiro fazer uma aposta teórica, que motiva a continuidade da experiência: ao conferir visibilidade a filmes produzidos por indígenas ou em que se sobressaem vozes indígenas na América Latina, o Cine Descoberta busca colocar os estudantes de gradução em Letras com narrativas não hegemônicas; assim, para além do campo cinematográfico e da temática indígena, os convida a repensar valores estéticos excludentes e a relação desses valores com a maneira como analisamos a realidade social.

No campo específico da literatura, a representação do indígena foi e continua sendo importante veículo do discurso hegemônico segundo o qual "índio" é um estágio a ser superado pela "civilização", estigmatizado como pertencente ao passado histórico. Quer amenize, quer denuncie a violência do processo, a literatura canônica geralmente nos oferece uma imagem do passado. Daí a importância de conferir visibilidade a narrativas não hegemônicas, em especial aquelas que reivindicam e põem em prática a potência da autorrepresentação.

Para ficar com um exemplo caro ao estado do Ceará, estampado nos cartões de visita da cidade de Fortaleza, lembremos a frase final do romance *Iracema*, de José de Alencar (1958, p. 304): "Tudo passa sôbre a terra". Com ela, o narrador sepulta o indígena no passado; o que fica é Moacir, o primeiro cearense, filho da índia com o português Martim Soares Moreno. Figura-

se aí o destino da nação. Ainda que se possa ler o romance como denúncia da violência do processo de constituição da ideia de brasilidade – hipótese que não é consensual na fortuna crítica alencarina[6] –, nele não há espaço para a permanência do indígena na sociedade.

Em *Uma poética do genocídio*, Antônio Paulo Graça (1998, p. 16) observa que ao eleger o indígena como personagem principal de um romance, os autores se veem diante de um impasse entre uma forma com raízes na tradição ocidental e um sujeito oriundo de um universo cultural radicalmente diferente. A análise da tensão que tal escolha implica termina por revelar, para o crítico, nosso "inconsciente genocida", pois "não se exterminam por séculos, nações, povos e culturas sem que, de alguma maneira, haja uma instância que tolere o crime" (GRAÇA, 1998, p. 25). Em todos os romances que o crítico analisa, o indígena morre ao final, independentemente de figurar como personagem trágico, épico ou cômico.

Ao comparar tais maneiras de narrar o passado histórico com as vozes indígenas que, a partir da década de 1980, vêm descobrindo o Brasil pela segunda vez, como indica Krenak, talvez o conceito de universalidade atribuído à experiência estética possa ser ressignificado: não a exclusão da alteridade, mas a defesa radical do encontro com ela. Universal seria, então, a possibilidade de existência e valorização de modos diferentes de conferir sentido às nossas experiências.

Referências

ALENCAR, José de. Iracema. In: _____. *Obra completa*. v. 3. Rio de Janeiro: Editôra José Aguilar, 1958, p. 223-320.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte:* gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras 1996.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil:* história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DALCASTAGNÉ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea:* um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

GRAÇA, Antônio Paulo. *Uma poética do genocídio*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

HELENA, Lucia. *A solidão tropical*: O Brasil de Alencar e da Modernidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu:* palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ailton Krenak*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015 (Encontros; 50).

[6] Por exemplo, Alfredo Bosi (1992), em "Um mito sacrificial", lê o indianismo alencarino como apaziguamento das tensões históricas do contato, sendo o indígena representado como subserviente ao colonizador. Já Lucia Helena (2006), em *A solidão tropical*, o entende como figura da violência anunciada pela solidão e morte de Iracema, pelo fruto da união da índia com o português ser nomeado como "o filho da dor", pela incerteza para a futura geração com que *O guarani* se encerra.

PI’ÕNHITSI – Mulheres xavante sem nome. Documentário. Direção: Divino Tserewahú e Thiago Campos. 56 minutos. Brasil, 2009.

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS A PARTIR DE EXPERIMENTAÇÕES SONORO-MUSICAIS

Aurélio Takao Vieira Kubo[1]
Luiz Antônio Ribeiro

Resumo: Esta comunicação se fundamenta na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971, 1999) e em estudos sobre a crônica literária, conforme Candido (1992) e Moisés (1978). Por meio de uma pesquisa-ação, buscamos investigar os efeitos de composições musicais na construção de personagens e espaços ficcionais presentes em crônicas produzidas por alunos da educação básica.

Aspectos teóricos

Esta pesquisa objetivou refletir sobre como as composições sonoro-musicais, sendo uma experiência (a ser) realizada, podem possibilitar a evocação e a integração de imagens caracterizadoras de personagens e espaços ficcionais narrativos. O ponto de partida para tal reflexão foram os fundamentos da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999; 2014) e as contribuições de Candido (1992) e Sá (2005) entre outros, sobre a crônica literária.

Segundo a fenomenologia da percepção (1999), a essência da subjetividade reside na trindade constituída pelo sujeito percipiente, seu corpo e o mundo, a qual se converte em um organismo único, dado que o sujeito somente poderá estar no mundo, percebê-lo e experienciá-lo mediante seu próprio corpo. A percepção relaciona-se, portanto, à atitude corpórea, conforme destaca o filósofo: "meu corpo me aparece como postura em vista de certa tarefa atual ou possível" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 146). Esse corpo subjetivo é sensível aos demais e traz em si uma síntese de todos os sons e de todas as cores, de modo a oferecer a cada palavra sua significação precípua, pelo modo como a recebe.

A linguagem musical é uma das possibilidades de nos relacionarmos com o mundo e não só integra nossa estrutura psicofísica como também estimula o nosso corpo, mente e emoções. Para Merleau-Ponty (2014, p. 146), "As ideias musicais ou sensíveis [...] não são possuídas por nós, possuem-nos. Já não é o executante que produz ou reproduz a sonata; ele se sente e os outros sentem-se a serviço da sonata". A música e a musicalidade, portanto, não são autônomas em relação ao ser; elas fazem parte de sua essência e formam com ele uma só unidade.

Merleau-Ponty (1999, p. 209) considera que a música, assim como outras peças artísticas, são indivíduos cujo sentido só é acessível pela experienciação, não havendo condições de discernir neles a expressão do expresso. Em outras palavras, não é possível separar a significação musical de uma harmonia dos sons que a constituem. Tampouco podemos proceder a qualquer análise da mesma, sem antes passarmos por um processo de escuta e fruição estética. Como indivíduos,

> a ideia musical, a ideia literária, a dialética do amor e as articulações da luz, os modos de exibição do som e do tato falam-nos, eles possuem sua lógica própria, sua coerência, suas imbricações, suas concordâncias, e aqui também as aparências são o disfarce de "forças" e "leis" desconhecidas. Simplesmente, é como se o segredo em que se acham, e de onde as tira a expressão literária fosse seu modo de existência. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 144).

[1] *E-mail:* aureliokubo@gmail.com.

Uma sonata musical é dotada, desse modo, de uma potência de significação e expressão, ela não se constitui no exterior das ações humanas, estando nelas imbricadas. Ou seja, a experienciação musical é uma forma de o sujeito se relacionar com o mundo e também consigo próprio. Assim sendo, o indivíduo e a música, embora tenham características autônomas, só se realizam na comunhão um com o outro, constituindo, dessa forma, um único ser.

A substância da crônica também se concentra no processo de experienciação: o cronista busca sua inspiração no prosaico, nas singelezas do cotidiano, nos pequenos eventos e na delicadeza dos gestos. Candido (1992) ressalta que "Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação, para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio".

O sujeito cronista, por meio do espírito sensível, reflexivo e imaginativo, transforma os fatos cotidianos em linguagem. Seu objetivo transcende a mera representação do real, já que "não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados" (SÁ, 2005, p. 48). É assim que o corpo vivido, sentido e senciente, plenamente integrado em um universo caracterizado por um tempo e espaço específicos, traduz-se em expressão criadora e reelabora suas vivências em material estético do qual se originará a crônica.

Metodologia e resultados

A pergunta-chave norteadora desta pesquisa foi: a exposição do sujeito-autor a uma composição sonoro-musical pode interferir no processo de construção de uma narrativa? Assumimos a hipótese de que a audição de uma melodia interfere no processo de criação textual. A metodologia adotada foi a de pesquisa-ação. A partir de marcas linguísticas registradas em narrativas produzidas por alunos da educação básica, propomo-nos investigar se e como a audição de uma composição sonoro-musical pode interferir na construção textual, mais especificamente na constituição das personagens e do espaço da narrativa.

A experiência contou com a participação de 116 alunos do 1º ano de cursos técnicos integrados do CEFET-MG Campus Timóteo. Esses alunos participavam de seis turmas diferentes e, por sorteio, foram organizados em 26 grupos incumbidos de elaborar uma coletânea de crônicas em formato ePub e redigir cada um a sua crônica. A experiência realizou-se na primeira aula do segundo bimestre letivo de 2017 e iniciou as atividades com o gênero *crônica*. Assim, a produção inicial solicitada aos alunos não precisaria conformar-se às características do gênero. Por essa a razão, referimo-nos a *narrativas*, em vez de *crônicas*. De início, procedemos à formação dos grupos por meio de um sorteio com bilhetes e paçoquinhas de amendoim. Enfim, a intenção era alcançar uma atmosfera descontraída.

As seis turmas foram expostas a diferentes conjuntos de composições montados a partir das trilhas sonoras de: *X-Men: dias de um futuro esquecido* (Bryan Singer, 2014); *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001); e *Marco Polo* (Joachim Rønning, 2014). John Ottman elabora a trilha sonora de *X-Men* da qual empregamos composições tais como: *Hope*, *Hat Rescue*, *The Attack Begins*, entre outras. O segundo grupo de composições, de autoria de Yann Tiersen, incluiu, por exemplo: *La valse d'Amelie*, *Pas si simple*, *Dispute* e *Les jours tristes*. Finalmente, o terceiro grupo incluiu composições tais como *The Beige Stallion* (Altan Urag), *No Mercy* (Tuomas Kantelinen), mas também *The Beautiful Steppe* (Batzorig Vaanchig), para exemplificar o canto difônico mongol.

Os alunos foram orientados a iniciar a escrita de suas narrativas a partir da dinâmica "Onde, quem, o quê": cada um ao seu turno e levando em conta a música em execução, os

alunos do grupo deveriam criar cenários, personagem e um núcleo de ação. São estes conjuntos de textos que integram o *corpus* de nossa pesquisa, que foi qualitativamente quanto à temática (ação) e à figurativização do tempo e do espaço (cenários) e personagens.

A trilha de Jhon Ottman parece favorecer a criação de cenários urbanos contemporâneos (Nova York, Cold Water) eventualmente habitados por personagens de nomes anglo-saxões (Lauren, Mary Staze, John), conforme o exemplo abaixo:

> **Exemplo 1**: Um porto, durante a madrugada, vários conteiners pelo porto, criando becos que se tornam bons esconderijos, há poucos navios atracados, a noite está fria. Um campo de futebol, durante a noite, com toda a iluminação ligada, vários corpos no chão, algumas viaturas, ambulâncias e um helicóptero trazendo sobreviventes, um grupo de pessoas ao meio. Porto se encontra em San Francisco no séc XXI.

As temáticas mais exploradas incluem grandes batalhas, destruições e assassinatos em massa, mas também abordagens inventivas tais como "O mundo de Batatheus é dividido entre as terras de Ruffles, Frita e Assada".

A trilha de Yann Tiersen praticamente implica a construção de cenários europeus circunscritos a Itália, França e Espanha, percebidos em um passado remoto:

> **Exemplo 2**: No ano de 1450, na [E]uropa medieval em uma pequena cidade da Itália, cidade cortada por rios, várias pontes e bancas, algo bem bonito e romântico, rodeado por muita[s] pessoas, vestidas de forma bem alegre, com roupas coloridas, muito voltadas para o verão em consequência as 30º que se faziam.

Todavia, as valsas mais tristes parecem provocar a emergência do tema da morte, que é figurativizado pela orfandade ou por mortes individuais. Por fim, as composições do grupo Altan Urag ou de Batzorig Vaanchig levam à figuratização de cenários orientais tais como: "uma cidade em reconstrução por budistas" ou "na rua monges budistas, circulando com toda sua paz interior. A Índia apresenta caos e tranquilidade ao mesmo tempo".

> **Exemplo 3**: China antiga, com palácios e grandes áreas rurais. Há frequentes guerras por conquista de território, os combates são corpo a corpo, os samurais utilizam cavalos, armaduras e espadas. Ocorre[m], também, ataques a aldeias que cercam o palácio, local onde se encontra[m] as moradias, os mercados a céu aberto, as plantações, etc. Apesar das batalhas, é um ambiente calmo, cercado por árvores e rios.

No exemplo acima, note-se a imprevisibilidade de samurais japoneses em palácios chineses antigos. Ao que parece, a instabilidade dos conhecimentos enciclopédicos poderia ser a causa de tais confusões, que também se observam na aproximação de florestas equatoriais à cidade de Casablanca:

> **Exemplo 4**: Ao chegar na África Hacunnah e Jorge se hospedaram em um hotel bastante famoso na cidade de Casablanca, como eles chegaram tarde [em vez] de irem para a floresta começarem a pesquisa eles resolveram ir dormir...

O Exemplo 4 revela ainda a mesma tendência de mover os cenários mais ao Oriente quando empregamos composições originárias da trilha sonora de *Marco Polo*.

Considerações finais

O tema da morte manifesta-se em muitas narrativas e parece associar-se a grandes tragédias a partir da trilha sonora de John Ottman ou a dramas familiares a partir das valsas de Amélie Poulain. Por vezes, a morte é tratada com irreverência em cenários de aventuras, mas sempre presente. O tema do amor, igualmente onipresente, ocorre em esquemas associados ao amor impossível, por vezes, com os mesmos percursos figurativos de Romeu e Julieta. A ausência de conhecimentos enciclopédicos provoca perda de coerência narrativa e personagens são mobilizadas em cenários inesperados. Em função desses elementos, podemos dizer que há correlações entre a experienciação de composições sonoro-musicais e a construção de elementos figurativos em narrativas.

Há aspectos quantitativos que ainda precisam ser mais bem investigados: ocorrência de personagens masculinas e femininas; papéis narrativos atribuídos a estas personagens e recorrência de traços relativos à sua construção. A investigação de tais elementos poderia fornecer mais indícios sobre a presença do narrador nos textos e, consequentemente, lançar luzes sobre a instância de pessoa da enunciação.

Referências

CANDIDO, Antonio. A vida ao-rés-do chão. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica*: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2005.

OS NÍVEIS DA LEITURA: TEORIAS DO TEMPO

Lara Jatkoske Lazo[1]

Resumo: Das práticas de leitura coletiva na escola pública, de três tipos de leitores adolescentes, dois níveis de leitura foram identificados: o Tempo Relativo, do escritor; o Absoluto, do leitor. Pela pesquisa autobiográfica/narrativa, o tema será tratado no âmbito da experiência, do olhar da professora no desenvolvimento do aluno adolescente leitor, principalmente em contato com a Literatura Clássica.

Que dissonância há entre a literatura Clássica e a realidade?

Dissonantia, ae; dissono, as, are; dissonus, a, um. Nomes, verbos, adjetivos. Origem. Movimento. Caminhos. Modos de considerar um mesmo elemento. Sentido único deslocado de estado: diferença, um eco surge discordante. Uma discordância entre a Literatura Clássica e a realidade: eis o Homem.

Ressonantia, ae; resono, sonui, sonatum; resonus, a, um. O Eco da deusa soa pela flauta métrica dos poetas e pelas estruturas narrativas. Aí está a resposta ao questionamento: A repetição, a música, a matemática, o tempo... Dissonâncias necessárias à lógica e à harmonia. O Homem e a música são indissociáveis. São sentidos complementares e dependentes. Num vácuo da dissonância, acontecem a assonância e a sintonia entre a narrativa e o leitor, entre o músico e o Homem. Uma se faz existir por causa da outra: texto. A desarmonia e a harmonia são dependentes. Dessa ambiguidade necessária caracterizam-se os sentidos. Mas se pode reduzir todo o sentido de Homem, de repetição, de música, de matemática, em um: o *tempo*. Elemento este discordante do psicológico do leitor em níveis históricos, sociais e culturais, e coeso cronologicamente em nível narrativo. Começo, meio e fim são inerentes à existência humana. Tempo e ego são intrínsecos. "Ora o tempo é uma condição fundamental da vida do Ego. Não se podem separar o tempo e a subjetividade." (SILVA, 1998, p. 102).

O *tempo*, portanto, é o eixo direcionador deste trabalho. Ele é musical, porque se repete no mesmo "metro", na epopeia da vida. Imitação (ARISTÓTELES, 1987) e repetição talham a memória. Dão ritmo e noção temporal ao ego. Nos clássicos literários, o tempo e o estilo dão ritmo ao texto, mas quem o modula é o leitor. No tempo narrativo, o escritor deixa marcas fossilizadas de época e de modo de fazer, e, no sentir da arte, o leitor, após modular o tempo narrativo no ritmo do seu tempo, imerge num estado atemporal, em que seu ego se dilui e se mistura, perdido em êxtase, num mar discursivo.

De expressões discursivas frequentes em práticas de leitura de clássicos numa escola agrícola do estado de São Paulo, distinguo, por analogia, em relação à leitura de clássicos literários, dois níveis de leitura: o "Tempo Relativo" de Einstein (TR), o tempo narrativo, marcado pelas ações dos personagens, pelo fazer e marcas do escritor, e o “Tempo Absoluto” (TA), abstração de Newton, o tempo “atemporal” do leitor, do sentido não limitado e atrelado à ação narrativa, mas ao efeito estético, à arte, aos conceitos, à reflexão profunda. A ligação entre os dois níveis acontece pela "Ponte de Einstein-Rosen" (PER), popularmente conhecida como "Buraco de Minhoca", analogia com o movimento vertical e transversal do leitor entre o TR e o TA. Para o leitor acessar o TA, isto é, a abstração sem qualquer relação com algo externo (parte da materialidade do texto, mas depois se desprende dela, pois não há acontecimentos nesse nível de sentir), em que espaço e tempo independem das ações, dos fenômenos físicos e de elementos narrativos, pois passa a depender apenas do leitor, é necessário primeiro imergir

[1] *E-mail:* larajlazo@yahoo.com.

na leitura e ser capturado pela *atenção* no nível narrativo (TR); depois, o leitor permite-se afastar do mundo real pelo imaginativo, conforme a sua sintonia e força de "visibilidade" (CALVINO, 2000) mental; então, após a diluição do eu, o leitor se encontra imerso na dialogia e na polifonia textuais (BAKHTIN, 2015), em que o eu leitor é potencializado pela sensação gerada pela estética do texto em que a consciência, por ser uma pontualidade temporal e individualizante, apresenta-se em estado inconsciente enquanto ego, visto que atinge um nível atemporal gerado pela estética, e que independe da narrativa, de momento histórico e cultural; trata-se de algo permanente que envolve o sentir da arte e o coletivo humano. É como na música: um sentir, um estado. Partindo "da materialidade do texto, o ego leitor se lança nesse estado e se desprende da matéria e de si mesmo. "(LAZO, em andamento[2])

Assim, a partir de experiências docentes em práticas de leitura de clássicos no Ensino Fundamental II, numa escola municipal agrícola de ensino integral do estado de São Paulo, observou-se o desenvolvimento da subjetividade do sujeito adolescente, reconhecendo-se o potencial desses textos para a formação de leitores, cuja influência, durante leituras coletivas, aconteceu por quatro níveis: discursivo, cognitivo, subjetivo e comportamental. Das manifestações discursivas e observações das práticas, foram levantados três tipos de leitores atrelados aos dois tipos de tempo: o que "ama", o que "odeia" ler e o "indiferente". Os dois primeiros são considerados potenciais leitores, visto que se afetam de alguma maneira pela leitura, enquanto o terceiro não manifesta afetação alguma, não sendo entendido como potencial leitor de clássicos, naquele momento, pela pesquisa realizada. Considera-se potencial leitor aquele que se afeta positiva ou negativamente pela leitura. Não quer dizer que o aluno "indiferente" não venha a ser potencial leitor em um outro momento, lembrando que a pesquisa recorta um dado momento do todo da realidade. Só é possível "amar" ou "odiar" a leitura quando se é tocado pela experiência de ler, e isso pode acontecer a qualquer momento. A atenção (MASSCHELEIN, 2008) já é leitura, pois é o sair de si para experimentar uma “outra vida”, sem corpo de carne, em forma de linguagem. Isso é música, é ritmo, é matemática, é movimento, é humano, é tempo e não-tempo, é arte.

Nas práticas de leitura de clássicos com adolescentes na escola municipal agrícola, os sucessos, nas leituras coletivas de clássicos, foram obtidos, a partir do momento em que o diálogo se tornou parte privilegiada, constituinte e intensa no processo de ler. Obviamente, a preocupação com o tempo de término de leitura da obra precisou ser deixada de lado, assim como qualquer atividade avaliativa. A leitura passou a ser um momento/espaço de liberdade participativa, prazer, diálogo, afeto, no sentido de aproximação, confiança e espaço de conhecimento (NOVASKI, 1988), e passou a ser um momento/espaço de práticas artísticas, como escritas poéticas, teatros, desenho entre outros. Nas leituras individuais, foram raros os interesses e sucessos. Durante os diálogos das leituras coletivas, os adolescentes expressaram pontos muito interessantes.

No meio escolar, por parte dos professores, é comum o discurso de que ler clássicos é coisa da elite. Assim, há uma intenção totalmente subversiva, na proposta de ler clássicos na escola pública, do colocado pelo discurso docente comum de que isso é impossível, porque foge à realidade dos alunos que estão defasados na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Esse discurso, ao invés de deselitizar, não reforça a ideia de elitização das obras clássicas? A elitização está na forma como é realizada a leitura, e não na obra em si.

As práticas de leitura mostraram que são possíveis os clássicos na escola pública, na sua realização coletiva, tendo a participação do adulto (VIGOTSKI, 2001), no caso o professor,

[2] A Dissertação de Mestrado intitulada "Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente" foi defendida em 27 de agosto de 2018, às 9h30, no Instituto de Biociências do Câmpus da Unesp de Rio Claro, estando portanto, em processo de finalização.

como essencial para a efetivação da proposta. A linguagem pode ter sido utilizada pela elite, mas a partir do momento que se torna do mundo, e se lida conscientemente com ela, pode ser de todos, perdendo a força ideológica de uma classe social específica. A linguagem não tem dono; é do mundo. A literatura é livre, um direito de todos, sendo que a Literatura Clássica deve ser "deselitizada"; só por ter sido escrita, ou financiada por uma maioria da elite, não deve ser restrita a ela por nenhum motivo. É da humanidade. O texto se desprende do "dono", e passa a ser de todos. Igualmente, um livro popular não deve se restringir ao povo. "Por que não oferecer a liberdade de conhecer leituras diversas, e de escolha?" (LAZO, em andamento).

Só é possível escolher diante da diversidade. Essa subversão da ideologia de que alunos da escola pública não conseguem ler clássicos é dissonância. Eles podem ler clássicos como qualquer pessoa.

A leitura de Literatura Clássica é aqui proposta por diversos motivos, dentre os quais a subversão, o direito político e cultural de ser conhecida, por fazer parte da genealogia da cultura ocidental, e a sua potência no desenvolvimento da "consciência literária" (O'SULLIVAN, et al., 2015). "A consciência literária está relacionada à atividade cerebral que suporta uma capacidade maior para processar modelos dinâmicos de significado."[3] (O'SULLIVAN, et al., 2015, p. 154, tradução nossa). Estabelecida a atenção inicial, o leitor começa a "entrar" no texto, e em si mesmo, atingindo ambos os níveis, o TR e o TA, reconhecendo-se, identificando-se, ou não, nele, e com ele, ou com pontos dele, intensificando o campo imaginativo, a partir do que se estabelecem as relações de "amor" à leitura. Aqueles que "odeiam" ler, talvez seja por ainda não terem conseguido se "transportar" para o "território" subjetivo, com plena sintonia e força imaginativa, após a atenção inicial, para poderem experimentar o nível de "realidade" da leitura, o que é possibilitado com força pela "visibilidade" (CALVINO, 2000) mental. Esses alunos não transpuseram ainda o nível do TR para o TA que é intenso na experiência dos clássicos. A atenção inicial é o primeiro passo para a mudança "territorial" do real para a ficção, e deve ser preferencialmente desenvolvida desde a infância, pela intervenção dos adultos (VIGOTSKI, 2001). Manter-se nesse "território" depende da manutenção da atenção. A atenção inicial envolve o livre arbítrio de mudança de foco e o perceber-se enquanto indivíduo concreto durante a entrada no mundo da imaginação pela leitura; "é o que possibilitará, após a inserção na imaginação, e então na pluralidade dialógica, o retorno à identidade do eu leitor. A percepção sensorial do estar no mundo real e concreto, a qual envolve todo o corpo, é um processo essencial para que o leitor se reencontre, após a inserção na linguagem, com a mesma identidade, por mais que seja modificado pela leitura. Esse processo acontece externamente ao "eu central" (UCHOA, 1959, p. 268), ou o que denomino "princípio individual"; acontece no eu, por suas bordas, permanecendo, no "centro", algo incorruptível que envolve a percepção, a consciência de ser pontual no universo plural. Assim, o eu é duplo, constituindo-se da personalidade (o eu plural), máscara social identificatória que envolve o "princípio individual", e do eu individual, no âmago do eu coletivo, que é invisível, dependente da máscara social da personalidade para compor uma imagem ilusória de si, a qual, além de a compor, recompõe o tempo todo e a recupera após o processo de leitura, no retorno do TA. Seria o algo "bruto" dito por Barthes (2015, p. 14)? Sem esse princípio individual no cerne do eu plural, poderia acontecer um estado de "esquizofrenia", em que a individualidade se perde (SOLOMON, 2013), definitivamente, num emaranhado de vozes, não conseguindo mais um caminho na direção de si, um foco sobre o sentir-se um ego no mundo. Talvez nunca a consciência tenha acesso a esse 'bruto', pelo fato de já nascer inserida na sociedade e na linguagem. Assim, o eu é individual e também coletivo; é um duplo dissonante.

[3] Increasing literary awareness is related to brain activity that supports greater capacity to process dynamic models of meaning.

O porquê da opção dos clássicos para a formação do leitor, a minha constituição de sujeito e também as palavras de Italo Calvino respondem: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.” (2007, p. 11). “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (2007, p. 15). É a vitória sobre o tempo (TR) pela qualidade atemporal (TA); é som e silêncio: música. Sentir. Pura dissonância necessária entre tempos.

Na leitura de um clássico ocorre "a aderência "plasmática" (LAZO, em andamento) do humano que há na obra, no humano do leitor, e vice e versa. Essa sintonia acontece com intensidade num movimento constante de troca e mescla, que vai além da narrativa (TR), nos nível do TA. É um jogo de tempo e não-tempo.

Tempo. Não-tempo. Assonâncias e dissonâncias. Leituras e leituras. Música e sentir. Materialidade do texto e estado atemporal de "anticonsciência", de "antimatéria": texto.

Referências

ARISTÓTELES. Poética. In: PESSANHA, José Américo Motta (Org.). *ARISTÓTELES II:* Ética a Nicômaco; Poética. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 197-281. Coleção Os Pensadores.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015. 341 p.

BARTHES, R. *O grau zero da escrita.* Lisboa: Edições 70, 2015.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-45, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 05 jan. 2017.

NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAIS, R. de (Org.). *As Razões do Mito*. Campinas: Papirus, 1988.

O'SULLIVAN, N. et al. “Shall I compare thee”: The neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition. *Cortex*, Amsterdã, v. 73, p. 144-157, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945215003081>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SILVA, M. J. L. da. Do tempo absoluto ao tempo 5d eónico. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, n. 12, Lisboa, Edições Colibri, p. 91-103, 1998.

SOLOMON, A. Esquizofrenia. In: _____. (Org.). *Longe da Árvore:* pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 348 - 415.

UCHOA, D. M. Psicopatologia da despersonalização. *Arq. Neuro-Psiquiatria*. [online], 1959, vol. 17, n. 3, p. 267-284. ISSN 0004-282X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1959000300003>. Acesso em: 22 mai. 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO PELO ATO DE ESCREVER: REFLEXÕES DE TRÊS PESQUISADORAS EM EDUCAÇÃO E LEITURA

Lara Jatkoske Lazo[1]
Débora Sara Ferreira
Eliane Aparecida Bacocina

Resumo: Neste trabalho, texto escrito coletivamente por três pesquisadoras-educadoras-leitoras, o olhar se lançará às pequenas particularidades que compõem os processos e trajetórias de pesquisa sobre leitura e escrita. Foco autobiográfico, com o qual se dispõem a olhar para si mesmas, para os sujeitos que aprendem... para os processos de leitura, escrita, formação, vida...

Experiência.
Experiências.
Ensinar. Aprender.
Pesquisar. Escrever...
Ler. Reler.
Poetizar. Viver.
Experiências de formação.
Formação pelo ato de escrever.
Encontrar. Compartilhar.
Buscar. Reaprender.
Palavra. Escrita.
Escrita-outra.
Escrita-movimento que movimenta a vida.
Complexas tessituras das relações humanas.
Invenção. Poética.
Reinventar.
Narrativa. Potência. Escrita coletiva;
Para uma escrita-outra, é necessário um olhar-outro.
Olhar que se desloca.
Espaços entre as linhas.
Movimentos inusitados.
Saberes clandestinos. Papéis não estipulados.
Alunos que ensinam. Professoras que aprendem.
Saberes que se entrecruzam.
Caminhos que se enredam.
Conhecimentos que se reinventam.
Leituras de mundo.
Devir-escritor.
Pontos que se interligam.
Contos que se tecem em união.

Essa escrita-outra que aqui apresentamos não tem por objetivos apresentar verdades absolutas...

[1] *E-mail:* larajlazo@yahoo.com.

O que pode uma escrita-outra? Quais "espaços" esta escrita-outra transpassa e transborda? Qual a potencialidade de uma narrativa enquanto processo de formação? Essas indagações surgiram, quando foi iniciado este trabalho. Afinal, qual a finalidade desta escrita coletiva?

Este trabalho foi idealizado e composto pelas leituras de mundo (FREIRE, 1989) de três educadoras-pesquisadoras que objetivam trazer à reflexão experiências de espaços educativos diversos, que vão desde a escola até ambientes não escolares, e que, por entre caminhos diversos e devaneios caminhantes, escrevem, refletem, poetizam, criam...

Uma escrita-outra, uma outra forma de olhar as particularidades, um olhar-outro para o mundo. Talvez esse seja um elo entre as três pesquisadoras-educadoras que, por entre os espaços nos quais atuam, encontraram-se e planejaram esta narrativa.

Três experiências – um ponto em comum: a leitura de mundo que transborda significados e se faz significativa no processo de (re)viver, no processo de (re)inventar-se por meio da escrita.

Quem somos?
Sou mulher. Sou professora. Sou poeta.
Sou alguém que se inquieta
Com a injustiça e a desunião.
Por isso, uso minha caneta
Para escrever em linhas cegas
Que possam trazer mais pão.
O meu pão é o pão do conhecimento,
Do saber, do respeito, da paixão,
Do devir, do sonho, da humildade, da vida em toda a sua potência.
Prazer. Essa sou eu. Essas somos nós.
Educadoras-pesquisadoras em formação.

A partir da(s) narrativa(s), é possível delinear algumas reflexões no campo da educação, seja pela experiência de uma educadora-pesquisadora, a partir do trabalho com um grupo de poetas do litoral sul paulista que se autodenominam marginais, e que produzem um tipo de literatura que extrapola as bordas do pensamento "Ler, escrever e compartilhar poesia: práticas (DES) territorializadas, políticas, coletivas" (BACOCINA, 2016). Por meio dessas práticas os poetas (re) inventam; por meio da escrita, formas de existir, tal como a ostra que dá nome ao grupo, e que produz alguns dos "baratos" por eles inventados. Baratos que não cabem em suas linhas, e cujas produções seguem para além das margens em que eles se localizam. A própria educadora-pesquisadora, para compor sua Tese de Doutorado, não encontra outra forma de escrever que não seja a poética, por possibilitar essa transgressão do pensamento ao compor o texto.

Seja pelo olhar de uma educadora-pesquisadora que, por meio do trabalho com Literatura Clássica (CALVINO, 2007) na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, e pela leitura e escrita dos alunos, reflete sobre o discurso, a formação do adolescente leitor e as leituras de mundo que ele possui a partir de obras diversas, numa pesquisa intitulada: "Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente" (LAZO, 2018)[2]; que reflete sobre o desenvolvimento do adolescente leitor, pelas articulações e construções de sentido e ressignificação das leituras no espaço dialógico (BAKHTIN, 2015) "inter", professor/alunos, a partir de obras diversas.

Para tanto, propõe-se o acompanhamento da experiência da leitura de clássicos na escola pública, com a interseção entre as atividades de leitura, escrita e práticas artísticas na formação

[2] A Dissertação de Mestrado intitulada "Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente" foi defendida em 27 de agosto de 2018, às 9h30, no Instituto de Biociências do Câmpus da Unesp de Rio Claro, estando portanto, em processo de finalização.

do espaço subjetivo "inter", entre essas práticas, na formação do aluno leitor, atentando na própria experiência de professora.

Seja através da experiência de uma educadora-pesquisadora que, por entre seus devaneios caminhantes, conheceu uma educanda do PEJA Rio Claro e encantou-se com sua forma de ler o mundo, problematizando a condição da mulher, o que se iniciou com o Trabalho de Conclusão de Curso "Ler e escrever entre pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS" (FERREIRA, 2016), e que atualmente é um projeto de Mestrado, intitulado "Narrativas de vida, (re)invenção de si: um estudo acerca da condição da mulher na contemporaneidade" (FERREIRA, em andamento), e tem como campo empírico de estudo a educação de jovens e adultos –EJA, projetando o foco nas mulheres que ali se encontram. Duas questões são centrais neste estudo: levantar, e trazer à luz, elementos que indiciam a condição da mulher pensada por quem se encontra naquele lugar (sala de aula na EJA), particularizando a condição da mulher pensada e dita por ela mesma; e assumir a narrativa de vida, particularizando a narrativa escrita e os relatos orais, como base material de registro de vida, e, nela, a possibilidade de (re)invenção de si.

Onde essas pesquisas se tocam?

Dos nossos focos individuais de "recorte" da realidade, de uma realidade de inter-relação professor/aluno, emerge da experiência, daquilo "que nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 26), não uma sensação ingênua ou inconsciente, porém, marcas de subjetividade diretamente do real concreto de vivência social, o que entendemos como um item a mais na base de análise de pesquisa, atribuindo-lhe mais "substância" de vida.

Partimos das relações humanas do real, com foco privilegiado no discurso oral e escrito. Cada uma de nós, por um ângulo com dupla polaridade: a da experiência de vida de quem olha e analisa, e da experiência de vida de quem recebe a orientação do educador. Nesse espaço entre os polos acontece a construção do discurso em toda a sua potência. Muitas vezes, nós nos deparamos com aquelas realidades que são tão particulares, que permaneceriam invisíveis em dados científicos observados a partir de concepções positivistas, porém, no modo como lidamos com elas, pela interação, manifestam-se como realidades componentes da totalidade do real. Delas e sobre elas escrevemos, como a observar aqueles espaços entre as linhas, no tecido de uma toalha. São pontos aparentemente invisíveis, mas componentes formadores essenciais da totalidade do concreto.

Três experiências, três olhares, três trabalhos que buscam perscrutar o objeto de pesquisa mais complexo do mundo: o ser humano. E conhecer o ser humano envolve amá-lo, apaixonar-se por ele, porque penetrar em suas infinitudes exige um olhar para si, para o ser humano individual e coletivo que somos, um olhar apaixonado pela própria vida. Apaixonar-se implica afetar-se intensamente por algo que acarretará mudanças na vida do sujeito. O afeto abre caminhos de constituição pessoal. Palavras que representam os sentimentos são palavras que envolvem mais a subjetividade, o campo da poesia, o campo mítico e da ficção, enfim, o campo do próprio ser humano, "espaço" inalcançável pela racionalidade. Vão mais além, porque por elas é possível identificar elementos determinantes das ações e aquisições de conhecimento dos sujeitos. E o fato de "paixão" e "afeto" serem termos tão repudiados no campo da pesquisa científica positivista que estuda o observável e concreto, não a prejudicam, porque não a deturpam, já que não são utilizadas tais palavras como lentes pelas quais transpassa a razão, sendo elas, portanto, apenas representações de um percurso "de onde, e por onde", se dá a escolha de um objeto de pesquisa, percurso que envolveu, e envolve, a própria formação de sujeito antes de influenciar a sua metodologia de ensino e a sua pesquisa, como recurso formador e reflexivo da própria história do Homem enquanto ser humano:

> [...] quer-me parecer que o afeto transcende a categoria de sentimento: é também uma categoria do conhecimento. Não me refiro aqui necessariamente

> ao afeto recíproco entre educando-educador. Refiro-me ao afeto não como condição de possibilidade do conhecimento, mas ele próprio sendo uma categoria epistemológica. Pelo sentimento não só gosto como mas conheço mais. (NOVASKI, 1988, p. 30).

Essas “paixões” nos envolveram, instigaram, tiraram-nos de nossa zona de conforto, e trouxeram-nos aprendizados...

A possibilidade do trabalho que passa da mera responsabilidade “do fazer”, e nos transborda de sentimentos múltiplos, é a possibilidade de ampliar os campos de percepção, a possibilidade de aprender e trocar saberes, a possibilidade de... As três experiências de trabalhos distintos carregam dois fios condutores: a singularidade e as narrativas de vida. Dar margem à imaginação, transbordar de “espaços”, (re)sistir nas pluralidades do cotidiano, poetizar, escrever, (re)escrever nossa história é o que conduz esses trabalhos e nos inspira. A imaginação não precisa ser necessariamente incompatível com a pesquisa, visto que pode ser uma chave que abre novos ângulos de olhar e análise: "A história das descobertas científicas e técnicas revela-nos quanto o espírito humano carece de ideias originais e de imaginação criadora." (EINSTEIN, 1981, p. 82)

Este artigo possibilitou o diálogo entre as três pesquisas, entre as três autoras. Portanto, carrega a potencialidade do diálogo enquanto processo formador e transformador, traz a reflexão da importância das narrativas de vida, fio condutor deste trabalho, e nos coloca em diálogo com nós mesmas através da nossa escrita.

Este trabalho é, portanto, um processo inacabado, pois o diálogo é um infinito que se perpetua atravessando outros espaços, não cessa, não para, não morre! Continua a cada vez que se busca, a cada devir-palavra...

Pelos caminhos
Que se estendem;
Dos caminhos,
Se desprendem...
Viver e aprender;
Desaprender, reinventar,
Por onde errar?
Ensinar, aprender...
Aprender, ensinar...
Vai e vem que inspira,
Trilha pela experiência,
Pelo discurso que se cria,
No tecido de retalhos da vida.
Uma esteira da "poética”
Uma esteira da inventividade
Um pulsar...
Um toque...
Um encontro...
Um (ponto) de encontro...
Uma escrita. Uma escrita (outra)
Um encontro com a vida
Um (re)encontro com nossa história de vida
E como ficamos após este (re)encontro com nós mesmos?
Pode a escrita ser um diálogo?
Continua...

Referências

BACOCINA, E. A. *Ler, escrever e compartilhar poesia:* práticas (des) territorializadas, políticas, coletivas. Tese. (Doutorado em Educação) – Unesp, Rio Claro, 2016.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015. 341 p.

BARROS, J. D. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>. Acesso em: 10 set 2016.

BARTHES, R. Introduction à lánalyse strusturale des récita. *Communications*, 1966, n. 8.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin; 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 285 p.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A história cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONNELLY, Michael F; CLANDININ, Jean D; *Relatos de experiencia e Investigación Narrativa*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

DELEUZE. G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka:* para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. (2011). Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. *Educação em Revista*, BH, v. 27, 2011.

EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo.* 11. ed. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FERREIRA, D. S. *Ler e escrever entre pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS:* uma análise de suas práticas cotidianas. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso – UNESP, Rio Claro, 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. fev. mar. abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: _____. MORAIS, R. de (Org.). *As Razões do Mito*. Campinas: Papirus, 1988. p. 25-30

RAGO, M. *A aventura de contar-se:* feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PASSEIOS

Andre Pietsch Lima[1]
Katia Maria Kasper[2]
Gabriela Tóffoli[3]

Resumo: Entre a escrita e a metrópole procura-se um não-lugar entre o texto e sua individuação e que desvie da linguagem como aparelho de comunicação em sua consagrada função de produção de conhecimento. Ao colher variações entre imagens, sons e sentidos, experimenta-se uma cartografia com cenários sonoros e visuais, no jogo da interpenetração e do acontecimento, criando artefatos entre os vãos da cidade.

> *É inútil determinar se Zenóbia deva ser classificada entre as cidades felizes ou infelizes. Não faz sentido dividir as cidades nessas duas categorias, mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mutações a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem cancelar a cidade ou são por esta cancelados.*
> (CALVINO, 1990, p. 59-60)

Há pelo menos duas cidades: em algum lugar, em nenhum lugar: cidades na cidade.

*

A cidade acorda, barulha. Sons dos bueiros. Sinos talvez balancem com o vento. Burburinhos nas esquinas. Retalhos de diálogos atiçam os ouvidos. Vozes que vêm de lugar algum. Ruídos de motores ganhando volume e intensidade.

*

Antenas despontam no horizonte. Um raio de sol atravessa a janela e ilumina a máquina de escrever. Folhas brancas soltas. Som de alarme disparado.

*

Ruas paralelas, perpendiculares, obtusas, como um grande sistema circulatório. Fluindo pelas veias e artérias da cidade, massas humanas vêm e vão. Gente que anda rápido, mesmo enquanto aguarda. Malabaristas nos sinaleiros. Gente que caminha pelas ruas. Gente que pára e bate os pés impacientes diante das vitrines, nos bancos, nos mercados, nos açougues. Gente que segura senha. Gente na fila da lotérica, aguardada pela felicidade. Gente que, num instante de loucura, ameaça evadir da fila.

*

Cidade em obra. Contornos e alturas. Cinzas. Batem marretas, martelos. A esmerilhadeira rasga os ouvidos da metrópole. Betoneiras. Guindaste suspenso. E os andaimes pingentes, jogos de armar. Enormes véus transparentes envolvem paredes inteiras de edifícios. Com o vento, eles se movem, dançando entre as paredes e o ar. Uma poeira cósmica desce e enlaça tudo o que passa. Tudo está levemente empoeirado, opaco.

*

[1] Professor do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* andrepietschlima@gmail.com.
[2] Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* katiakasper@uol.com.br.
[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* gabrielatoffoli@gmail.com.

Uma jovem caminha mastigando pão quente, crocante. Carrega um grande saco de pão na mochila. Afasta-se cada vez mais do centro, passando a ser acompanhada por um bando de vira-latas que, aos poucos, vão ganhando, eufóricos, restos de pão. Outros chegam. *Mon Oncle*? E então já estão nas fronteiras da cidade, tomados por terrenos baldios e matos crescendo vigorosamente.

*

Um gato sobre o muro. Casa em ruínas, muros derrubados, porta tombada. Pessoas entram e saem. Outros gatos circulam pelas frestas e vãos do lugar. A umidade da parede, o mofo azul acinzentado. Rachaduras. Cheiro de mato. Sons de cortadores de grama desenham um lugar. Cidade limpa, cidade organizada, cidade modelo, cidade que não existe para além das bordas de um cartão postal.

*

Caminhões de lixo circulam. O Ar está rarefeito, opaco. A metrópole está obstinada pelo destino.

*

Na esquina, atirada na calçada, a poucos passos de um banco, a humanidade corroída, com panos por cima como um cão morto coberto. Maltrapilhos, inválidos em meio às multidões. Falta de tudo. Do outro lado da rua os movimentos de um andarilho gesticulando e falando sozinho, movendo os olhos solitários com rapidez, interpelando os homens de negócios ativamente envolvidos consigo mesmos, erguendo e desmoronando seus próprios empreendimentos. Nos andares de cima, os funcionários em burocracias contabilizam as angustias das elites metropolitanas. Vestem ternos sob medida, relógios que resistirão ao tempo, gravatas e sapatos requintados, dirigem luxuosos automóveis.

*

Sentados à beira do lago os pequenos lançam pedras que ressoam círculos. Peixes espreitam dando beijinhos na água.

*

Em meio a tantas cidades, esta produz o torto, o cambaleante, o polido e o defeituoso, a tosse e a corcunda. Entre o velho encurvado no degrau da escada, o garoto chupando picolé, o gari espetando a papelada, o vendedor de ouro, o adivinho, a escritora de cartas e os absurdos do espetáculo do homem, o olho da cidade paira sobre ela mesma, flutuando entre os turbilhões dos comércios e o mar de cabeças.

*

No cárcere do preso político, cartas, cartas, cartas atravessam as frestas. Cartas de amor arranham, raspam as paredes. Tomam conta dos corredores e do saguão de entrada. Inundam a guarita. Amontoam-se no pátio. Banho de sol com cartas, almoço com cartas, jantar com cartas, visitas de cartas.

*

Sobrevôo do olho: teia de caligrafia, toda uma histologia de cruzamentos, de complexa geografia de caminhos pavimentados, de fios, de luzes, de relevos e depressões. A cidade casa de detenção. A cidade cadeia de explosões.

*

Um vulto atravessa a avenida. Entre árvores e paralelepípedos, o som da chuva torrencial. Saltos altos ecoam no meio fio, os passos acelerando, a roupa molhada, colando no corpo. A avenida cada vez mais vazia e úmida. Uma buzina, uma freada brusca. Barulho de água escoando nas calhas. Delicadeza das gotas umas nas outras, umas das outras.

*

Pipa colorida no céu, ao longe. Gritinhos de crianças. Enxame de abelhas, zumbidos.

*

Havia no centro da cidade uma praça onde crianças pedalavam bicicletas pelas subidas, curvas, contornos e descidas de paralelepípedo. A praça fora cercada com uma grade. Pendurada nos metais, uma placa: proibido entrar. No meio, uma igreja de pedra e vitrais coloridos. E os padres em rondas.

*

Crepúsculo. Subindo a rua, apressada, a esposa suicida escuta mais do que pode suportar. Retalhos de diálogos impertinentes atiçam seus ouvidos. Ela encontra aliados, como quando escoa a água de uma represa. Incontrolável. Ouvir juntos as vozes que seguem. Vozes que vêm de lugar algum.

*

Entrando numa loja de artigos de vestuário, o rapaz experimenta o xale, a jaqueta marrom e a calça sóbria. Tudo, pensou, seria diferente se se vestisse assim. Depois, o paletó confortável e o calçado lustroso. Ou assim. Exibe-se ao espelho com o pingente dourado pendurado no pescoço. A bermuda. A camiseta descolada. O tênis mais caro. Fast-food, pastel, hot-dog, calça Levis. *A way of life*. A jovem do outro lado da rua experimenta um creme para sua pele ainda sem rugas. Compra vitaminas. Cheira sabonetes e perfumes. Atira o olhar para o vestido de uma festa inesquecível e para as jóias de ouro com diamantes trabalhados. Deleita-se com a imortalidade de sua beleza. A vida seria ainda diferente se, por exemplo, tivessem o vaso chinês da vitrine sobre a mesa delicadamente ornada, o lustre turco pendurado no teto, a mesa de jantar de peroba maciça, o sofá confortável revestido de seda, a poltrona massageadora e um automóvel arrojado.

*

Entro num pequeno estabelecimento, cheiro de pão e de café, e aqui recupero o frágil equilíbrio ante os esplendores e adversidades da cidade. Digo “frágil”, pois devo sorrir já que estou sendo filmado.

*

Acalmar os ânimos, sentar-se novamente naquele recinto com poltronas gastas, algo familiar. O lustre antigo com as marcas do tempo que vi e que não vi passar. Na mesa à frente, um olhar vindo de outros tempos, de outros lugares. Sentia-me mais ali do que aqui. As pernas cruzadas faziam com que o joelho fosse marcado com círculos rosados. Ficou entretida algum tempo circulando a borda da xícara com o dedo indicador. Ela já não se vê em oposições. Um café, por favor, sem leite e sem açúcar. Um quindim. E ela já havia ido. Um resquício do permanecer? Dominar espaços e desejos obscuros e luminosos. *Non sense*. Seus ouvidos não dão descanso. A barulheira noturna. A xícara cai, cacos ao chão. O tecido da blusa ganha manchas marrons, degradê. O café quente desperta a pele.

*

Perambula na procura de ruas e esquinas de outrora. Estão suspensas. Quase como uma cidade borrada na mesma cidade. Os sons confundem.

*

A clareza do dia supõe que as coisas andam mais calmas, à espera da agitação descontrolada da noite. Como as perninhas de um grilo que se encontra na concha de uma mão. Gritos altos escapam dos sons que os seguiam. De onde vêm?

*

Na praça salpicada pelas luzes da lua gigante artistas se reúnem para apresentar um cabaré. Roupas brilhantes, luzes de segurança presas aos corpos em retângulo. As pessoas chegam lentamente, agrupam-se, curiosas. São perigosos! Senhoras e senhores apresentamos nessa noite uma cidade do sul. Percebam, ao olhar para o horizonte, que tudo é espetáculo. Luar, nuvens, prédios, ruas planejadas por uma equipe eficiente de cenografia. Disseram ainda que atrás desses prédios não existe nada mais do que linhas que se cruzam nesse espetáculo que é apenas o que podemos

oferecer. No centro da grande praça, grupos de pessoas dormem ao relento. Outras murmuram. Odor de erva queimada. Um rapaz sai do escuro, do meio da praça e pede três reais - o que lhe falta para comprar comida. Alguns olham, outros ignoram. Segue o espetáculo.

*

A cidade: ferida aberta. Alguém dorme sobre o banco da praça. Sonha embalado pela brisa. O vigilante noturno assobia. A cidade adormece.

Referências

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. Trad. brasileira de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *A preparação do romance I*. Trad. brasileira de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O rumor da língua*. Trad. brasileira de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004

BARTHÉLEMY, Jean-Hugues. *Penser l'individuation*: Simondon et la philosophie de la nature. Paris: L'Harmattan, 2005.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Trad. brasileira de Diogo Mainardi. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MACÉ, Marielle. *Barthes et l'individuation*: "La vie comme phrase". Disponível em: <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=2023>. Acesso em: 22/08/2018.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. brasileira de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LÍNGUA DOS FÃS: AS *FANFICS* E SUAS POTENCIALIDADES

Daniella de Jesus Lima[1]
Andrea Cristina Versuti[2]

Resumo: Apresentamos reflexões sobre a narrativa transmídia (NT), considerada como a interação entre produções ficcionais de determinado universo narrativo disponibilizadas em diversas mídias, bem como discutimos as fanfics - narrativas produzidas por fãs de universos narrativos. E, com isso, discutimos como a prática de produção de fanfics apresenta potencialidades para a construção do leitor autor.

Universo transmídia e transmidiação de narrativas

As mídias são importantes suportes de veiculação de mensagens no processo de comunicação. É inegável que a necessidade de comunicação é inerente ao ser humano que vive em sociedade. Com isso, afirmamos que o processo comunicacional é nutrido por aspectos sociais, históricos, situacionais, enfim, aspectos culturais das comunidades. Como cultura, entendemos ser características comportamentais, no geral, de determinada comunidade.

De acordo com Shirky (2011), a cultura não deve ser caracterizada por comportamentos individuais, mas sim considerada como um conjunto de normas e comportamentos aceitos e seguidos por um grupo. Levando isso em consideração, refletimos acerca da cultura que se propagou em nossa sociedade a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a qual denominamos cultura digital.

No contexto da cultura digital, verificamos que TDIC estão cada vez mais presentes nos diferentes processos comunicacionais e nas interações entre os sujeitos. Nesta cultura, o sujeito é o centro do processo, pelo fato de fazer o conteúdo convergir em diferentes plataformas de mídia e, também, por se fazer presente nesses diferentes espaços. Esse ciclo cultural contempla o que denominamos transmidiação, modo de criação, colaboração e distribuição de conteúdo em diferentes mídias. Por meio deste processo constitui-se a narrativa transmídia, a qual entendemos como estória expandida, dividida em partes e distribuídas em diversas plataformas midiáticas.

Na construção de narrativa transmídia e no contexto da transmidiação há um conceito relevante de ser mencionado, o de universo ficcional transmídia. Consideramos o universo ficcional transmídia o conjunto de conteúdos/produtos culturais construídos por meio da transmidiação, seja esta praticada pelos produtores de determinada marca ou pelos consumidores. Como exemplo de universo ficcional transmídia temos a marca *Harry Potter*, constituído por diversos produtos culturais presentes em diferentes mídias, desde romances, filmes, quadrinhos, *fanfics*, a brinquedos, roupas e acessórios. Dentro do universo, as narrativas transmidiadas, tanto pelos produtores como pelos fãs, são as denominadas narrativas transmídia.

Em consonância com o que apresenta a autora, destacamos a presença de estratégias de articulação na constituição das narrativas transmídia. E, como centro dessas estratégias, estão os fãs do universo ficcional. Estes são agentes criativos fundamentais na constituição do universo ficcional transmídia, pois são eles que, ao atenderem o convite para estabelecerem essas conexões, definem não apenas os usos das mídias, mas também aquilo que efetivamente circula entre elas a partir de suas distintas plataformas. (JENKINS, 2009).

Isso se deve aos comportamentos característicos desses sujeitos no contexto da cultura digital, isto porque estes não aceitam consumir um produto cultural de forma passiva, têm

[1] Universidade Federal de Alagoas. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2941849888045763. *E-mail*: daniellalima90@gmail.com.
[2] Universidade de Brasília. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2114435598225058. *E-mail*: andrea.versuti@gmail.com.

necessidade de ampliar o significado do conteúdo consumido, bem como de participar da construção do conteúdo. Essas características surgem e estão cada vez mais presentes e frequentes por meio das TDIC. Levando em consideração estas características e os conceitos elucidados, destacamos o ato de transmidiação desses sujeitos fãs do universo transmídia concretizado nas *fanfics*.

Conforme Fechine (2012, p. 69), "o termo transmidiação designa, genericamente, um conjunto variado de estratégias de desenvolvimento e distribuição de conteúdos em múltiplas plataformas". E é por meio dessas estratégias que é construída a narrativa transmídia, um filme desdobrado por uma história em quadrinhos, por exemplo. Ressaltamos que a transmidiação acontece, também, a partir dos fãs, os quais produzem conteúdos baseados em produtos culturais do universo dos quais são fãs. A fim de esclarecer acerca do conceito de narrativa transmídia, destacamos as especificidades desta, apresentadas por Pucci Jr. *et al* (2013, p. 122-123):

> - uma história; - a história é dividida em partes e/ou a história é expandida em outras histórias; - tanto as partes da história quanto as expansões da história não se repetem;
> - tanto as partes da história quanto as expansões da história são veiculadas por plataformas que melhor possam expressá-las; - as partes ou outras histórias menores e correlacionadas são distribuídas e veiculadas por outras plataformas que melhor possam expressá-las; - a colaboração do público é bem-vinda, mas não obrigatória como os itens anteriores, seja pela interferência direta nas histórias e plataformas ou pela criação e veiculação de novos conteúdos."

Desse modo, verificamos que a participação dos fãs pode fazer parte da construção de narrativas transmídia de determinado universo. Elucidamos que a transmidiação acontece quando são produzidos conteúdos que ampliam a estória do universo em mídia distinta, de forma que contribua para o entendimento do todo. Destacamos que a repetição de estórias em diferentes mídias não constitui transmidiação e, consequentemente, não constitui narrativa transmídia.

Com tudo, elucidamos que a transmidiação dos fãs de universos transmídia ampliam experiências, tanto a sua como a de outros fãs, e os conteúdos do universo por meio de produção de narrativas ficcionais autorais. A partir do engajamento destes sujeitos com o conteúdo, bem como das características de serem crítico reflexivos e não aceitarem o simples consumo dos produtos culturais oferecidos pelas mídias, características estas enaltecidas pelas possibilidades ofertadas pelas TDIC, expandem o universo do qual são fãs por meio das *fanfics*, gênero discutido no item a seguir.

Transmidiação dos fãs: *fanfics* desdobrando universos transmídia

As mudanças culturais que aconteceram e acontecem na sociedade, impulsionadas pelas TDIC, propagam nos sujeitos diferentes características, inclusive as comunicacionais. Nos anos 1980 e 1990, o surgimento do computador pessoal e da internet, respectivamente, inicia esse processo de mudanças. Desse modo, elucidamos que a população jovem e nascida da/na época, principalmente, não possui característica de consumidor passivo dos conteúdos distribuídos pelas mídias. Em consonância com Shirky (2011), essa população, que geralmente tem acesso às mídias digitais e interativas, distanciam-se da mídia que possibilita apenas o consumo passivo.

Diante desse cenário, destacamos os sujeitos que possuem a característica de fãs ativos de mídia e, além disso, possuem um envolvimento emocional com algum (ns) produto (s) cultural (is) e/ou universo (s) ficcional (is), presentes e disseminados pelas/nas mídias. Estes

sujeitos são os fãs, que a partir de sua relação de amor com o produto, da característica de consumidor ativo, que não se satisfaz em apenas consumir conteúdos, está em constante interação com os produtos relacionados ao universo do qual é fãs, bem como produz conteúdos relacionados a este.

Assim como qualquer sujeito social possui a característica de procurar conviver com sujeitos com o quais tem afinidade, os fãs procuram agrupar-se com outros, os quais tem interesses em comum com os seus. No contexto cultural dos fãs, esses grupos são denominados *fandoms*. A palavra é de origem inglesa (*Fan Kingdom*) e refere-se ao conjunto de fãs de determinado produto cultural ou universo ficcional. No contexto da cultura digital, os *fandoms* são criados e estão presentes, em sua maioria, na internet. Os sujeitos que dele fazem parte, os fãs, propõem-se a dedicar seu tempo pesquisando, discutindo, compartilhando conteúdos relacionados ao produto ou universo amado e/ou criticado. (NEVES, 2014).

Dentre as ações realizadas pelos fãs há a produção de narrativas ficcionais baseadas nos conteúdos do produto ou universo do qual estes possuem relação emocional. Essas narrativas são denominadas *fanfiction*, *fanfic* ou *fic*, estórias alternativas que desdobram narrativas ou universos narrativos. Ressaltamos que esse desdobramento acontece por meio da transmidiação desses sujeitos, o que constitui a narrativa transmídia.

Acerca das potencialidades das *fanfics*, destacamos a autoria, por meio da qual o sujeito lê e escreve sobre o que gosta, e a colaboração. No contexto de leitura e produção de *fics*, os sujeitos tornam-se autores de produções que têm leitores reais, os quais criticam, sugerem, elogiam, concretizando a colaboração nas produções. Além disso, o fato de os autores dessas produções alternativas escreverem o que quiserem sobre o que gostam proporciona a estes o engajamento com o conteúdo lido e produzido.

Sobre autoria no cenário da produção de *fanfics*, Jamison (2017, p. 49) afirma que "o que chamamos de fanfiction [...]: não se trata apenas de escrever histórias sobre personagens e mundos existentes – é escrever essas histórias para uma comunidade de leitores que já querem lê-las, que querem conversar sobre elas e que podem estar escrevendo, também". É desse modo que percebemos a constituição da autoria do sujeito, bem como a presença da colaboração de outros, os quais estão envolvidos no mesmo contexto com os mesmos interesses, na produção de *fanfics*.

Essas produções, que desdobram conteúdos escolhidos pelos autores, podem ser concretizadas em qualquer gênero textual, abordar qualquer temática, serem publicadas em diferentes suportes (sendo mais utilizados, geralmente, os sites de publicação de *fanfics* e os *fandoms online*), tudo isso fica a critério do autor e da sua imaginação. "Numa mesma história podem ser encontrados mais de um gênero, existem casos em que as *fanfics* tornam-se mais complexas e interessantes do que a obra que lhes deu origem." (NEVES, 2014, p. 100).

Advertimos que no contexto de criação da *fanfic*, os autores destas produções são denominados *ficwriters*. Estes são compreendidos como "sujeitos comunicantes em quem os papeis de autor e leitor/ouvinte/espectador assumem posições híbridas". (ARAÚJO; GRIJÓ, 2016, p. 3). E pensam "[...] sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, especialmente a partir dos comentários que recebem a cada capítulo publicado e que vão [...] remoldando seu texto, em forma e conteúdo, de maneira essencialmente colaborativa, [...]". (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 75).

A *fanfic* é mais uma forma dos sujeitos contarem estórias, e contar estórias ou histórias é característico do ser humano desde os primórdios. (JAMISON, 2017). A diferença é que, com as mudanças cultuais acarretadas pelo contexto digital, a maneira dos sujeitos contarem suas estórias ou histórias mudou e a *fanfic*, no cenário do ciberespaço, é uma das constituições dessas mudanças.

Além dos elementos considerados, por nós, como potências no contexto da produção de *fanfics*, destacamos, ainda, o que apresenta Shirky (2011, 77-78): "Amadores às vezes se diferenciam de profissionais por habilidade, mas sempre pela motivação; o próprio termo vem do latim amare – "amar". A essência do amadorismo é a motivação intrínseca: ser um amador é fazer uma coisa por amor". De acordo com o autor, o fato de haver uma relação emocional do sujeito com o conteúdo lido/consumido contribui para o engajamento deste, seja para ler/consumir mais sobre o conteúdo, seja para a produção baseada nele.

Por fim, afirmamos que a autoria, a colaboração e a afinidade são elementos potenciais presentes no cenário de leitura e produção de ficções produzidas por fãs. Consideramos que esses elementos contribuem para o engajamento do sujeito com o conteúdo, o que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual destes, bem como para a construção de conhecimento, uma vez que nessas produções é possível de serem abordados diversos temas.

Considerações

Ao refletir acerca dos conceitos de transmidiação e narrativa transmídia, afirmamos que estes processos são concretizados pelo desdobramento de conteúdos narrativos em diferentes mídias, enquanto aquela é a ação, propriamente dita, de transmidiar os conteúdos. Além disso, elucidamos que as *fanfics* - ficções produzidas por fãs de determinado universo narrativo - são produzidas por sujeitos que não se satisfazem com as histórias contadas nos enredos "originais". Estes sujeitos, por meio da criatividade e da colaboração, produzem narrativas a fim de desdobrar produtos culturais e/ou universos narrativos.

Com tudo, compreendemos a produção de *fanfics* como uma forma de o sujeito potencializar suas habilidades de leitura e produção de textos, principalmente os digitais, por meio da colaboração, autoria, engajamento. Uma vez que "a escrita digital é hoje um direito primário do exercício de cidadania para o qual a escrita escolar não prepara" (BARBERO, 2014, p. 125), afirmamos que o trabalho por meio da leitura e produção de *fanfics* possibilita a construção de conhecimento e o desenvolvimento do sujeito leitor autor, ampliando suas potencialidades para o exercício de uma cidadania crítica e reflexiva.

Referências

ARAÚJO, Gabriel; GRIJÓ, Wesley P. Fanfictions: convergência, participação e remixagem na resignificação do conteúdo midiático, 2016. In: IX SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER**,** 2016, São Paulo. *Anais*... São Paulo, 2016.

AZZARI, Eliane F.; CUSTÓDIO, Melina A. Fanfics, Google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 73-92.

BARBERO, Jesús M. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

FECHINE, Yvana. Transmidiação, entre o lúdico e o narrativo. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (ed.). *Narrativas transmedia*: entre teorias y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.

JAMISON, Anne. *Fic*: por que a fanfiction está dominando o mundo. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

NEVES, André J. *Processo de construção de identidade autoral nas comunidades virtuais e blogs literários*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PUCCI JR. et al. Avenida Brasil: o lugar da transmidiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira. In: LOPES, Maria I. V. (Org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 95-131.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação:* criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CONTANDO A CULTURA INDÍGENA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS E DOS SENTIDOS

Sandra Prado de Lima[1]
Ana Karolina Miranda de Moura

Resumo: O trabalho pretende apresentar um projeto realizado na Rede Municipal de Campinas sobre a cultura indígena, a fim de possibilitar o acesso desse legado fundamental para a compreensão da identidade brasileira, de uma maneira que alcance a atenção de todos os alunos, através da adaptação de contos indígenas para contação de histórias e a montagem de uma oficina sensorial na escola. Como referencial teórico foi utilizada a literatura que fundamenta a inclusão do público-alvo da Educação Especial na escola regular e defende as práticas pedagógicas que mobilizem e beneficiem todos os aprendentes. A metodologia utilizada é a narrativa a fim de construir significados em relação às experiências vividas no exercício do projeto desenvolvido pelas autoras.
Palavras-chave: Cultura indígena; inclusão; educação especial; contação de histórias; oficina sensorial; ensino fundamental.

Uma verdadeira inclusão tem que ser para todos? A magia da contação de história e suas sensações entram na sala de aula...

A inclusão escolar requer ações que realmente propõe mudanças principalmente na organização pedagógica, não justifica-se mais segregar nenhum aprendente e muito menos discriminar, portanto, é primordial reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças. Para que seja assegurada a equidade de oportunidades no processo educativo é necessário considerar as diferenças naturais e sociais e eliminar barreiras. Principalmente essas últimas, as sociais, produzidas pelas relações de poder estabelecidas através da dominação ideológica vigente de uma sociedade.

É necessário superar antigas crenças constantemente para conseguir direitos e equidade de oportunidades a todos os educandos, por meio das práticas que envolvam a turma toda. O desafio é mobilizar toda a comunidade escolar, pois muitos não acreditam que crianças com deficiência são capazes de aprender. Conforme ressalta MANTOAN (2008, p. 65) sobre a atuação do professor:

> Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos e mediado pelo mundo consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Os diferentes sentidos que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelando, pouco a pouco, uma construção original de ideias que integra as contribuições de cada um, sempre bem-vindas, válidas e relevantes. Pontos cruciais do ensinar a turma toda são o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

[1] *E-mail:* sandradelima12@hotmail.com.

A ideia foi pensar nestas possibilidades para promover mudanças a partir de um trabalho que incluísse todos os alunos através da contação de histórias e apostar no trabalho com as percepções sensoriais. Contudo, a preocupação maior foi desenvolver a temática indígena em articulação com o projeto pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar, além de aliar práticas inclusivas, transformar a aula em um momento mágico e ainda contribuir para a aprendizagem global.

Utilizamos o livro de Daniel Munduruku "Um sonho que não Parecia Sonho" que foi adaptado para contação de história, destacando conceitos ligados ao ensino da cultura indígena.

Na sequência, o projeto culminou na oficina sensorial elaborada para a IV Flisello – Festival Literário da Tosello, que reproduziu o ambiente da mata dentro da sala de aula. Logo na porta da entrada, havia a figura de uma criança indígena com uma frase do autor Daniel Munduruku em Braille. Em seguida, ao entrar na sala foi contemplado o sentido do tato, pois havia uma trilha com folhas, galho de árvores para se percorrer e a mostra de alguns utensílios de origem indígena, mais a reprodução de alguns animais em pelúcia e borracha... Para estimular a audição, adquirimos apitos que reproduziram os sons de pássaros, uma fonte que jorrava água e de fundo musical um CD com os sons da natureza. O olfato foi estimulado através do cheiro das folhas, além das ervas aromáticas. O paladar foi aguçado através da degustação de alimentos tipicamente indígenas. A interação com as crianças aconteceu em forma de rodas de conversa para verificar qual foi a percepção de cada um ao entrar no ambiente da sala sensorial. Na semana do encerramento do projeto, tivemos o privilégio de contar com a presença do autor homenageado Daniel Munduruku na escola.

Na EMEF Júlio de Mesquita Filho, a apresentação da contação de *Um sonho que não parecia sonho* foi o fechamento do projeto de contos indígenas para as turmas de terceiro ano e foi interpretada em LIBRAS para os alunos surdos das turmas.

Vivências

A metodologia elencada neste artigo e registro das memórias da vivência nesse projeto foi à narrativa, uma vez que, existe a necessidade de troca de experiências e de um diálogo mais abrangente sobre as práticas e dilemas vividos no interior das unidades escolares com o meio acadêmico, e sendo a narrativa e a contação de histórias exercícios potencializadores da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e praticados pelas autoras do projeto narrado neste artigo, (PRADO & SOLIGO, 2005, p. 7), vem ao encontro desse olhar ao afirmarem que:

> A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental, porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar... Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.

Para além da formação das crianças de ensino fundamental, da valorização do trabalho docente e da possibilidade da compreensão do outro das nossas práticas e reflexões acerca delas, a narrativa se apresenta como instrumento de transformação do professor-pesquisador em relação ao próprio trabalho e de sua identidade como educador.

Considerações finais

Os resultados obtidos, desses momentos, um dos quais se perpetuaram na memória das crianças, cada qual com seu jeito especial de ser, repleto de significados e emoções

foram o aflorar dos estímulos sensoriais, a presteza nas interpretações, interesse em participar de teatros, e ainda propiciou aos alunos a expandir os limites da imaginação e criatividade, favorecendo a aquisição do hábito de leitura, principalmente nos livros que foram adaptados para contação de histórias.

Há uma troca de encantamentos, pois nos realizamos profissionalmente quando observamos o brilho nos olhos, a atenção e concentração das crianças quando elas escutam a história, e ao mesmo tempo, as crianças se deslumbram quando se deparam com a contação de histórias feita de uma maneira simples com pequenos efeitos especiais, das cores, sabores, cheiros, luzes, sensibilidade e objetos surpresa que vão surgindo no decorrer da história. Essa magia que nos atrai para continuarmos firmes nessa empreitada.

Referências

MANTOAN, M. T. E. (Org.) *O Desafio das diferenças na escola*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNDURUKU, D. *Um sonho que não parecia sonho*. São Paulo: Caramelo, 2007.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Revelações subversões superações. 2. ed. Campinas: Gráfica FE-UNICAMP, 2005, v. 1, p. 47-62.

PROPAGANDAS DOS CAMELÔS NUMA CIDADE DO SERTÃO DA BAHIA: LEITURA, INFERÊNCIA E INTERSEÇÕES

Adão Fernandes Lopes[1]
Denise Dias de Carvalho Sousa[2]

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa *Dialogando com os camelôs no Beco do Paraguai em Jacobina Bahia: Propaganda, inferências e construção de sentidos*, apresentado à disciplina Psicolinguística e o ensino de Língua Portuguesa no curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV - Jacobina - BA. O objetivo foi perceber como os camelôs se comportavam diante das estratégias de leitura, especificamente, a inferência, mediante as propagandas por eles (não) elaboradas e analisar a construção de sentidos destinada a elas. Dialogamos com os seguintes autores: Kleiman (1993 e 2008), Goodman (1970), Smith (1973, 1978), Silva (2003), Macedo (2000), Sandman (2007) e Madruga (2006). Foi uma pesquisa qualitativa pautada na perspectiva da Etnopesquisa. Utilizamos a entrevista semiestruturada, aplicação de questionário aberto, a observação participante, gravação de áudio, além de anotações no diário de bordo. A opção em trabalhar com a estratégia de leitura inferencial possibilitou materializar as formas de propagandas dos camelôs, visto que são relevantes para a vida profissional. Trouxe como resultados a percepção de uma leitura analítica por parte dos camelôs, em que nos distanciamos das abordagens meramente linguísticas para uma abordagem social, centrada nos pressupostos da Psicolinguística. Enfim, propiciou a instrumentalização para a vida profissional já que os camelôs possuem efetiva participação social nas estratégias de leitura ao venderem seus produtos/mercadorias no comércio informal, mesmo não se dando conta das teorias que estão subjacentes às práticas de leituras e à formação leitora, bem como as propagandas que ali estão subjacentes.
Palavras-chave: Camelôs; construção de sentidos; inferências.

O itinerário da pesquisa e suas interseções...

Sabemos que, atualmente, a concepção de leitura, na maioria das escolas públicas do país e da Bahia, é a de que ela deva ser ensinada na escola, entretanto, mediante nossas experiências como educadores/as, observamos que a leitura não tem ocupado a sua real função, vez que os envolvidos neste processo não têm levado em conta aspectos cognitivos e nem sempre estabelecem vínculo entre texto, autor e leitor. Não atentam, também, para a leitura como compreensão, memória, inferência e pensamento conforme propõem os estudos da Psicolinguística, sem falar no número grande de analfabetos funcionais[3], seja pelo reflexo do ambiente onde vivem, pela má (in)formação docente, pela falta de incentivo e/ou ausência de perspectiva e objetivos bem definidos na hora de aplicar as estratégias de leituras.

Como sabemos, o fenômeno da globalização abriu as portas aos mercados por toda a parte, porém, o mesmo não ocorreu em relação às pessoas e a uma parte considerável delas não

[1] Adão Fernandes - Mestre em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina - BA e docente da Educação Básica nas redes estadual e municipal de ensino em Saúde - BA. *E-mail:* afelopes@yahoo.com.br.
[2] Denise Dias de Carvalho - Orientadora no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente da Educação Básica em Jacobina - BA. *E-mail:* dediscar@yahoo.com.br.
[3] Entende-se, aqui como analfabetismo funcional a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem a habilidade de interpretação de textos e de efetivação das operações matemáticas.

podem desfrutar dos bens e serviços a que se tem direito, encontrando-se, assim, cada vez mais marginalizadas. Gomes (2018), na sua música intitulada camelô, traz uma analogia a identidades silenciadas, propondo reflexões sobre a vida das pessoas cujo foco concentra-se nas vozes marginalizadas, invisibilizadas ou silenciadas pelos processos de mobilidade histórico-geográfica e econômico-social, seja como consequência direta de tal processo, seja como resultado indireto das dinâmicas a ele relacionadas. Vejamos os versos da canção:

> Sou camelô, sou de mercado informal
> Com minha guia sou, profissional
> sou bom rapaz, só não tenho tradição
> em contra partida sou, de boa família.
> olha doutor, podemos rever a situação
> pare a polícia, ela não é a solução, não.
> não sou ninguém, nem tenho pra quem apelar
> só tenho o meu bem que também não é ninguém
> quando a polícia cai em cima de mim
> até parece que sou fera
> quando a polícia cai em cima de mim
> até parece que sou fera
> até parece, até parece...

Diante da letra panfletária do campo baiano Edson gomes, percebemos que o comércio popular costuma ser percebido de maneira negativa dentro do contexto urbano. Entretanto, nem sempre essa ótica se mostra como sendo verdadeira, visto que o comércio popular pode suprir lacunas existentes seja em relação à gama diversificada de produtos a serem oferecidos, seja em razão da oferta de mercadorias ocorrer a preços mais acessíveis a determinadas camadas da população. Desconsiderar esses aspectos é olhar de maneira absoluta e estigmatizante para um comércio que, a despeito de qualquer crítica, vem se mantendo e atendendo a demanda da população, em especial, nas cidades cuja a afluência de determinados produtos ainda se mostra ausente ou insuficiente para suprir as necessidades dos cidadãos. Duas vertentes nessa visão sobre a atividade de camelô devem ser salientadas, ao observar os papéis exercidos por esses sujeitos no desenvolvimento local. Uma vertente é a integração de um grupo de pessoas, muitas vezes constituído de excluídos ou marginalizados, aos processos econômicos.

Assim, a possibilidade de obter renda através da economia informal tem sido uma das únicas possibilidades a uma gama de indivíduos e que tem contribuído para o aumento nas condições de vida desta parcela da população. Uma outra vertente, mais vinculada à atuação deste grupo, é de inserir uma gama de produtos no mercado local. Produtos esses que, muitas vezes, não são ofertados no mercado formal local. Tem em vista de que a possibilidade de consumo de uma população é um dos fatores de manutenção deste grupo em uma localidade, exercer esse papel de oferta de produtos é algo importante.

Mesmo sendo uma profissão vista por muitos, de forma marginalizada, é notório que os camelôs no dia a dia usam estratégias para facilitarem o entendimento e a leitura dos manuais que usam ou que precisam apresentar aos clientes, bem como entender sobre o funcionamento dos produtos, compras e vendas. Isto justifica o nosso interesse por esta temática, uma vez que os camelôs[4] fazem a leitura de forma descontraída mas, ao mesmo tempo dinâmica atendendo aos seus

[4] Tudo indica que esse estranho apelido nasceu nas ruas da França, no século 12, afirma o etimologista Dionísio da Silva, da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Registrado pela primeira vez no século 17, o termo significa “vender quinquilharias ou proceder sem polidez”. Dois séculos depois, a palavra *camelote* foi usada com

objetivos imediatos mesmo tendo dificuldade e pelas limitações de contato com a escola eles demonstram alfabetismo funcional e dominam as atividades comerciais que são dos seus interesses.

Dessa forma, os *camelôs* possuem efetiva participação social na questão da leitura, seja com propagandas, seja com avisos, seja com textos injuntivos, percebemos que muito embora as pratiquem, mesmo não se dando conta dessa teoria, a leitura faz parte do seu cotidiano. Assim sendo, direcionamos o nosso olhar sobre estas práticas leitoras realizadas por eles no mercado informal[5], no centro da cidade de Jacobina - BA. Esta cidade está localizado na zona fisiográfica do norte baiano, na microrregião homogênea Piemonte da Chapada Diamantina (Circuito Chapada Norte), entre serras, desfiladeiros, e é caracterizado pela caatinga e vegetação típica da região.

Neste contexto, apoiamo-nos nos estudos da Psicolinguística e suas contribuições, tendo em vista se tratar de uma ciência interdisciplinar com a qual dialoga com o nosso objeto de pesquisa, pois o mercado informal, bem como as propagandas encontradas nestes espaços envolvem diversas nuances, conhecimentos da realidade, múltiplos e possíveis sentidos e leituras, tendo muito a nos dizer e a ensinar acerca das propagandas e das práticas leitoras.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar como os camelôs se comportam diante das estratégias de leitura, especificamente, a inferência, mediante as propagandas (não) elaboradas por eles, analisando a construção de sentidos destinada a elas. Tomando a estratégia de leitura – inferência, como base, foi feita uma breve análise de como os camelôs realizam suas propagandas no comércio informal de Jacobina - BA e suas implicações no âmbito da leitura.

Com base na investigação realizada no Beco do Paraguai em Jacobina - BA, fizemos este recorte dando ênfase à propaganda[6] diferentemente de *publicidade.* A saber, de acordo com Sandman (2007), as propagandas acontecem no comércio informal, sem regras fixas, sem pressupostos, sendo a todo momento reinventadas, acontecendo de diversas maneiras: seja com a venda de mercadorias fabricadas em "fundos de quintal" ou produzidas artesanalmente; mercadorias "refugadas" pela indústria ou através de mercadorias de contrabando. Neste tipo de "marketing", a propaganda se dá de forma mais estreita, simples e direta, e permite o menor preço de venda do produto. Dessa forma, é legitimada pelas classes de menor renda, que conseguem ter poder de compra e passam a consumir mercadorias essenciais, as quais não teriam acesso no mercado formal.

Esse mercado informal se instala na região central da cidade de Jacobina em meados da década de 1990, oferecendo produtos de valores mais acessíveis fazendo uma analogia aos produtos vindos do Paraguai. Nesta época, ainda se misturavam os ambulantes e os camelôs, com a prerrogativa de que os últimos possuíam ponto fixo em várias calçadas da cidade. Em 1995 é que se instalam as primeiras bancas de produtos importados na região, de pessoas que procuravam ali uma nova perspectiva e planos de vida. Alguns dos camelôs que surgiram na mesma época eram provenientes de outras regiões do estado da Bahia, muitos trabalhavam como ambulantes e resolveram se instalar na cidade.

---

o sentido de "mercadoria grosseira, de acabamento insuficiente". Da França, o vocábulo cruzou o oceano Atlântico e aportou no Brasil, no início do século 20, onde manteve o sentido depreciativo.

[5] De acordo com Barbosa e Mioto (2007), o termo informal é utilizado para designar atividades econômicas que se caracterizam de forma geral por: unidades produtivas baseadas no descumprimento de normas e legislação concernentes a contratos, impostos, regulações e benefícios sociais; ocupações sem proteção social, garantias legais e estabilidade, sendo recorrente ainda o fato de serem atividades de baixa produtividade, sem estabilidade, baixos salários, quando não se realizam sem remuneração por ação de familiares e auto emprego.

[6] Segundo Sandman (2007), no modo de compreender a questão, a propaganda faz uso das técnicas publicitárias com fins político-ideológicos (e vice-versa). Ela pode reforçar uma opinião/atitude ou solicitar uma tomada de posição, por vezes conflituosa. Por sua vez, a publicidade não visa causar nenhum tipo de conflito em seu público, mas apenas o faz acreditar que este mesmo público é autônomo em suas decisões.

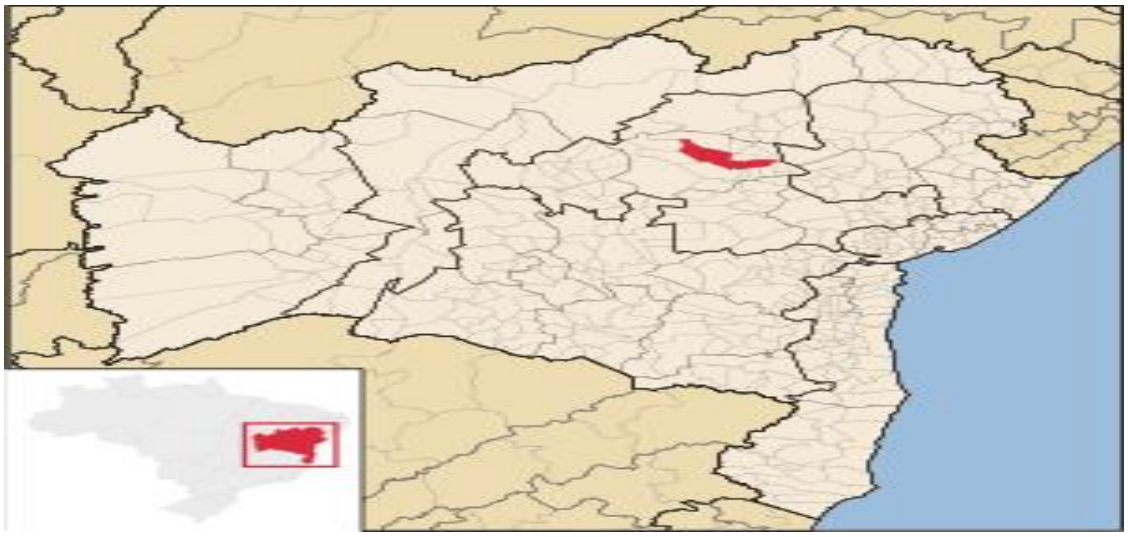


Figura 01 – Localização de Jacobina na Bahia – Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacobina. Acesso em: 10/03/2018.

Com essas primeiras manifestações é que algumas pessoas já residentes na cidade resolveram também se inserir neste mercado, por conta do desemprego e de um número significativo de pessoas que buscavam melhores condições de vida.

O percurso teórico/metodológico

Os estudos sobre leitura vêm sendo dominantes na Psicolinguística e abrangem frequentemente compreensão, processamento e estratégias de leitura (KLEIMAN, 2008). A concepção de leitura é a de processamento cognitivo (GOODMAN, 1991), constituindo-se em procedimentos de natureza ascendente e/ou descendente. O primeiro, caracteriza-se por movimentos das partes para o todo, em que o leitor privilegia a observação das marcas linguísticas do texto. A escolha, pelo leitor, do processamento e das estratégias está associada aos seus conhecimentos prévios, ao seu estilo cognitivo, ao seu objetivo e à natureza do texto (KATO, 1999).

Assim, o professor/pesquisador é peça chave para despertar no aprendiz o gosto pela leitura e também ajudar na redução do insucesso dos leitores. É ele quem "deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais" (KLEIMAN, 1993, p. 35).

Além do mais, o desenvolvimento do hábito de leitura ocorre nas séries iniciais e, caso não seja realizado um trabalho consistente de incentivo, aumenta-se gradativamente a dificuldade em entender textos com estrutura e vocabulário mais complexos e elaborados. Bamberger (1991, p. 66) corrobora com essa ideia ao afirmar que "se a criança por volta do 5° ano de escola não for um leitor entusiasta e não tiver criado interesses especiais de leitura, são poucas as esperanças de que a situação venha a se modificar mais tarde".

Durante o processo de investigação, lançamos mão das entrevistas semiestruturadas com a utilização de um roteiro previamente elaborado, com base nos processos interativos de leitura. É sabido que autores como Goodman (1970), Smith (1973, 1978) e Silva (2003), numa perspectiva da psicolinguística, abrem espaço para estudos dos processos interativos envolvidos na leitura, portanto, compreender melhor os processos subjacentes à leitura e formação do leitor crítico capaz de realizar inferências diante do que lê e perceber a intencionalidade do que o texto fala têm sido objetivos comuns entre os pesquisadores da temática em questão.

Dessa forma, torna-se claro a diversificação dos tipos escritos, quando se aprende a ler e a escrever, os quais são utilizados como meios de aprendizagens e fazem com que os alunos alcancem os objetivos propostos pelo professor. É fundamental que todos os educadores estejam atentos à ideia de que conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos são indispensáveis para uma aprendizagem efetiva dos seus educandos.

Assumindo-se a importância do processo inferencial, é importante observar que outros fatores influenciam a formação de inferências. A Psicolinguística descreve alguns fatores, como o tipo de texto, o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios. Em relação aos objetivos de leitura, Solé (1998) afirma que eles determinam como o leitor se situa perante um texto para que haja uma melhor compreensão. Segundo a autora, parece "haver um acordo geral de que os bons leitores leem textos diferentes de diferentes maneiras, sendo esse fato um indicador da competência leitora, ou seja, da capacidade de se utilizar distintas estratégias em distintas leituras" (SOLÉ, 1998, p. 93-101).

Ao utilizarmos estratégias de leitura na Etnopesquisa, aprendemos a fazer as articulações teóricas e metodológicas, para então nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, entendendo que o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que, durante o processo da pesquisa, constituiu-se gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento do trabalho.

Macedo (2000) apresenta um esforço didático para ressaltar o caminho normalmente trilhado por esse tipo de análise: análise interpretativa dos conteúdos emergentes e interpretações conclusivas. De acordo com Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica/ Formação, a realidade é um todo integrado e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Por isso, ela é fractal, pois dialeticamente propicia a compreensão dos paradoxos e das ambivalências, possibilita-nos vermos de dentro e não como mero observador distanciado do objeto.

Assim, no itinerário da pesquisa, primeiramente, traçamos um roteiro/mapeamento do local e das atividades que seriam executadas no lócus de pesquisa. Elaboramos um projeto de pesquisa, pois através dele, nos guiamos para irmos à campo. Neste momento, também foram elaboradas as questões que seriam perguntadas aos sujeitos colaboradores. Falamos sobre os objetivos da pesquisa e apresentamos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), conforme orientação e exigência do Comité de Ética e Pesquisa (CEP).

Em seguida, fizemos as entrevistas acerca de como eles faziam as propagandas dos produtos que comercializavam. Para nossa surpresa, um dos entrevistados confirma que o próprio nome Beco do Paraguai[7] constitui-se numa grande metáfora da divulgação de que as mercadorias ali encontradas são geralmente de valores menores que as comercializadas no mercado formal, isto por que não são submetidas aos encargos tributários, logo os valores, consequentemente, são de baixo poder aquisitivo.

Os tópicos usados no questionário aplicado propunham questões sobre: Como eram realizadas as propagandas; métodos utilizados para divulgar as mercadorias; arrumação das barracas; compreensão acerca do que é propaganda. Enfim, compreender como as propagandas aconteciam naquele comércio informal que, segundo Costa (1987, p. 28), "essa forma de comércio atua, como tradutora entre repertórios e universos ideológicos distintos; ela traz, a partir da própria mercadoria veiculada, a informação ideológica do consumo dominante, inacessível a determinada fração da sociedade".

[7] Termo conhecido popularmente pelos moradores e visitantes na zona comercial situada no centro da cidade de Jacobina, na Bahia. É uma forma conhecida por ser um lugar em que se comercializam mercadorias por valores populares.

Na coleta de dados, atuamos como observadores participantes fazendo as entrevistas, aplicando os questionários, usando recursos técnicos como gravação de áudio, anotações no diário de bordo e uso de fotografias, para perceber e analisar como a arrumação e a disposição das barracas contribuíam para/na realização das propagandas, bem como os recursos do celular com internet móvel para avisar aos clientes acerca das mercadorias.

Portanto, delineamos a pesquisa seguindo um enfoque descritivo/analítico sem perder de vista a estratégia de leitura – inferência – na tentativa de construirmos um paralelo entre o que sabiam, liam e construíam sentidos mediante os instrumentos de coleta de dados aplicados. Dialogamos com os camelôs de acordo com a visão de Kleiman (1993), quando ela nos alerta que a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela, visto que ostentam vários anos de escolarização e esta não está dando uma contribuição à solução do problema.

A importância da inferência para compreensão de sentidos

A inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. No dia a dia, é possível, por exemplo, inferir a riqueza de uma pessoa pela observação do seu modo de vida, a gravidade de um acidente de trânsito pelo estado dos veículos envolvidos e o sabor de um alimento pelo seu aroma. Conforme Dell'Isola (2001), a inferência revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista.

Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou. Segundo Cursino-Guimaraes e Dell'Isola (2014), a concepção de que a inferência representa uma ligação entre duas ideias é assumida desde a Antiguidade. Esse termo vem do latim medieval *inferre* e designa o fato de duas proposições se interligarem, sendo que, nessa conexão, a antecedente implica a consequente. Inferir é uma atividade associativa que pressupõe uma ordem, uma sequência entre as proposições.

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita (CURSINO-GUIMARAES & DELL'ISOLA, 2014)

Dessa forma, as ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais.

Consequentemente, considerando o que afirma Dell'Isola (2001), nem sempre a inferência gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede e variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações, sendo importante, desde a alfabetização, a mediação do professor. Promover a antecipação ou predição de informações, acionar conhecimentos prévios e verificar hipóteses são algumas das estratégias que podem ser trabalhadas como os alunos para que eles tenham boa compreensão leitora.

Enfim, o ato de inferir é ir além daquilo que o texto apresenta. É interpretar de forma lógica e objetiva, buscando informações que complementam a leitura. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas no texto. Inferências vão além de quando o leitor estabelece ligações entre as palavras e interpreta o texto. Ocorrem, também, quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais. Diante disto, o próximo passo será o de apresentar os resultados e discussão sobre os dados e informações geradas no âmbito da pesquisa.

Analisando os dados e construindo sentidos

Ao andarmos pelo centro de Jacobina, percebemos a diversidade que se apresenta na atividade do camelô. São vendidas mercadorias de todos os tipos, desde o artesanato aos eletrônicos, havendo, também, produtos que suprem as necessidades momentâneas, como por exemplo, a presença de vendedores de guarda-chuvas em dias chuvosos etc. Há também uma grande diversidade de trabalhadores do comércio informal; pessoas jovens, idosas; homens, mulheres; brancos, negros; desempregados, aposentados, autônomos, entre tantas outras diferenças que podem surgir.

A propósito dos instrumentos de pesquisa supracitados, pautamos a investigação tendo como foco a(s) propaganda(s), a fim de relacionarmos as contribuições da Psicolinguística aos estudos cognitivos/interativos envolvidos na aprendizagem da leitura inferencial[8] que, com base nas entrevistas, foram articulados aos diferentes aportes teóricos e à prática vivenciada pelos camelôs[9].

Dos seis entrevistados, foi unânime a resposta que *"*[...] *a propaganda era importante para o comércio informal".* [...] *"O período de vendas geralmente que dão mais lucros são durante épocas festivas"*[10]. Pelos perfis, podemos perceber que eles entendem, razoavelmente, de economia; realizam cálculos mentais e acreditam que vendem mais quando fazem divulgação dos seus produtos através de mensagens via aparelho celular móvel.

Mesmo que à margem da legalidade e da formalidade, o comércio de camelôs tem contribuído com a disseminação de uma série de produtos que, com maior ou menor importância, vem possibilitando um nível significativo de consumo, assim como o acesso de um número de pessoas a produtos que antes não eram acessíveis.

Segundo Madruga (2006), as inferências são o núcleo do processo de compreensão e de comunicação humana, servindo para unir a informação nova a um todo relacionado. Ou seja, por meio delas o indivíduo consegue interligar o input recebido nas inúmeras situações de sua vida com a informação trazida pelo texto, gerando um novo conhecimento e, este, por sua vez, irá interferir novamente na aquisição de novas experiências, como em uma cadeia. Entendendo esse processo, é possível perceber por que leitores mais experientes conseguem fazer reflexões mais profundas em suas leituras, enquanto os menos experientes, muitas vezes, não conseguem compreender um texto em sua totalidade, pois a compreensão está intimamente relacionada com o acúmulo de experiências (na memória), que refletirão diretamente na capacidade de fazer inferências.

[8] A geração de inferências é um processo fundamental para a leitura. Quem não faz inferências não lê. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele.

[9] Para efeito de análise e discussão, denominamos de camelô 1, 2 e 3 os sujeitos colaboradores/as desta pesquisa. Eles são vendedores que ocupam aquele espaço há mais de quinze anos, possuem o ensino fundamental completo.

[10] Optamos, nas transcrições, garantir a fala dos camelôs, não ajustando-a à norma escrita culta da língua padrão. Ver orientações metodológicas em: Marcuschi (1997).

Por isso, para Madruga, o conceito de inferência é visto como um processo de recuperação da informação na memória de longo prazo e como um processo de geração de novos conhecimentos os quais irão, posteriormente, para a memória de longo prazo. Na fala do camelô 1, quando perguntado acerca dos instrumentos usados para fazerem as propagandas, este disse: *"*[...] *não fazemos propagandas"...* Não obstante, observamos com perplexidade que tal afirmação não correspondia àquela respondida por esta camelô, pois em um dado momento, quando chegou um cliente, ela disse: "[...] *vai chegar outros dvds, é de boa qualidade... eu tenho seu telefone, eu ligo pra você".* Então, a propaganda existe realmente, mas é realizada de maneira informal, imperceptível na interpretação da camelô.

Constatamos que, na visão da camelô, as propagandas são aquelas realizadas por rádios, tevê, carro de som, dentre outros meios de comunicação. Entretanto, o camelô 2 afirmou ser *"[...] o boca- a-boca o maior veículo de divulgação dos seus produtos no beco do Paraguai"*. Segundo Madruga (2006), as inferências são o núcleo do processo de compreensão e de comunicação humana, servindo para unir a informação nova a um todo relacionado. Nessa perspectiva, para a compreensão é preciso mais do que o texto em si.

Outra discussão interessante de Madruga (2006) diz respeito às teorias sobre a realização de inferências que, nas últimas décadas, geraram algum tipo de polêmica: a teoria minimalista e a teoria construtivista. Essas duas visões divergem acerca do momento em que se geram os diversos tipos de inferências. Segundo o autor, a primeira teoria centra-se na distinção entre inferências automáticas e estratégicas, estas últimas controladas pelos objetivos do leitor. As inferências automáticas estão disponíveis na coerência local (através das conexões do texto). A segunda teoria defende que, além das inferências depreendidas pelas conexões do texto, geram-se inferências globais a partir do modelo mental cujos leitores constroem quando compreendem um texto.

Nessa perspectiva, para a compreensão, é preciso mais do que o texto em si. De acordo com os aspectos discutidos até aqui, verifica-se que a inferência é importantíssima no processo de leitura e, como mencionado anteriormente, as interpretações de mundo possíveis estão diretamente ligadas ao que o leitor infere durante a leitura. No entanto, faz-se necessário evidenciar que a estratégia inferencial não ocorre sozinha, estando diretamente envolvida com a predição e com a quantidade de esquemas mentais disponíveis no leitor, sendo impossível separar essas noções.

Dessa forma, verifica-se que a inferência é importantíssima no processo de leitura e, como mencionado anteriormente, as interpretações de mundo possíveis estão diretamente ligadas ao que o leitor infere durante a leitura. Na visão do camelô 3, fazer propaganda é muito dispendioso e por conta disso, deixa-nos um alerta sobre a crise pela qual o país está passando: *"*[...] *Não fazemos propagandas em rádio e tv por que é muito caro e dinheiro está muito difícil",* e logo em seguida, diz: "[...] *ei leve três e pague um... compramos com base no dólar, o real está difícil",* demonstrando sua estratégia de venda e como dribla a falta de recurso para investimento em outros canais de comunicação.

Neste processo de venda, que atrai clientes de todas as camadas sociais, é possível perceber que leitores mais "experientes" conseguem fazer reflexões mais profundas em suas leituras, enquanto os "menos experientes", muitas vezes, não conseguem compreender um texto em sua totalidade. Assim, vende mais quem aposta no poder de persuasão e tem uma visão de leitura mais ampliada do processo no qual está inserido, a fim de convencer os consumidores a comprarem suas mercadorias.

Dessa forma, o processo argumentativo requer habilidade verbal muito concisa, além da capacidade de lidar com as lógicas verbais, e a visão ampla do processo requer um conhecimento prévio de mundo. Vale lembrar também que é possível argumentar falaciosamente, alcançando os objetivos estipulados. Na verdade, o que é argumentar? Argumentar está relacionado com as ideias, crenças, posturas diante da vida social. A

linguagem verbal e escrita procura convencer o leitor através dos processos argumentativos. É sempre possível que o leitor ao analisar os textos aceitando ou não os argumentos desenvolvidos pelo autor. A aceitação ou não leva o leitor a construir um sentido que passa a fazer parte de seu universo cultural. E para uma leitura mais alargada, exige-se um leitor mais atuante.

Assim, o sujeito leitor, nesse contexto, deixa de ser passivo, pois reconstrói a significação do texto a partir do reconhecimento de outros textos. Assim, podemos afirmar que ler não é uma atividade meramente subjetiva, pelo contrário, é uma situação dialógica entre textos, discursos e sujeitos, como confirma Lajolo (1988, p. 59),

> ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Segundo Campos (2009), as inferências decorrem desses processos inferenciais que constroem o sentido das proposições e suas relações que provêm de implicaturas, podendo ser convencionais, quando presas ao significado convencional das palavras e conversacionais, quando não dependem da significação usual, sendo determinadas por certos princípios básicos do ato comunicativo.

Nesse sentido, percebemos a relevância das experiências significativas na construção das inferências como fator que facilita a compreensão. Através dessa prática reflexiva, verificamos que as variáveis idade e escolaridade implicam diretamente a quantidade e a profundidade das inferências trazidas ao texto no momento da compreensão, podendo ser analisadas com maior facilidade no momento de fazer inferências durante a compreensão leitora.

Considerações finais

Constatamos mediante esta pesquisa, que os camelôs do Beco do Paraguai fazem parte de uma rede, uma cadeia produtiva, que vai além das fronteiras regionais, e que estes trabalhadores representam a conexão final entre alguns tipos de mercadorias e os consumidores. Após as mercadorias percorrerem um longo caminho e passarem por várias mãos, chegam às barracas, onde serão adquiridas por muitos consumidores. Apesar de, atualmente, muitas lojas venderem o mesmo tipo de mercadorias, é nas calçadas que elas ganham destaque, interrompendo os passos do consumidor que por ali circula. E chegam às mãos de muitos deles, principalmente aqueles que não teriam acesso a tais mercadorias nas lojas, por serem consumidores de baixa renda.

A recente "guerra" dos camelôs e a luta que travam contra o poder público para garantir a subsistência é mais um exemplo da cruel situação política e econômica do país. O que vemos é a fratura exposta de um Estado que não consegue resolver os problemas sociais. Os camelôs ainda sobrevivem como vendedores ambulantes correndo pelas esquinas, trazendo pequenos embrulhos de engenhocas contrabandeadas ou mesmo de produtos nacionais que revenderem para sobreviver com pequenos lucros.

É necessário que camelôs sejam orientados a procurar sindicatos e centrais para receber instruções a fim de fundar o seu próprio sindicato. Assim se criariam lideranças capazes de um diálogo permanente com as autoridades públicas dos três poderes. Seria uma poderosa ferramenta para ajudar nas providências e dificuldades que cotidianamente surgem na vida comunitária. Realmente, o Código de Posturas restringe a presença de ambulantes nas ruas.

Mas há um princípio muito maior do que as leis, que está cravado com toda evidência no art. 1º, II, e III, da Constituição brasileira: a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

O estudo mostrou que é necessária a busca constante de aprofundamentos acerca da leitura, para que se possa, efetivamente, "construir" leitores conscientes de seu papel na sociedade e da leitura como um meio de inclusão cidadã e de emancipação dos indivíduos. Pois, só quando a leitura faz sentido para o indivíduo é que se apreende os significados dos signos impressos em uma folha de papel, revista, livro ou nas telas de um computador. É, portanto, o sentido atribuído pelo leitor ao texto que irá constituir a significação para a vida deste.

O certo é que o processo inferencial ocorre com grande dinamismo e conduz o leitor a organizar constantemente as informações para processar e compreender o que lê. Esse processo pode ser ensinado por meio de estratégias que conduzem à explicitação dos implícitos, ao preenchimento de lacunas com informações que emergem com base em pistas textuais associadas ao conhecimento de mundo que tais pistas requisitam e, além disso, à exclusão ou confirmação de hipóteses cuja pertinência depende de comprovação. A informação inferida não está no texto, mas só pode ser acessada por meio dele.

Outrossim, a quantidade de participantes desta pesquisa não possui um peso relativo capaz de generalizar seus resultados; no entanto, este trabalho objetivou apenas uma pequena amostragem do quanto os conhecimentos inferenciais que se adquirem no decorrer da comercialização dos produtos podem interferir na compreensão leitora e no processo de vida dos camelôs.

Referências

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, Unesco, 1991.

BARBOSA, R. K.; MIOTO, B. O Desenvolvimento Local em Perspectiva: Explorando alguns ângulos do debate. In: VI SEMANA DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007, Florianópolis. *Anais...* Santa Catarina, 2007.

COSTA, Elizabeth Goldfarb. *Anel, cordão, perfume barato:* uma leitura do espaço do comércio ambulante na cidade de São Paulo: Nova Stella/ EDUSP, 1989.

CAMPOS, Jorge (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces* – CD-ROM [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CURSINO-GUIMARAES, S.; DELL'ISOLA, R. *Repensando a inferência*. Belo Horizonte: PUC – MG, 2014.

DELL'ISOLA, R. Lúcia Péret. *Leitura:* Inferência e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Saraiva, 2001.

GOMES, Edson. *Camelô.* Disponível em: www.vagalume.com.br/edson-gomes/camelo.html. Acesso em: 28 jun. 2018.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

KATO, Mary. *Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura:* teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Leitura:* ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO. Marisa. *Literatura:* leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.* Salvador: UFBA, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição Leitora e Inferência. In: CAMPOS, Jorge. *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 10-22, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>. Acesso em: outubro de 2010.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível? *Revista da FAEEBA*, Salvador, a. 9, n. 14, p. 99-104, jul./ dez. 2000.

SANDMAN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Um diálogo sobre o ensino e o aprendizado da leitura.* Jacobina: FACED/UFBA. Programa de Pós-Graduação. Linha de Filosofia da Linguagem, práxis pedagógica. Outubro, 2003.

LEITURA JUVENIL DIANTE DA COMPLEXIDADE CULTURAL CONTEMPORÂNEA

Patricia Aparecida Machado[1]

Resumo: A apresentação tem como objetivo discutir a complexidade cultural contemporânea e as práticas de leitura, de jovens do ensino fundamental, a partir de obras que compõem uma indústria cultural convergente, relacionando-as com as reflexões e achados das pesquisas de autores como Canclini, Jenkins e Gemma Lluch, em diálogo com a pesquisa "Cultura Digital, Práticas de Leitura e Jovens Leitores".

Inicio este trabalho refletindo acerca das inúmeras potencialidades que os meios eletrônicos de comunicação e conectividade contemporâneos estão oferecendo ao público infanto-juvenil, em concorrência direta com um antigo meio de despertar sentidos e conhecimento de si e do mundo: o livro.

No contexto em que quase tudo está intimamente ligado ao ato de se conectar, buscamos compreender os significados e as práticas de leitura para os jovens dos anos finais do ensino fundamental, buscando investigar suas práticas de leitura como experiência cotidiana e na inter-relação entre artefatos digitais e as práticas de leitura. Apresento um recorte da pesquisa de Doutorado desenvolvida em escolas públicas de Porto Alegre/RS: "Cultura Digital, Práticas de Leitura e Jovens Leitores", focando as conexões que tais jovens têm estabelecido entre suas práticas de leitura e a cultura digital, associando os fenômenos da diversidade cultural e da convergência.

Proponho um olhar sobre a juventude contemporânea diante de suas múltiplas faces, focando as práticas de leitura diversificadas, que envolve uma literatura que foge ao literário e se associa aos apelos de uma indústria cultural. Julgo necessário refletir sobre as mudanças culturais advindas, principalmente, da expansão dos meios digitais de convergência e conexão, o que me permite afirmar que as práticas culturais dos jovens leitores devem ser consideradas como complexas, múltiplas e inter-relacionadas. Ao praticarem conexões simultâneas – conversando, escrevendo, ouvindo, lendo, falando e compartilhando - de certa forma vivenciam um novo tipo de leitura. Nestes múltiplos acessos, os jovens constroem conhecimentos que os capacitam a criar seus próprios mundos de acordo com seus propósitos e interesses, e cada vez mais conectados, eles são transformados justamente por essas conexões.

Inspirado nos Estudos Culturais e sua articulação com a Educação é possível estimular um novo olhar sobre o exercício da leitura, buscando subsídios para a análise da constituição das identidades juvenis contemporâneas que se conectam e se apropriam de outros artefatos para ler. Tal complexidade possibilita associar livros, filmes, séries televisivas, games num contexto literário, configurando um fenômeno típico da produção cultural contemporânea, que nos permite dizer ser impossível pensar a literatura e a leitura descoladas de vários outros pequenos fenômenos que nem sempre consideramos afins ao literário.

A cultura digital instigando novas práticas

Vários são os estudiosos que têm se dedicado a analisar e interpretar a articulação entre as características do mundo contemporâneo e as juventudes que o habitam. Nessa direção, Martín-Barbero (2008) argumenta que existe uma empatia dos jovens com a cultura tecnológica, que corresponde à entrada em cena de uma nova sensibilidade cognitiva e

[1] *E-mail:* patriciaa.machado@bol.com.br.

expressiva, manifestada em seus relatos e imagens, nas sonoridades, fragmentações e velocidades que lhes possibilitam encontrar um mesmo ritmo e idioma. Isto é, estamos vivenciando novas formas de juventude com novas maneiras de perceber e narrar suas identidades. "São identidades com menos temporalidade e mais precárias, mas também mais flexíveis e capazes de fazer conviver em um mesmo sujeito, elementos de universos culturais muito diferentes", afirma o autor (2008, p. 10).

Neste sentido, Canclini (2013), argumenta que as experiências de conectividade, têm possibilitado um tipo de leitura de forma descontínua e dispersa, mas que revelam sentido e organização quando os atos descontínuos de leitura na tela ou no papel, em casa, no ônibus, no quarto ou no intervalo das aulas, vão sendo integrados por estes sujeitos em suas interações e práticas sociais. Além de leitores, os jovens são muitas outras coisas: internauta e navegador que escreve nas redes sociais, que compartilha informações, escrevem em seus blogs sobre o que leu, sobre os autores, divulga notícias, cria redes de contato e espaços de leitura, discute em fóruns de interesse, entre tantas outras possibilidades. Tais sujeitos inserem assim, em suas práticas de leitura fluidez e um barulho do mundo que não se distancia das palavras (LLUCH, 2013).

Desde criança, a leitura pode ser uma forma de apropriação da cultura e, tal como é praticada atualmente, ela tem nos convidado a outras formas de vínculos sociais, outras formas de compartilhamento e de socialização diferentes das tradicionalmente conhecidas (PETIT, 2008). Ao falar particularmente da leitura de uma obra literária, Petit argumenta que a leitura trabalha o leitor, permitindo, às vezes, decifrar sua própria experiência, revelando em si um outro diferente do que acreditava ser (p. 37). Por outro lado, ler também é adquirir conhecimentos e assim participar do mundo mais amplo, compreendê-lo melhor e nele encontrar um espaço, mesmo que seja um lugar de fuga, onde não se depende dos outros.

Como processo que instiga a buscar por significados, a leitura permite estabelecer relações entre o texto lido e outros ou às experiências vividas como um processo dialógico (BAKHTIN, 1997), pelo fato de um texto possibilitar o encontro do leitor com outros contextos, onde o novo conhecimento e o anterior se entrecruzam. Assim, a produção de sentidos surge das vivências de cada um e se articula com a compreensão do mundo no qual o leitor está inserido, possibilitando-lhe interpretar, compreender e refletir sobre o contexto e as próprias experiências. Também a intertextualidade é um dos conceitos que nos permite olhar com mais acuidade os processos contemporâneos propiciados pela convergência midiática e que tem despertado interesses de venda e de consumo, tanto pelas corporações produtivas como pelos usuários/consumidores. Permite, também, uma expansão do seu universo, a apropriação de novas culturas e a vivência de novas experiências.

Essas experiências também ganham sentido ao considerarmos Candido (2012) e seu entendimento de que há uma necessidade de ficção que se manifesta a todo instante, em qualquer indivíduo. Ninguém passa um dia sem consumi-la, justificando "o interesse pela função dessas formas de sintetizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas" (2012, p. 83). Contudo, a partir do início do século XXI, podemos dizer que tais necessidades passaram a ser atendidas, também, pelas novas experiências virtuais.

Lendo *Jogos Vorazes*

Chamam a atenção nos resultados preliminares, o tipo de leitura e os vínculos que as obras declaradas mantêm com a indústria cultural. A preferência surge por aquelas fruto de uma série (de livros e/ou filmes), com pelo menos três obras: Jogos Vorazes de Suzanne Collins - uma saga que envolve aventura e ação em uma realidade distópica e pós-apocalíptica. No Brasil: Jogos Vorazes, Em chamas e A Esperança.

A história é narrada a partir do ponto de vista de *Katniss Everdeen*, uma garota de dezesseis anos, que vive no país *Panem*, dominado por uma metrópole tecnologicamente avançada, a *Capital*, que realiza anualmente os Jogos Vorazes, como demonstração de poder. Nesses Jogos, um garoto e uma garota, entre doze e dezoito anos, de cada um dos doze distritos do país são selecionados através de um sorteio -"Colheita"- para participar de uma batalha. Em uma arena, todos os tributos - como os jovens são chamados - devem lutar até a morte. O último sobrevivente é aclamado vitorioso. *Katniss*, moradora do Distrito 12 se oferece para assumir o lugar de sua irmã mais nova, sorteada no dia da Colheita. Ao final do primeiro livro, *Katniss e Peeta* sobrevivem e são declarados os vencedores da *74ª edição dos Jogos Vorazes*, formando par romântico. Embora seja tratada como heroína pela população, *Katniss* se torna alvo político por ter desafiado publicamente as lideranças da Capital.

No segundo livro, publicado no Brasil em 201, Katniss e Peeta são obrigados a participar do *Massacre Quaternário* - uma edição especial dos Jogos Vorazes e uma rebelião contra a opressiva Capital é iniciada. O último livro Katniss surge como um ícone na luta contra o governo totalitário de *Panem.* Carregado de drama, apresenta críticas sobre a sociedade vivida por nós e pelos habitantes da Capital.

A saga completa já vendeu mais de 85 milhões de cópias em todo o mundo, se caracterizando como uma das maiores representações desta geração, a exemplo do que foi Harry Poter, em sua época. Essa argumentação se dá a partir da percepção da mudança de eixo significativo da construção de personagens e do universo ficcional apresentado no texto. Jogos Vorazes não se apresenta como um universo envolto por poderes mágicos e as vidas são contingenciadas pela dura realidade social, política e econômica, destacando-se ainda, a descrição de uma esperada e construída revolução, conforme argumenta Aguiar (2015). Neste sentido, Colomer (2011) nos informa que as novas temáticas literárias privilegiam temas sociais e as maneiras de tratá-los, levando em consideração valores como a liberdade e o respeito, além de buscarem abordar temas ligados ao poder autoritário, reivindicando maneiras mais harmoniosas de se viver.

Para Aguiar (2015) a importância que a trama literária e posteriormente a aposta cinematográfica tem recebido das instâncias midiáticas e culturais decorre, e muito, dos pontos de intertextualidade presente nas narrativas. Primeiramente, podemos pensar na aproximação da história com a mitologia grega através do mito de Teseu e o Minotauro. Conta a história que Atenas paga um pesado tributo a Creta, enviando anualmente quatorze jovens – sete rapazes e sete moças – para serem devorados, em um labirinto, pelo monstro Minotauro. Teseu, com apenas 16 anos, entra no labirinto e mata o Minotauro, conseguindo sobreviver, se tornando herói de Atenas e da Grécia. A principal aproximação do mito de Teseu com o enredo de Jogos Vorazes está na construção da personagem principal, Katniss. A jovem com 16 anos assume o lugar da irmã na batalha e sua atitude acaba por definir os futuros caminhos da história de *Panem* (p. 82).

Outro aspecto de intertextualidade utilizado por Collins é o uso da veiculação midiática dos Jogos Vorazes que tal como um *reality show* televisivo é transmitido vinte e quatro horas por dia para a população. Nossa maior referencia desse modelo é o *Big Brother*, atualmente apresentado em dezenas de países, inclusive o Brasil. Tanto no *Big Brother* quanto em Jogos Vorazes invoca-se a constante observação e controle. Além disso, Collins apresenta em seu texto o processo de produção e veiculação do *reality show* como estamos acostumados a ver na televisão, quando, por exemplo, os tributos são preparados para o espetáculo. Através dessa produção midiática evidenciam o antes, durante e depois, nos fazendo perceber aspectos de uma sociedade fútil, superficial, capaz de banalizar a violência e a morte, deixando em segundo plano, fatos cotidianos e aspectos da vida humana. Isto é, colocam em evidencia, o grotesco e o mórbido (AGUIAR, 2015, p. 84). As relações intertextuais presentes na obra possibilitam aos leitores uma oportunidade de

perceber as personagens e o enredo em perspectiva, a partir da sociedade de espetáculo, das celebridades instantâneas e da importância que a mídia tem tomado na vida cotidiana.

Ainda podemos destacar a presença da personagem *Katniss Everdeen* como uma aposta na tendência de reconhecimento e valorização do empoderamento feminino, fazendo ecoar algumas demandas contemporâneas. De forma desafiadora, com habilidades físicas e domínio das palavras ela sabe se defender e lutar por seus ideais. Não demonstra fraqueza ao questionar seus sentimentos ou na hora de tomar decisões. *Katniss* desencadeia toda a ação da trilogia defendendo suas convicções, demonstrando perspicácia e sagacidade política. Seguindo a tendência de outras sagas literárias protagonizadas por uma personagem feminina, *Katniss* é uma jovem forte, que sabe cuidar de si, corajosa e desafiadora, cujos atributos vão além da beleza física e provavelmente se encontram na sua determinação e comprometimento com seus ideais. As representações da protagonista caminham em direção ao que as lutas feministas têm proposto para uma mulher contemporânea, reivindicando a própria força para superar obstáculos e concretizar suas conquistas, fugindo do estereótipo da fragilidade, submissão e conquistas através de atributos físicos.

Finalizando

Entendo a cultura da mídia como um lugar de construção, significação e ressignificação de identidade. Segundo Kellner (2001), ela constrói nosso "senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de 'nós' e 'eles'. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral". Kellner nos lembra ainda que os meios dominantes de informação e entretenimento são fontes de pedagogia cultural, que "contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não", mesmo que muitas vezes não sejam percebidos dessa forma (2001, p. 10). Isto é, há um alargamento das fronteiras escolares que nos faz aprender cotidianamente através de diversas outras possibilidades. Tal entendimento se faz importante ao tratarmos de jovens que, inseridos nessa diversidade cultural, estão pedagogicamente sendo formados para além de uma pedagogia tradicional e escolar.

Referências

AGUIAR, Jaqueline. *Identidades Juvenis na Cultura da Convergência:* Um estudo a partir do fandom online de Jogos Vorazes. 2015. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil ,Canoas, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão; 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANCLINI, Nestor. *Leitores, Espectadores e Internautas*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2013.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*, 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>.

COLOMER, Teresa. *A Formação do Leitor Literário:* narrativas infantil e juvenil atual. Ed. Global, São Paulo, 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KIRCHOF, Edgar. Como ler os textos literários na era da cultura digital? *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea.* Literatura e Novas Mídias, Brasília – DF, n. 47, p. 203-228, 2016.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia.* Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.

LLUCH, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos 11 Revista de estudos sobre lectura*, p. 7-20, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre jovens. In: Borelli, Silvia. H. S.; Freire Bero Filho, João (Org.). *Culturas Juvenis no Século XXI.* São Paulo. EDUC, 2008.

PETIT, Michèle. *Os Jovens e leitura:* Uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ENSINO-AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA PROVINHA/PROVA BRASIL

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães[1]
Viviane Ferreira de Souza[2]
Lucinalva Andrade Ataide de Almeida[3]

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública do agreste pernambucano, cujo principal objetivo consistiu em analisar os sentidos de avaliação revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente trabalho se inscreve no campo dos estudos em avaliação da aprendizagem, tendo por principal objetivo analisar os sentidos de avaliação revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na reflexão acerca desses sentidos, embasamo-nos em pressupostos teóricos de uma avaliação formativa ao serviço do desenvolvimento das habilidades linguística dos alunos, e destacamos a entender como "uma atividade de leitura orientadora da prática de ensino, do planejamento e dos procedimentos metodológicos" (COSTA VAL, 2009, p. 30).

Enquanto momento privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação se esteia em diferentes contextos, podendo apesentar-se como discurso no âmbito das políticas avaliativas e enquanto prática no cotidiano da sala de aula. É, pois, na intenção de refletir a relação discurso-política-prática, que nesse estudo voltamo-nos para as políticas de avaliação, sobretudo, a Provinha e Prova Brasil, objetivando problematizar os sentidos avaliativos que as permeiam e a relação destes com as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética.

Para tanto, traçamos nosso percurso teórico-metodológico fundamentado na Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2010) e no Ciclo de Políticas (BALL, 2001), buscando perceber os ditos, não-ditos e silenciados que constituem a formação discursiva e os contextos políticos nos quais as políticas-práticas de ensino-avaliação de leitura e escrita se esteiam. Tivemos, assim, como procedimentos para coleta de dados a realização de pesquisa documental e de observações sistematizadas das práticas de ensino-avaliação de duas professoras em atuação em turmas do 2º e 5º ano de uma escola pública do agreste pernambucano. Tais professoras foram nomeadas ficticiamente aqui de Clara e Daniela.

[1] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. *E-mail:* priscilamagalhaesufpe@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. *E-mail:* vivianeeferreiras@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. *E-mail:* nina.ataide@gmail.com.

Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética

Inicialmente, destacamos que as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética das professoras Clara e Daniela apresentam especificidades que os caracterizam e diferenciam no contexto investigado. Assim, ressaltamos que as particularidades dessas práticas se esteiam a partir de dois constituintes, como: o próprio pensar avaliativo dessas professoras que carregam sentidos particulares de avaliação, e o contexto etário em que estão situadas, isto é, as turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ano de escolarização, a professora Daniela atua no 2º ano, etapa que junto ao 1º e 3º ano forma o Ciclo de Alfabetização característico pela sua política avaliativa de não classificação e promoção dos alunos como, a Provinha Brasil que, "[...] diferencia-se das demais avaliações realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando a sua finalidade de ser **um instrumento pedagógico sem fins classificatórios**" (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Assim, por esse ano de escolarização distanciar-se dos princípios classificatórios tão recorrentes nas demais anos desse nível, notamos que a avaliação se revelava como um constante desafio didático-metodológico para o fazer avaliativo de Daniela, como indica seu discurso:

> [...]Em determinado momento a professora disse: "Artur, parabéns! Você acertou quase tudo da prova, só errou uma questão". [...]Perguntei a professora como ela fazia esse registro das notas, já que conforme indicado por ela em outro momento, na caderneta a forma de registro era através da indicação das habilidades construídas. Ela me respondeu: "Veja... de fato não há espaço para registro de notas na caderneta, mas eu sempre atribuo uma nota e registro ela em minhas anotações, porque se eu não disser aos alunos uma nota, eles não vão dar muita importância para as provas[...] (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO).

A partir do discurso de Daniela, refletimos sobre as dificuldades de superação do paradigma da classificação permeado historicamente nos modos de pensar-fazer a avaliação. Assim, percebemos que na contemporaneidade apesar da defesa e tentativa de instauração de uma produção discursiva mais orientanda por princípios formativos, as práticas avaliativas ainda carregam resquícios de uma memória discursiva pautada pelo um sentido de *avaliação como moeda de troca*, onde o aluno prova que sabe e, em um movimento inverso, recebe uma nota por esse desempenho.

Como os sentidos produzidos na história não são apagados, mas revelados na memória discursiva da avaliação, analisamos as dificuldades da professora Daniela para desvencilhar-se do modelo da classificação e promoção historicamente disseminado. Ressaltamos, porém, que esse desafio de releitura e ressignificação dos sentidos avaliativos não é exclusivo dessa professora, já que também no âmbito das pesquisas em educação (COSTA VAL, 2009), evidenciamos a dificuldade de rompimento dos modos pontuais, classificatórios e seletivos de pensar-fazer avaliação no cotidiano escolar.

A partir desse cenário de impregnação de um modo burocrático de pensar-fazer a avaliação reduzido à atribuição de notas, nos questionamos o porquê de nesse ano de escolarização (2º ano) apesar de aparentemente permite-se a avaliação micro desenvolvida em sala de aula uma maior abertura para a realização de práticas avaliativas orientadas não para o "produto" do conhecimento (notas), mas para os processos formativos dos estudantes, a

professora Daniela revela dificuldades para realização de releituras e ressignificações do fenômeno avaliativo vivido na cotidianidade da sala de aula.

Vislumbramos, assim, que no contexto da prática os modos de pensar-fazer a avaliação são consumidos e produzidos astuciosamente pelos consumidores (CERTEAU, 2014) das prescrições macropolíticas. No caso específico dessa professora, apesar de o âmbito macro das políticas avaliativas voltadas para o Ciclo de Alfabetização prescrever que a "avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos" (BRASIL, 2008), Daniela revelava que mesmo não rejeitando ou modificando diretamente as orientações oficiais (já que não sinaliza as notas nas provas, mas as registra em um suas anotações, e também não retém os estudantes), suas formas de consumo são estranhas frente ao sistema do qual não pode fugir (CERTEAU, 2014). Além de nos indicar que os modos de pensar-fazer a avaliação são tecidos a partir das mil maneiras de *caça não autorizada* do cotidiano, esse enraizamento de um sentido de *avaliação como moeda de troca* nos indica ainda que,

> Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa [...]. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece apresentar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Assim, entendemos que a produção de modos outros de pensar e fazer a avaliação incide diretamente em mudanças do *status quo* desse sentido que parece ter historicamente atravessado as concepções de avaliação dos sujeitos da escola, o que nos leva a compreender que produzir efeitos e sentidos outros para avaliação perpassa não apenas por mudanças pontuais e hierarquizadas do contexto do texto sobre a escola, mas em alterações em todo o sistema de ensino, visto está a avaliação imbricada a outras dimensões desse sistema.

Como dito anteriormente, vislumbramos ser os modos de pensar-fazer avaliativos tecidos não só a partir dos sentidos particulares de avaliação das professoras, mas ser também construídos a partir do contexto etário de atuação destas. Assim, enquanto os modos de pensar-fazer avaliativos de Daniela estavam atravessados por políticas de avaliação de cunho diagnóstico e não classificatório, como a Provinha Brasil, os da professora Clara se constituíam no centro de um contexto de influência de políticas avaliativas de caráter mais classificatório, responsivo e estandartizante, como a Aneb e a Anresc/Prova Brasil destinadas ao 5º ano, conforme visualizamos nos objetivos da Anresc/Prova a seguir:

> § 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que **cada unidade escolar receba o resultado global**; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e **adequados controles sociais de seus resultados**; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, **em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional**; d) **oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares**. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Como observado, na produção discursiva da Anresc/Prova Brasil percebemos a recorrência de enunciados como *controle, metas e resultados*, que aludem a uma maior monitorização e regulação das avaliações macropolíticas sobre esse ano de escolarização. Desta feita, ao objetivar avaliar a qualidade do ensino ministrado em que cada unidade escolar, estas políticas avaliativas têm contribuído para construção de uma cultura avaliativa direcionada para o alcance de resultados e metas definidas pelas prescrições nacionais de educação, sinalizando a emergência de um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação*.

Contudo, destacamos que ao observarmos a tessitura cotidiana das práticas de ensino-avaliação de Clara, percebemos que apesar destas estarem sob influências de sutis regulações orientadas para o "treinamento" às avaliações externas, suas práticas não eram reguladas por completo, uma vez que mesmo estando sob o julgo dessas regulações, ela revelava modos *outros* de pensar-fazer avaliação, como expressa o extrato de observação a seguir:

> [...]em determinado momento, ao perceber dois alunos conversando a professora disse: "Pessoal, prestem atenção aqui na explicação desse assunto! Porque esse conteúdo sempre cai na Prova Brasil. [...] porque quando as avaliações externas vierem, elas vão vim nesse modelo das questões. [...] Mas, vejam, atentem quanto a participação diária em sala, porque vocês sabem que a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias! (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO).

Como visualizado, ao solicitar aos estudantes maior atenção para a explicação dos conteúdos apresentados na Prova Brasil e realizar atividades com questões semelhantes às dessa prova, as práticas de ensino-avaliação de Clara revelam um sutil assujeitamento ao sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* dos procedimentos didático-metodológicos desenvolvidos em sala de aula. Entretanto, o consumo que esta professora fazia das regulações externas não se dava integralmente, já que mesmo atribuindo importância as avaliações externas, Clara atribuía igual valor as avaliações menos sistematizadas realizadas informalmente no dia a dia. Assim, ao dizer que "a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias", Clara nos indica que não só a educação, como também a avaliação "não se faz com um pedaço de papel". A docente revela, então, que "[...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação em sala de aula ou refletindo sobre ela [...]" (PERRENOUD, 1999, p. 50).

Considerações finais

Vislumbramos que a tessitura das práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética é atravessada por sentidos avaliativos contingentes, posto que apesar de terem suas práticas balizadas pelos discursos das políticas de avaliação próprias de cada ano de escolarização (2º e 5º), Daniela e Clara realizavam releituras desses sentidos a partir de suas compreensões particulares de ensino-currículo-avaliação.

A contingencia dos sentidos pôde ser percebida pelo fato que, apesar de a Daniela ser dado maior margem de movimento para o desenvolvimento de uma avaliação de caráter mais formativo, suas práticas avaliativas indicavam a dificuldade de superação do sentido de *avaliação como moeda de troca*. Em contrapartida, Clara – ao atribuir maior valor as avaliações informais realizadas cotidianamente – nos mostrou certo desvencilhamento dos modelos classificatórios, apesar de em seu âmbito de atuação haver maior atenção para um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* sob suas práticas de ensino-avaliação.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, *Provinha Brasil*. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 4/2008*.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA VAL, M. G**.** *Avaliação do texto escolar:* professor-leitor / aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação:* novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

NOTAS PARA PENSAR A FABULAÇÃO EM *ÁGUA VIVA*, DE CLARICE LISPECTOR

Murilo Roberto Malaman[1]

Resumo: Neste trabalho pretende-se pensar a obra Água Viva, de Clarice Lispector, a partir do conceito de fabulação. Integram essa acepção cinco elementos: devir-outro, experimentação no real, mito, invenção de um povo por vir e desterritorialização da língua. Sentidos em convulsão frente ao desassossego de uma personagem perante o mundo, prelúdio à criação.

No intento de exercitar uma compreensão-sensação sobre a obra *Água Viva* (1998), de Clarice Lispector, e a partir dela experimentar um estudo sobre o conceito de filosófico de fabulação, é que se faz este trabalho. Marques (2013) aponta que Deleuze não fez uma elaboração conceitual sobre fabulação em uma obra específica de seu legado, mas usou essa noção diversas vezes, sobretudo nos livros sobre cinema e literatura.

O filósofo argumenta a partir de Nietzsche que o artista é tipo um "médico cultural" que pode identificar uma "doença social" e propor como "cura" a criação de outro modo de vida através de sua obra. Nesse sentido, a arte carrega componentes éticos e políticos, dado que o artista incentiva a crença de uma possível relação conciliadora entre homem e mundo, e convoca pela fabulação um povo por vir.

Deleuze faz uma releitura do conceito de fabulação em Bergson e lhe dá um novo sentido, atrelado agora a política. Marques (2015, p. 162) coloca que

> a fabulação aparece nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari quando eles querem falar sobre a potência da arte (literária e fílmica). Eles tentam, com a fabulação, escapar de uma ideia de narrativa, pois esta se ancora no campo da representação, dos significados. A fabulação não. A fabulação tem a força da linha de fuga, daquilo que escapa. A fabulação se aproxima do campo dos afetos, dos encontros felizes apontados por Bento Spinosa, das potências, do múltiplo, das desterritorializações.

Processo que não se encerra no ato da criação, mas continua a ventar mundo sob efeito de sua materialidade. É necessária uma indefinição às personagens literárias, não as congelando num eu que nada serve ao mundo social. "Não há literatura sem fabulação, mas, como Bergson soube vê-lo, a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. Ela atinge sobretudo essas visões, elava-se até esses devires ou potências" (DELEUZE, 1997, p. 13).

São cinco os conceitos compositivos de uma fabulação: devir-outro, experimentação no real, mito, invenção de um povo por vir e desterritorialização da língua.

Devir-outro

Eu me ultrapasso abdicando de mim e então sou o mundo: sigo a voz do mundo, eu mesma de súbito com voz única.
Água Viva, Clarice Lispector

[1] *E-mail:* mu.malaman@gmail.com.

Devir é um conceito recorrente no pensamento deleuzeano. Apesar de também ser próprio à história da filosofia, em Deleuze (e Guattari) toma uma acepção particular:

> Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. (...) Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (...) Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. (DELEUZE, 1998, p. 10-11).

Transitar entre formas sem assumi-las, mas para "encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula (...) sob a condição de criar os meios literários para tanto." (DELEUZE, 1997, p. 11, destaques do autor). Valer-se da força de uma forma outra em composição com a sua para conquistar uma conjugação da vida com o desejo, com a potência em realizar algo ou ter outra relação com o mundo.

Em Clarice são várias as passagens em que a personagem entra em devir. Em uma passagem em que ela fala de domingo como dia de ecos quentes, secos e emaranhado ao som de pássaros, abelhas e vespas, é perceptível a força do devir tomando a personagem quando ela conclui: "eu que ambiciono beber água na nascente da fonte – eu que sou tudo isso, devo por sina e trágico destino só conhecer e experimentar os ecos de mim, porque não capto o mim propriamente dito" (LISPECTOR, 1998, p. 17).

Ela entra em zona de vizinhança com o jardim e com o mundo ao seu redor. Conforme o texto ganha densidade, a personagem aproxima-se mais das formas que elenca, e como numa passagem descrita acima, em alguns momentos chega a assumi-las.

Diz (1998, p. 24-25) que se ultrapassa abdicando de si e então é o mundo, que lambe seu focinho como um tigre que devorou o veado, e que é a morte. Aqui é instigante o enunciado "como o tigre", pois embora ela não diz ser o tigre, diz que lambe seu focinho, ou seja, assume um focinho para si.

Experimentação no real

> (...) venho do inferno do amor mas agora estou livre de ti. (...) Eu que venho da dor de viver. E não a quero mais. Quero a vibração do alegre. (...) Eu sou antes, eu sou quase, eu sou nunca. E tudo isso ganhei ao deixar de te amar. (...) Não, isto tudo não acontece em fatos reais mas sim no domínio de – de uma arte? sim, de um artifício por meio do qual surge uma realidade delicadíssima que passa a existir em mim: a transfiguração me aconteceu. (LISPECTOR, 1998, p. 16, 18, 21).

Supondo que essa experiência seja ficcional, ainda assim o amor é um sentimento comumente experenciado na vida das pessoas. Deleuze e Guattari (1995, p. 49) dão pistas de como o amor pode corroborar à criação de Lispector:

> O que quer dizer amar alguém? É sempre apreendê-lo numa massa, extraí-lo de um grupo, mesmo restrito, do qual ele participa, mesmo que por sua família ou outra coisa; e depois buscar suas próprias matilhas, as multiplicidades que ele encerra e que são talvez de uma natureza completamente diversa. Ligá-las às minhas, fazê-las penetrar nas minhas e penetrar as suas. Núpcias celestes,

> multiplicidades de multiplicidades. Não existe amor que não seja um exercício de despersonalização sobre um corpo sem órgãos a ser formado; e é no ponto mais elevado desta despersonalização que alguém pode ser *nomeado*, recebe seu nome ou seu prenome, adquire a discernibilidade mais intensa na apreensão instantânea dos múltiplos que lhe pertencem e aos quais ele pertence.

No caso, ela que amou e atingiu despersonalização, escrita em multiplicidade. Outra informação relevante à constatação de que a experimentação da obra se dá no real, são as considerações tecidas por Alexandrino Severino (1989) sobre um encontro com Clarice e seu contato com a primeira versão da obra hoje conhecida como *Água Viva*. Ele conta que a autora precisou reduzir aspectos excessivamente autobiográficos para privilegiar o impessoal no texto, o que certamente não exclui as vivências da autora, mas as transfigura como na observado na citação acima.

A transfiguração não é uma representação da experiência, mas a ascensão artística de "uma experimentação ancorada no real" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22) passível de cartografia, visualização da relação de forças que a compuseram. Severino (1989) também indica a crítica social relativa à desigualdade suprimida na primeira versão, mas que na versão posteriormente publicada ainda apresenta ressonância quando a personagem fala da fome.

Mito

A personagem alega que escreve por não se entender, e que elástica, segue a si mesma. Ela sente que não pertence ao gênero humano e que lhe faltam palavras, o que não a impede de lidar com a questão de ser mesmo assustada:

> E sou assombrada pelos meus fantasmas, pelo que é mítico, fantástico e gigantesco: a vida é sobrenatural. E caminho segurando um guarda-chuva aberto sobre corda tensa. Caminho até o limite do meu sonho grande. Vejo a fúria dos impulsos viscerais: vísceras torturadas me guiam. Não gosto do que acabo de escrever – mas sou obrigada a aceitar o trecho todo porque ele em aconteceu. (LISPECTOR, 1998, p. 29)

A noite lhe é vasta e traz visões, guarda trevas, lhe rodeia de criaturas elementares, é momento cerimonial de sortilégios. "Na minha noite idolatro o sentido secreto do mundo." (LISPECTOR, 1998, p. 38). Mas depois numa manhã um mundo fantástico lhe rodeia e lhe é. Cria um agenciamento literário capaz de coordenar pensamento, sensação e mundo. Mitologia de si que corre mundo. Personagem em crise à imagem de um mundo em crise.

Bogue (2011) apresenta a função alegórica do mito, de modo que a identidade individual e coletiva é misturada expondo um embate social que aparece na instância pessoal da vida. O autor também coloca outra função do mito, a qual ele chama de mitografia projetiva, que diz respeito a personagens que assumem um lugar quase divino ou heroico na obra, similar ao que acontece quando a personagem clariceana sente que não pertence ao gênero humano. Em outras passagens, como no momento em que ela diz que antes de dormir toma conta do mundo, essa função mítica também aparece.

Invenção de um povo por vir

A personagem que toma conta do mundo recebe carta até de um suicida desconhecido. Tirou vida eterna do útero da mãe. Ela, convocada a dialogar com um suicida numa conversa interrompida pela morte. Mulher que ouve, recebe. Precisa de esforço para viver.

"Mas há os que morrem de fome e eu nada posso senão nascer. Minha lengalenga é: que posso fazer por eles? Minha resposta é: pintar um afresco em addagio." (LISPECTOR, 1998, p. 43). Talvez escrever um livro? Texto como agenciamento coletivo de enunciação. Mulher que escreve e se prepara para escrever "ele" ou "ela". Outra figura ganha forma. "Já posso me preparar para o "ele" ou "ela". (...) Mas ela é oculta. Eu aguento porque sou forte: comi minha própria placenta". (LISPECTOR, 1998, p. 45).

Em *Conversações,* Deleuze (1992) diz que o artista apela para um povo, mas não pode criá-lo, pois o povo se cria por seus próprios meios. Mas de alguma maneira esse povo encontra algo da arte ou ela reencontra o que lhe faltava. O autor comenta que é necessário voltar à ideia de fabulação em Bergson com um sentido político.

A arte convoca um povo por vir. "O povo por vir é o povo que falta. É um coletivo que, inexistente, é criado como integrante de uma sociedade que não se concretizou e que, no entanto, vibra, está lá. Trata-se de uma espécie de enunciado coletivo de expressão." (MARQUES, 2013, p. 40).

Clarice interpela seu leitor e o mundo o tempo todo, o diálogo que parece ser com o ser amado, como já citado, é também um diálogo com o leitor e com o mundo, com aquilo que falta. Deleuze (1998) diz que o autor cria um mundo ao escrever com o mundo, com pessoas, e alcançar de algum modo uma conversa. É o estilo clariceano de apelar ao povo que falta, ao ele-ela que são chamados a sentir vida pulsando.

A arte engaja-se no processo de operar um chamado coletivo. É a possibilidade que surge quando a "esperança de uma coletividade genuína passa por um devir-outro colaborativo entre artistas e público, que juntos construirão um "povo por vir", cuja natureza e identidade não podem ser previstas." (BOGUE, 2011, p. 25).

Desterritorialização da língua

Como o Deus não tem nome vou dar a Ele o nome de Simptar. Não pertence a língua nenhuma.
Água Viva, Clarice Lispector

Deleuze e Guattari (2003) partem da ideia de que uma literatura menor é oriunda de uma língua que uma minoria inventa dentro de uma língua já existente, maior. Essa língua é marcada por um alto grau de desterritorialização e carrega em seu cerne uma política em nível coletivo, o que é da natureza própria a uma literatura menor.

Há todo um agenciamento coletivo de enunciação que culmina na reterritorialização do sentido em compensação à desterritorialização da língua. O texto Água Viva como um todo, seja por sua própria caracterização de um romance sem enredo, ou por seu modo de operar com a palavra, já é uma desterritorialização da língua.

Referências

BOGUE, R. Por uma teoria deleuzeana da fabulação. In AMORIM, A. C. R. DE; MARQUES, D.; DIAS, S. O. (Org.). *Conexões:* Deleuze e Vida e Fabulação e... – Petrópolis, RJ: De Petrus, Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011.

DELEUZE, G. *Conversações.* Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica.* Tradução de Peter PálPélbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. *Diálogos.* Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Kafka:* por uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs:* Capitalismo e esquizofrenia. v. 1 Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LISPECTOR, C. *Água viva.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia:* Miguilim nas telas. Tese (doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2013.

MARQUES, D. Entre fabulações de uma formação docente. *Revista Digital do Lav*, Santa Maria (RS), v. 8, n. 2, 2015.

SEVERINO, A. E. As duas versões de Água Viva. *Remate de Males*, v. 9, 1989.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA QUE EMERGEM NO DISCURSO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rita de Cássia Bento Manfrim[1]
Milena Moretto[2]

Resumo: O presente artigo, recorte de discussões e resultados de uma dissertação de mestrado, trata da Educação de Jovens e Adultos a partir da análise de enunciados presentes nas concepções de leitura de alunos em fase de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos analisar as percepções que um grupo de cinco alunos adultos, pertencentes a uma das salas de alfabetização da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), possuem da leitura. Nossas análises das vozes desses sujeitos revelam as mazelas do analfabetismo, por razões encontradas em tenra idade. O atraso no desenvolvimento da leitora, que tem sua origem na infância, é concebido por eles como grande entrave para acesso ao mundo do trabalho. Ao abordar as restrições que eles sofrem com a privação da leitura e a escrita, o texto toma a linguagem como meio de interação social, que se encontraancorada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e enunciativa.

Introdução

Na sociedade contemporânea, há a exigência crescente de habilidade para leitura e escrita, uma vez que essas modalidades, em uma sociedade letrada, possibilitam a inserção nos mais diversos campos da atividade humana. Aprendemos a ler e escrever para conhecer e para interagir com o outro. Além disso, a leitura também possibilita a inclusão nas relações que incidem na dinâmica do mercado de trabalho. Entretanto, há ainda um número significativo de sujeitos incapazes de ler e escrever o próprio nome. Segundo os dados do IBGE (2017), são quase 12 milhões de analfabetos. A condição de analfabeto impede que esses cidadãos estabeleçam relações de qualquer natureza condicionadas à decodificação e interpretação de sinais gráficos. Mas, ao mesmo tempo, os jovens e adultos analfabetos se deparam a todo o momento com situações em que a leitura e escrita são pré-requisitos fundamentais.

Considerando esse cenário, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco alunos que participam dos Ciclos 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos da FUMEC com o objetivo de analisar quais as suas percepções sobre a leitura e a escrita. Nossas análises ressaltam que na percepção dos entrevistados, a condição de analfabeto é enxergada como a principal causa da exclusão, em razão das mais diversas mazelas que produz, incidindo diretamente em seu sentimento de dignidade. Por essas razões, os alunos que retornaram ao contexto escolar trazem marcas em seus discursos da exclusão social e linguística. Todavia, veem no espaço escolar a oportunidade de (trans) formação considerando que a leitura e escrita das letras possibilitam uma melhor leitura e escrita da vida.

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco (USF) – campus Itatiba. *E-mail:* mrcassia_34@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco (USF) – campus Itatiba.

A perspectiva histórico-cultural e enunciativa: o desenvolvimento do humano

Fundamentado no materialismo histórico-dialético marxista, a perspectiva vigotskiana defende que as funções psicológicas humanas ocorrem a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o mundo exterior. Porém, o homem não é apenas o que resulta desta relação, é também um agente ativo no processo de criação deste ambiente. Essas relações não se dão de forma direta, são mediadas pelos signos no processo social, histórico e cultural. E, é nesse contexto que o homem age e constrói sua história. Ele passa a construir sua história a partir do momento em que conta com a participação do outro e, por conseguinte, apropria-se do patrimônio cultural de determinada sociedade. A construção do conhecimento deriva, assim, de uma atuação compartilhada, sendo sua base o intercâmbio social.

Os estudos de Bakhtin e Freire sobre as questões relacionadas à consciência e à linguagem têm, em sua essência, também os aportes teóricos marxistas. É no movimento dialético que Bakhtin (2010, p. 117) afirma:

> [...] a palavra é uma espécie de ponte que lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor, que constitui e organiza a atividade mental do sujeito, enfim, que a nomeia e determina sua orientação.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, todo signoé ideológico por naturezae a palavra, assim como afirmou Vigotski (2008) é o signo por excelência. Para Bakhtin (2010, p. 117), "a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". Considerando que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, o homem e a vida são marcados pelo princípio dialógico. Ao concebermos a linguagem como dialógica, notamos que, conforme acredita Bakhtin (2010), a língua não é ideologicamente neutra, os discursos proferidos socialmente são complexos e multifacetados, embora, em muitas situações, como a dos jovens e adultos excluídos do contexto escolar, os discursos possam parecer monológicos.

A essa noção de diálogo de Bakhtin (2010), podemos estabelecer uma interlocução ao conceito de diálogo de Freire (2005), para quem o diálogo é uma condição para a existência do ser humano e apenas o diálogo permite a conquista da liberdade. Para ele, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2005, p. 92). Ou seja, o diálogo é um “encontro dos homens, imediatizados pelo mundo”(FREIRE, 2005, p. 91). Isso viria explicar, pela lógica do autor, a impossibilidade de diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem;entre os que recusam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se encontram negados deste direito.

Os estudos de Freire têm como linha fundamental a dialogicidade, sendo a prática da liberdade a condição geradora para existência do diálogo. A dialogicidade, nesse sentido, é o cerne da educação como prática da liberdade e toda palavra emerge da práxis, e desse modo, ao pronunciarmos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo.

O contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa ocorreu em uma das salas de alfabetização da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), localizada no bairro Jardim Nova América, região periférica da cidade de Campinas. O grupo de alunos sujeitos da pesquisa possuía entre 25 e 80 anos. Com

o objetivo de analisar as percepções que esses jovens e adultos possuíam da leitura e da escrita tanto na escola e na vida, realizamos uma entrevista semiestruturada com cinco deles que se disponibilizaram a dar seus depoimentos. Após a transcrição das entrevistas, buscamos realizar as convergências e divergências nas vozes dos entrevistados, vozes essas que, quase sempre foram excluídas e nunca escutadas ao longo das suas trajetórias de vida e escolares. Para análise, levamos em consideração que essas vozes representam o individual e o coletivo, considerando que a identidade coletiva emerge a partir das histórias individuais ou das manifestações ideológicas do grupo ao qual o indivíduo pertence.

A leitura e a escrita como instrumentos de transformação e neutralização do sentimento de inferioridade e exclusão

As vozes dos estudantes da EJA e participantes dessa pesquisa revelam a importância dada à leitura enquanto instrumento de acesso a direitos, quandoestes a concebem como uma via pela qual podem superar desigualdades sociais e econômicas constituídas ao longo de sua experiência, uma vez que, por não saberem ler e escrever, a eles, é sempre atribuído um lugar de segregação.

Os alunos revelam que o domínio da leitura é fator determinante que irá ampliar seu acesso a esse ou àquele espaço social. Não são raras vezes que eles se deparam com situações constrangedoras. Em diversas ocasiões, lamentam não documentar um conhecimento do qual foram privados na infância. Percebem que a convivência dentro de seu meio social é dificultada pelo não domínio da leitura, o que, em situações distintas, trazem-lhestensões e o sentimento de humilhação.

Na percepção dos entrevistados, a condição de analfabetismo seria a causa de diversas de suas mazelas, como a ausência de moradia, tratamento de saúde negligenciado, menor oportunidade de acesso ao trabalho remunerado e, inclusive, falta de acesso à educação. O sentimento de exclusão é marcante e deixa vestígios entranhados nos alunos da EJA. Em decorrência dessa experiência, a iniquidade social materializa-se. Isso se deve ao fato de que eles próprios concebem que a situação vexatória da condição de analfabetismo é uma carga pesada demais para nãoconsiderá-la. Por insegurança, pensam se tratar de uma situação "natural" que deve ser aceita pelos membros dos segmentos menos favorecidos na sociedade capitalista.

> **Rute**: *A vida é bela, principalmente para quem tem estudo e sabe lê. Porque quem não sabe lê e não sabe escreve é muito difícil.*
> **Neemias**: *[...] percebi que tinha que estuda pra ter algo mais na vida. Porque ... moço, é muito ruim fica na mão dos outro.*

Há uma relação entre a leitura, a escrita e o reconhecimento social que chega a extrapolar a questão material. É como dizia Freire (2001, p. 55) "Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado [...] Pedro agora sabe ler. Pedro está sorrindo". A citação de Freire (2001) revela o sentimento de vergonha experimentado pelo indivíduo analfabeto; todavia, são sentimentos derivados de mitos culturais de caráter ideológico, os quais cumprem a função de dominação sobre os não alfabetizados. Em continuidade às concepções sobre o analfabetismo, Freire (2001) aponta que “o analfabetismo não é nem uma 'chaga', nem uma 'erva daninha a ser ‘erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (FREIRE, 2001, p. 18). Assim como o personagem da citação de Paulo Freire, nas falas dos sujeitos entrevistados, se apresenta um discursometafórico que associa a falta de leitura à cegueira.

> **Sara**: *[...] a pessoa que não sabe lê é cego.*
> **Jó**: *Aprender a ler, a falar e ter um pouco de conhecimento, porque é ruim ser cego sem ser.*

> **Ester**: *Pois é, era meu sonho aprender a ler e escrever, porque a gente sem aprender a ler e escrever a gente somos cego, cego em tiroteio.*

Assim, nos discursos acima nota-se a relação que esses alunos estabelecem entre analfabetismo e cegueira, reproduzindo o valor social atribuído à leitura como uma prática que deveria suprir a falta da escolarização necessária para superarem a condição marginal. Para esses alunos, o indivíduo que não lê ou escreve é "cego" e incapaz de compreender o universo daqueles que são alfabetizados, o mundo da cultura grafocêntrica.

Ser privado da leitura e da escrita é como ser cego, é não enxergar o mundo e não ser enxergado pelo mundo. O comentário bastante elucidativo desses alunos lembra o quanto esse contexto, o da dependência de "tornar-se alguém", através da escolarização, configura um forte motivo para que esses sujeitos da EJA retornem aos bancos escolares. Todavia, com as suas experiências e suas histórias, de alguma forma percebem as marcas da exclusão provocadas pelo fato de não serem alfabetizados, uma exclusão muito mais social do que de fato material. E, nesse sentido, esses enunciados revelam o que os estudos de Bakhtin (2010), apoiados na filosofia da linguagem ou do signo, discutem acerca das articulações do psiquismo humano com a constituição das ideologias dos signos e das significações. Para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 59), o conteúdo do psiquismo individual:

> [...] é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. [...]. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis.

Entretanto, ao mesmo tempo, ele também pertence a outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas: o sistema do meu psiquismo. Desse modo, existe uma construção dialética entre o psiquismo e o sistema ideológico que ajuda a estruturar a vida interior e a vida exterior. Isso se coloca como fundamental no processo de significação, compreensão dos signos e enunciação. Ou seja: "Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 66).

Os discentes que ocupam os bancos da EJA, embora possuam conhecimentos advindos de sua história de vida, anseiam conquistar a habilidade escritora e leitora essencialmente para tornarem-se autônomos na realização de determinadas atividades diante da sociedade. Não ser alfabetizado significa ser limitado para o exercício de direitos básicos, como conferir um troco recebido, deslocar-se utilizando transporte coletivo, elaborar uma lista de compras ou situar-se através de indicação de placas, participar de eventos religiosos fazendo a leitura de gêneros textuais próprios desse contexto. Enfim, os sujeitos jovens e adultos, ao retornarem para a escola, desejam aprender a ler e escrever para que possam sentir-se pertencentes à sociedade grafocêntrica pela qual circulam, de forma independente.

Nossas considerações

A partir das considerações feitas anteriormente, podemos perceber que a escola tem papel fundamental e precisa se tornar um espaço de transformação. Para isso, é necessário promover

a interação, o diálogo, respeitar a compreensão responsiva ativa, isto é, dar voz e vez a esses sujeitos que tanto foram excluídos no processo sócio-histórico. À medida que os estudantes vão se fortalecendo no ambiente escolar, percebem que a escola configura-se como possibilidade de mobilidade social. Essas considerações são, definitivamente, explicitadas pelos sujeitos entrevistados que revelam a necessidade de deixar o sentimento de opressão para a busca de uma EJA que lhes permita se apoderar de um lugar de direitos.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A INSERÇÃO DO IDOSO EM PRÁTICAS LEITORAS

Miriam M. R. Marmol[1]
Vanessa F. Viana[2]

Resumo: A linguagem do idoso, cada vez mais, tem sido foco de pesquisas da Linguística e da Psicologia, que buscam identificar transformações e detectar as causas de possíveis mudanças que ocorrem no processo de envelhecimento. Atualmente, tendo em vista o aumento crescente da expectativa de vida, trabalhos sobre cognição do idoso, em especial aqueles sobre linguagem, dirigem-se, também, à promoção de uma melhor qualidade de vida nessa etapa significativa. Sabendo-se que o exercício da leitura é fundamental para manter os mais idosos ativos, socializados e para evitar ou retardar o surgimento ou a progressão de doenças neurológicas degenerativas, o presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre como e quais ações podem ser feitas para o incentivo e acessibilidade da leitura para a terceira idade. A partir de entrevistas com idosos leitores não proficientes, criamos ações que retornarão como frutos positivos para a vida deles, como, por exemplo, a adaptação de livros. Para embasar o desenvolvimento da nossa reflexão, estabelecemos diálogos com especialistas em geriatria, autores como MARTÍN (2007), e teóricos que embasam a leitura como PAULO FREIRE (1996 e 1975), NOVAES (1997), SILVA (1995), MACHADO (2000) e Lei 10.741, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso.
Palavras-chave: Linguagem; cognição; incentivo à leitura; idosos.

Introdução

Existe, atualmente, uma grande preocupação em preservar a saúde e o bem-estar dos idosos, para que tenham um envelhecer com dignidade. A possível relação entre saúde, envelhecimento, exercícios físicos e qualidade de vida tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, cujo objetivo é integrar todas essas variáveis a fim de encontrar o segredo de um envelhecimento saudável.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), até 2025, o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos. Esse impactante crescimento populacional de pessoas acima de 60 anos, com base na Lei Nº 10741/03[3]– do Estatuto do Idoso, provoca uma mudança política, social e cultural, na busca da integralização delas em todos os cenários socioeconômicos.

A perspectiva de um aumento gradativo do número de idosos na população mundial e a necessidade de um envelhecimento saudável justificam este trabalho, cujo objetivo é refletir sobre como e quais ações podem ser feitas para o incentivo e a acessibilidade da leitura para a terceira idade, pois sabe-se que a leitura melhora a memória e ainda diminui o risco de doenças como o Alzheimer.

Segundo a neurologista do Hospital Moriah, em São Paulo, e membro titular da Academia Brasileira de Neurologia Médica, Lorena Broseghini Barcelos (2016),

> A leitura diminui os fatores de risco para todos os tipos de demência. Ela melhora as sinapses dos neurônios e isso ajuda na memória de trabalho, no planejamento das funções cognitivas, na memória imediata, na memória tardia, no convívio social e na linguagem. (...) Qualquer estímulo é válido, ler com os netos, ler

[1] Faculdade de Pará de Minas – FAPAM – Pará de Minas/Minas Gerais – Brasil. *E-mail:* mamol.mmr@gmail.com.br.
[2] Faculdade de Pará de Minas – FAPAM – Pará de Minas/Minas Gerais – Brasil. *E-mail:* vanessa.faria@yahoo.com.br.
3 Art. 1º – É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

> jornais, revistas, romances, livros educativos, palavras cruzadas. Mas é importante diversificar, não ficar sempre no mesmo tipo de leitura. Isso ajuda a trabalhar as variadas regiões do cérebro. (BARCELOS, 2016)

Pensando nos benefícios da leitura para a terceira idade, conduzimos as seguintes reflexões: a) Qual é o real motivo para o distanciamento entre idosos e livros? b) Que fatores dificultam o acesso dos idosos à leitura? c) Como conquistar os "novos leitores" da terceira idade? d) É possível adaptar materiais didáticos, romances e livros religiosos para a terceira idade?

O presente estudo apresenta um questionamento levantado no Simpósio Mundial da Língua Portuguesa (SIMELP), em 2017, e validado em uma startup weekend, da qual participamos no primeiro semestre de 2018. Para o levantamento de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações empíricas com um público idoso, leitores não proficientes.

Voltar-se o incentivo da leitura para a terceira idade

A gerontologia – estudo multidisciplinar nascido nas décadas de 1930 e 1940 e reafirmado na década de 1950 – aborda a velhice e o envelhecimento sob a concepção de um desgaste biológico natural, geral e gradual com desdobramentos psicossociais. Dessa forma, o conceito de velhice perpassa todo o processo do ciclo de vida, através do qual a pessoa sofre transformações sociais, culturais, religiosas e psicológicas.

Essas alterações repercutem não apenas no aspecto biológico, mas também no psicológico e social, uma vez que a linguagem e a cognição são aspectos que merecem preocupação, enquanto essenciais para a comunicação e para o uso efetivo da língua.

É necessário levantar reflexões sobre os estudos que visam à promoção da linguagem e da cognição em idosos, tornando-os importantes para a promoção da socialização desses indivíduos.

Estudos apontam que, para minimizar os efeitos negativos do envelhecimento, especialmente nos casos em que o idoso encontra-se deprimido, o estímulo é o melhor caminho. Nesse sentido vale tudo: ver filmes, visitar exposições, dançar, cantar e, claro, ler.

A leitura manterá a mente em atividade, recebendo estímulos constantes e até mesmo assimilando novos conhecimentos, contribuindo, além de tudo, para evitar ou retardar o aparecimento ou a progressão de doenças neurológicas degenerativas, como o Alzheimer, por exemplo.

Através da leitura é possível vivenciar novas experiências, encantar-se com uma história, além do aprendizado que proporciona uma visão mais ampla do mundo e da vida.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos ligados à Educação, a leitura:

> Desenvolve o repertório: ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias para você e para o mundo.
> Liga o senso crítico na tomada: livros, inclusive os romances, nos ajudam a entender o mundo e nós mesmos.
> Amplia o nosso conhecimento geral: além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação.
> Aumenta o vocabulário: graças aos livros, descobrimos novas palavras e novos usos para as que já conhecemos.
> Estimula a criatividade: ler é fundamental para soltar a imaginação. Por meio dos livros, criamos lugares, personagens, histórias….
> Emociona e causa impacto: quem já se sentiu triste (ou feliz) ao fim de um romance sabe o poder que um bom livro tem.
> Muda sua vida: quem lê desde cedo está muito mais preparado para os estudos, para o trabalho e para a vida.

> Facilita a escrita: ler é um hábito que se reflete no domínio da escrita. Ou seja, quem lê mais escreve melhor.

Além dos benefícios listados acima, ler e escrever melhoram o convívio social, preservam a memória, ajudam na prevenção de doenças como o Alzheimer, aprimoram a linguagem e ajudam a aperfeiçoar as atividades do dia a dia, segundo relatos de idosos de nossa convivência.

Com isso, percebe-se que o exercício da leitura é um poderoso instrumento revigorante para o cérebro e que a atividade intelectual na terceira idade é fundamental para manter os mais idosos ativos e para evitar ou retardar o surgimento ou a progressão de doenças neurológicas degenerativas, que levam a memória e trazem as demências.

Martín (2007) diz que

> assinalado o interesse da estimulação, defendemos que a educação, ao proporcionar um conjunto de padrões de atividade intelectual (por exemplo, através da leitura, da escrita, de atividades discursivas que exercitam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, etc.), ajuda à manutenção dos níveis de ativação cerebral ou, em muitos casos, a recuperar e a compensar a perda de estimulação ambiental ou contextual, que ocorre particularmente depois da reforma. (MARTÍN, 2007)

Do mesmo argumento, comunga a educadora Armanda Zenhas (2012) que acredita que mente e corpo, um não vive bem sem o outro estar em forma. "Mente sã em corpo são." Para o corpo são, exercício físico e boa alimentação. Para a mente sã, exercício intelectual e bom alimento".

Quando ouvimos "incentivo à leitura" pensamos e presenciamos ações voltadas para a Infância. Poucas ações e nenhum programa/projeto governamental existem para tornar possível o acesso à leitura para os mais velhos. Em uma busca pela internet, quando pesquisamos livros para terceira idade, encontramos somente livros sobre idosos, como cuidar deles e ou dinâmicas e jogos para estimularem o cérebro, assim como também encontramos comentários de pessoas em busca de literatura "simples" para os pais já idosos.

É preciso falar da importância da leitura para essa faixa etária assim como é preciso tornar o livro mais acessível para eles. Preços mais baixos, novos espaços/bibliotecas, e, especialmente, atenção aos conteúdos.

É imprescindível, para os leitores da terceira idade, um texto interativo, tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências.

Koch (2001) e Costa Val (1999) destacam que a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo. Koch e Elias (2006)

> Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sócio-cognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Acrescentamos às sinalizações textuais as ilustrações, tamanho de letra, síntese e relevância de assuntos para que realmente a leitura seja um direito em todas as idades.

Recentemente realizada pelo Ibope, por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, aponta que 11% dos brasileiros com mais de 60 anos são não leitores; em suma, não leram um livro nos três meses anteriores ao estudo. O mesmo estudo aponta que 54% dos entrevistados afirmam que a falta de tempo é o principal motivo para não ler. Na soma das demais respostas, 33% referem-se à falta de acesso real ao livro e 53% ao puro desinteresse pela leitura.

Dados como esses também foram coletados durante uma entrevista feita com um corpus de cinquenta idosos para a validação da ideia de adequarmos livros em uma startup weekend. Tanto fatores físicos, como tamanho da letra, quanto fatores pragmáticos como palavras de difícil compreensão dificultam a leitura dos idosos, desinteressando-os. Durante a conversa, os leitores entrevistados nos propuseram mudanças como uso de um vocabulário popular em livros religiosos, uma vez que estes são preferência deles.

Na startup, ousamos adaptações da obra o Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry, uma obra de domínio público. Dentre elas, a troca de palavras por sinônimos, a mudança da seguinda para a terceira pessoa, adotada em nosso estado, eliminação de adjetivos e aumentos das letras e espaçamentos foram feitas com o cuidado da não infantilização da obra, mas da acessibilidade a ela.

Conclusão

Sempre que se ouve a frase “incentive a leitura”, pensamos logo nas crianças, porém há outros grupos na sociedade que se beneficiariam muito com o hábito de leitura, especialmente os idosos. Um livro pode ser um grande companheiro e beneficiar a saúde física e emocional de quem chegou à terceira idade, uma vez que o exercício mental da leitura ajudá-lo-á a melhorar o funcionamento do cérebro e protegê-lo-á do declínio cognitivo, pois mesmo em idade avançada novos neurônios podem nascer.

Portanto, cabe à sociedade, aos governos, aos familiares e amigos da pessoa idosa e, especialmente, a nós, educadores e especialistas da linguagem, estimular o precioso hábito de leitura. Diminuir a distância entre livros e leitores, em especial, os da terceira idade, será maravilhoso para os idosos e contribuirá para que essa seja, de fato, a melhor idade!

Referências

BARCELOS, Loriena Broseghini. Entrevista para o site: <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/conheca-os-beneficios-da-leitura-para-criancas-idosos-21778085.html>.

BRANDÃO, Lenisa et al. Narrativas intergeracionais. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n1/31298.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2007

BRASIL. *Estatuto do Idoso.* Lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CAMARANO, Ana Amélia et al. *Idosos brasileiros:* indicadores de vida e de acompanhamento de políticas. Brasília: Presidência da República, Subsecretaria de Direitos Humanos, 2005.

_____. (Org.). *Os novos idosos brasileiros:* muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CASTRO, Alba T. B. de. Espaço público e cidadania: uma introdução ao pensamento de Hannah Arendt. *Serviço Social & Sociedade,* a. 20, n. 59, mar. 1999.

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

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo:* algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. *Texturas:* sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Martín, A. V. (2007). Gerontologia educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. In: Osório A. R.; Pinto, F. C. (eds.). *As pessoas idosas:* Contexto social e intervenção educativa. Instituto Piaget.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da terceira idade:* conquistas possíveis e rupturas necessárias. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos:* reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 1985.

World Health Organization. *Envelhecimento ativo:* uma política de saúde/World Health Organization; tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. 60p. il.

SEMINÁRIOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O INCENTIVO À LEITURA CRÍTICA E AO LETRAMENTO

Ewerton Lucas de Melo Marques[1]
Maria Auxiliadora Bezerra[2]

Resumo: Este artigo objetiva descrever e analisar a realização de um seminário como proposta de ensino, visando envolver alunos do Ensino Fundamental (EF) em práticas efetivas de letramento. Desenvolvemos um projeto de ensino de leitura em turmas de 9º ano, envolvendo o tema *bullying* presentes na escola e recorrentes em suas vidas. Como proposta de leitura foram discutidos textos multimodais variados, com o intuito de fazer os alunos conhecer o tema e ter condições de se posicionar sobre ele. A divulgação dos resultados foi sob a forma de um seminário de leitura organizado e coordenado pelos alunos (com orientação do professor) e com a participação da direção da escola, de representantes da Secretaria de Educação e professores universitários envolvidos com essa atividade. Como resultado, identificamos uma interação simétrica entre todos, com colaboração, respeito mútuo e autoestima, fazendo-os perceberem que são capazes de produzir eventos de repercussão positiva para a escola e cidade onde moram. Concluímos que seminário de leitura é um recurso didático importante para o incentivo à leitura e ao letramento.
Palavras-chave: Seminário de leitura; projeto de ensino; letramentos.

Considerações iniciais

Concebemos o ensino de práticas de leitura como um fenômeno de interação cognitiva, social e metodológica, no qual o professor, segundo a sua formação acadêmica, utiliza subsídios adequados à sua atuação em sala de aula, realizando uma integração da teoria com a docência.

O ensino de Língua Portuguesa (LP), desde o final do século XX, busca desenvolver as práticas de letramento dos alunos e, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, essa busca pelos letramentos se acentua. Para o EF o documento estabelece que as aulas de Português precisa

> [...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2016, p. 63-64)

Por essa citação, verifica-se a ênfase dada à necessidade de levar os alunos a serem multiletrados e, consequentemente, participantes ativos na sociedade.

Acreditamos que a promoção de atividades que envolvam temas do interesse dos alunos, seja um método bem sucedido para a participação ativa dos discentes nas aulas de LP, visto que isto pode levá-los à leitura e discussão de textos variados, contribuindo, consequentemente, para o desenvolvimento de sua competência leitora, desfazendo-se a concepção de que os alunos não querem ler.

Reconhecendo a necessidade de um ensino de LP que privilegie a inserção dos discentes em práticas de letramento, este artigo objetiva descrever e analisar a realização e os efeitos

[1] Graduando do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* ewertonlucas.marques@gmail.com.
[2] Professora Doutora de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

positivos do trabalho com a leitura através de um projeto de ensino. Este projeto foi realizado em duas turmas do 9º ano do EF, em uma escola pública municipal de uma cidade paraibana, no período de 30 de outubro a 11 de dezembro de 2017, mediadas por nós. Como encerramento, realizamos um seminário, incluindo discussão e tomada de posições por parte dos alunos a respeito do tema *bullying*, conforme será visto no tópico 5.

Este artigo está organizado em quatro tópicos (além das considerações iniciais e finais), nos quais apresentamos, de forma entrelaçada, fundamentos teóricos, descrição e análise do seminário realizado pelos alunos.

Contribuições teóricas: leitura e ensino

De acordo com as estratégias e procedimentos de leitura apresentadas pela BNCC (2016, p. 70), devemos "Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares." Assim, para o envolvimento dos alunos com a leitura, escolhemos um tema polêmico 'O *bullying'* presente, muitas vezes, no cotidiano escolar. A partir de textos variados (filme, artigo de opinião, vídeo e hipertexto) conseguimos desfazer a crença de que o ato de leitura seja algo cansativo e monótono para os alunos. De acordo com Solé

> [...] compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (1998, p. 18)

A autora defende a importância de práticas de leitura de textos, para uma maior autonomia frente a uma sociedade letrada. Concordamos com essa posição e acrescentamos a importância da leitura dos textos multimodais, pois vivemos em um cenário em que as formas "multimodais e multissemióticos de leitura são integrantes da cultura letrada" (ROJO, 2012, p. 107).

Métodos para a leitura: da seleção dos textos à criticidade

Para promover aulas de leitura, principalmente em turmas dos anos finais do EF, deve haver um planejamento que relacione os conteúdos a serem estudados ao cotidiano dos alunos, as aulas devem ter uma relação direta com suas vidas. Por isso, acreditamos que fazer usos de textos com a temática '*bullying*' pôde ter sido mais interessante para os discentes do que estudar outras obras descontextualizadas e/ou distantes de suas vidas e realidades.

Em diagnóstico feito anteriormente, os alunos em questão afirmaram não gostar de ler, no entanto liam em redes sociais assuntos os mais variados. Com base nesses dados buscamos trabalhar com textos que possibilitassem promover a **criticidade** destes alunos. Selecionamos artigos de opinião de um site de estudo com a temática '*O bullying na escola*' para tentar familiarizar os alunos com o gênero, seu tipo de linguagem, traços linguísticos entre outros "Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão." (MARCUSCHI, 2007, p. 32)

Após a introdução ao gênero e as leituras dos artigos impressos, seguimos as propostas de ensino de Rojo (2011), utilizamos outro suporte para o ensino. Por meio do *data-show,*

trabalhamos textos multissemióticos e multimodais, para ensinar as possibilidades de leitura nas duas modalidades: impressa e hipertexto. Para Rojo

> [...] multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exige os multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos e semiose) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada um deles (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2011, p. 19)

Após as apresentações dos textos multimodais e impressos, iniciamos as suas leituras. Foi necessário mostrar aos alunos que, para realizar a leitura oral de determinado gênero, necessita-se de estratégias – a entonação, por exemplo, é algo essencial para ler um artigo de opinião, pois necessitamos utilizar a voz de forma segura para convencer o ouvinte com nossos argumentos.

Uma concepção humanista para o ensino de leitura: liberdade para aprender

As aulas de leitura necessitam ser um momento de motivação e crescimento autônomo e intelectual para os alunos. Por esse motivo, fundamentamos as aulas nas teorias de ensino humanista e libertadora proposta por Rogers (1973), pois "A facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz" (ROGERS, 1973, p. 111). As aulas de leitura necessitam de um apoio facilitador do professor, essa facilitação consiste numa relação afetiva entre o professor e aluno. Visto isso, buscamos métodos para promover aulas que contribuíssem para a superação das dificuldades encontradas na prática de leituras.

Consideramos o *bullying* como um tema polêmico para se trabalhar por ele ser um tema interessante e próximo da realidade de muitos alunos. Para Rogers:

> Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e de aprender (ROGERS, 1973, p. 159-160)

A partir do ensino humanista, no qual identificamos "o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como força de motivação subjacente à aprendizagem." (ROGERS, 1973, p. 165), idealizamos promover um evento de letramento, com o intuito de promover a autoestima e companheirismo dos alunos e, o mais importante, tentar colocar em práticas algumas leituras teóricas realizadas no curso de Letras.

Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento

Após, aproximadamente, dois meses de trabalhos com os alunos do EF, idealizamos produzir um evento como incentivo à leitura crítica e ao letramento. Percebemos que as aulas de leitura foram produtivas e os alunos interessaram-se pela possibilidade da divulgação das suas produções em um evento.

Idealizamos um trabalho no qual pudéssemos produzir algo cultural e de aprendizagem significativa para os alunos, porquanto "qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento [...]" (BEZERRA, 2007, p. 40).

A idealização deste Seminário contribuiu para aulas de leitura e, consequentemente, aulas de escrita mais assíduas e colaborativas por parte dos alunos. Os discentes começaram a realizar

leituras extraclasse sobre *bullying*, criaram grupos no *Facebook* e no *WhatsApp*, além de pequenos grupos autônomos de estudo para discutir o tema. A partir dos seus estudos e das contribuições nas aulas de LP, produziram artigos de opinião para a apresentação oral no evento.

Após os trabalhos de reescritas e releituras das obras produzidas pelos alunos, iniciamos as preparações para o evento que durou duas semanas de trabalhos. Dividimos os grupos de trabalho nos seguintes eixos: credenciadores; comunicação oral (leitura de artigos de opinião); comissão administrativa; fotógrafo; apresentação cultural; apoio técnico; recolhedores de perguntas do público; organizadores; mestre(s) de cerimônia; apoio ao *coffee break* e ouvintes (todos).

Todas essas atividades foram realizadas pelos alunos com o intuito de que todos pudessem se envolver neste momento de letramento. A divisão para essas atividades ocorreu de forma democrática, os próprios alunos escolheram a função que gostariam de exercer no seminário.

Após a organização, convidamos algumas professoras universitárias para serem palestrantes do seminário e compartilhar a importância das práticas efetivas de leituras para o sucesso escolar

O evento realizou-se em 11 de dezembro de 2017, fizeram-se presentes as professoras Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG) e Profa. Milene Bazarim (UFCG), as quais estavam envolvidas com o projeto, além delas fizeram-se presentes os membros da Direção da escola, representantes da Secretaria Municipal de Educação, Gestão Municipal e uma jornalista do Paraíba Debate. Na data do seminário, os alunos mostraram-se preparados e participaram das atividades propostas.

Um dos momentos do seminário consistiu na leitura dos textos produzidos através das leituras realizadas ao longo das aulas. Eles apresentaram para o público artigos de opinião com informações variadas sobre o *bullying*. Após a apresentação dos artigos a professora Mª Auxiliadora Bezerra foi convidada para avaliá-los. Segundo a docente os artigos de opinião estavam, de fato, bem redigidos, além disto ela também elogiou a leitura dos alunos.

Avaliamos que a interação e o envolvimento de alunos e professor com a realização do seminário resultaram no sucesso deste evento, em virtude de que ele constituiu:

> Um conjunto de atividades que se originou de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolveu o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão (foram) realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nestas atividades identificamos uma interação simétrica entre todos, com colaboração, respeito mútuo, autoestima e a realização de leitura crítica. Verificamos que o evento contribuiu para questionar-se a crença de que jovens não querem ler.

Os pontos positivos deste evento foram destaques em alguns sites e jornais[3], como o jornal *on-line* Paraíba Debate, Tribuna do Vale, *blogs* e redes sociais de órgãos municipais.

Através de relatos podemos observar os efeitos positivos do evento em alunos envolvidos com o seminário.

> Relato oral 1 - O *Seminário de leitura foi único, eu perdi a vergonha de falar em público, eu aprendi que reler e reescrever pode ser uma coisa boa e que*

[3] I Seminário sobre a importância da leitura: da leitura ao sucesso. Disponível nos seguintes endereços:
Disponível em: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura/>. Acesso em 18 de dezembro de 2017 – Jornal *online* Paraíba Debate
Disponível em: <http://tribunadovaleonline.blogspot.com.br/2017/12/itabaiana.html>.Acesso em 18 de dezembro de 2017 – *Blog* Tribuna do Vale.
Disponível em: <http://itabaiana.pb.gov.br/site/i-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura-da-leitura-ao-sucesso/>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017 – Site Institucional da Prefeitura da Cidade.

> *hoje eu sou capaz de fazer as coisas que pareciam difíceis. Ler no seminário de leitura para aquelas professoras parecia difícil, mas não foi. Gostaria de participar de algum outro evento desses, porque eu aprendi muitas coisas. (Aluna do 9º A)*
>
> Relato oral 2 - *O seminário de leitura teve muita importância para mim, hoje eu sei que sou capaz de muitas coisas, como, por exemplo, ler para muitas pessoas. Depois de tudo que aprendemos com aquelas professoras, com o professor e meus amigos, sei que podemos ir mais além nos estudos. (Aluno do 9º B)*

Após a realização deste projeto de ensino os alunos conceberam os eventos de letramento sob uma outra ótica como podemos observar nos relatos, pois mostramos a eles que ler com uma finalidade é um recurso importante para uma aprendizagem significativa. Este trabalho foi o resultado da interação entre professor e alunos, visando a construção de um trabalho que possibilitasse o crescimento intelectual e cultural dos alunos.

Considerações finais

O seminário de leitura é um recurso didático importante para o incentivo à leitura e ao letramento; além de promover autoestima, companheirismo e criatividade dos alunos, propondo-lhes desafios a serem superados. Em eventos como estes, os alunos não são apenas participantes passivos de palestras ou atividades escolares, eles são os protagonistas do seu próprio conhecimento. Nos seminários de leitura podemos tentar aprimorar e engajar alunos no mundo da leitura e escrita, contribuindo para que esses discentes não sejam pessoas à margem de uma sociedade desigual como a nossa, mas, sim, um agente crítico e leitor.

Referências

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO; MACHADO; BEZERRA. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dezembro de 2016.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____; SIGNORINI, I. (Org.*). O ensino e a formação do professor:* alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO; MACHADO; BEZERRA. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na linguagem. In: _____; MOURA. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Cenários futuros para as escolas. *Cadernos Educação no Século XXI* – Multiletramentos, v. 3, São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE TANTAS LÍNGUAS, O SOM DA FLORESTA: DIÁLOGOS SOBRE UMA ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez[1]

Resumo: Este trabalho dialogará sobre uma experiência em Educação Musical, proporcionada por um projeto de extensão universitária em uma escola pública paulista, com crianças de um terceiro ano do ensino fundamental. O objetivo foi aproximá-los da linguagem cultural e musical da região amazônica, onde as ressonâncias musicais coexistem e se interdependem do ouvir os significados culturalmente produzidos.

A música é uma linguagem universal, tem sua origem nos moldes sociais de existência e relações humanas e tornou-se um ato de comunicação entre gerações, de expressão cultural das mais diversas etnias e grupos sociais. Ela transforma (ou) -se em ponte e possibilidade de transgressões de sentidos, dizeres, fazeres e perspectivas sobre ser e estar no mundo; une o diferente, o eferente, expõem e esconde sentidos, enfim, é formado de significados expressos em grafias específicas de uma leitura universal, representadas por mínimas, semínimas, colcheias, pausas, claves

Nas últimas décadas, os estudos na área da Neuropsicologia, tem dado uma especial atenção ao modo como a música afeta o mecanismo cerebral do ser humano, aumentando as sinapses e, consequentemente desencadeando diversos processos mentais. Alguns estudos discutem o modo como os elementos musicais como o ritmo, o timbre, o andamento, a tonalidade, podem afetar a psique humana a ponto de desencadear sensações de euforia, melancolia, bem-estar, provocando também mudanças comportamentais em alguns sujeitos.

Autores como Brito (2003), Gainza (1988), Howard (1984), Ilari (2003) e Nogueira (2003) ressaltam a importância do trabalho com a linguagem musical para se promover o desenvolvimento de crianças pequenas, especialmente aquelas que possuem algum tipo de deficiência cognitiva ou motora, pois, a música afeta de modo integral a criança e, com isso, potencializa diferentes aspectos do desenvolvimento que aparentemente não são observados.

A improvisação musical e o exercício da composição são atividades que se inserem nessas possibilidades. Por ser constituintes da aprendizagem musical, essas ações, segundo Ilari (2003), desencadeiam vivências significativas nas crianças contribuindo para o desenvolvimento dos

> [...] sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e de pensamento superior, entre outros. Independentemente de ser representada graficamente, as canções e obras compostas pelas crianças parecem ser benéficas ao neurodesenvolvimento (ILARI, 2003, p. 15)

Além disso, por ser uma criação humana, moldada nas vivências inter e intrapessoais, a linguagem musical é um modo de produzir sentidos sobre o mundo. E esta ação se relaciona intrinsicamente ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Por isso, cada grupo social cria modos outros de interpretar e significar suas vivências socioculturais pela música, e esta criação perpassa as experiências coletivas e individuais de cada sujeito. Por vivermos em um mundo polifônico, repleto de diversificação e ressignificação sonora, a música tende a ser um "[...] meio para capturar sentimentos, conhecimento sobre sentimentos ou conhecimento sobre as

[1] *E-mail:* aofretorio@gmail.com.

formas de sentimento comunicando-os do interprete ou do criador para o ouvinte atento." (GARDNER, 1994, p. 97)

Refletir sobre a criação cultural como produto elaborado socialmente tem pressupostos no referencial teórico elaborado por Vigotski (2009) sobre o desenvolvimento humano, especificamente no que concerne o movimento de criação e imaginação. Elaborador da Psicologia Histórico Cultural, o autor afirma em seus estudos que a criação e a imaginação estão relacionadas com as experiências e significados vividos pelo sujeito, produzidos ao longo da vida. Nesse sentido, só se é possível a criação pelo acúmulo de experiências de um sujeito, sendo o processo de imaginação e criação diversificados entre crianças e adultos.

Sobre a relação temporal entre experiência e criação, Vigotski (2009, p. 122) evidencia que "A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente.". O sentido da palavra encarnada, usada pelo autor, se refere à experiência social apropriada e impregnada no sujeito. Os significados dos modos de vida e existência, produzidos pela história coletiva de desenvolvimento humano, se tornam parte deste sujeito pelo processo de significação. As ações no presente se forjam pelas vivências passadas, tornando-se estas, parte essencial no percurso do desenvolvimento humano, ou seja, esses sentidos passam a ser en-carnados.

A cultura artística de cada grupo social, forjada pelo tempo histórico das produções de significados pode ser apropriada pelas novas gerações se existir ações que as perpetuem, nas relações estabelecidas entre cada nicho sóciocultural. Cada localidade e grupo social elabora, mesmo que indiretamente, um modo estético de perpassar seus costumes, crenças, tradições, ou seja, sua produção artística (música, pintura, teatros, entre outros). Em algumas comunidades indígenas, estas ações fazem parte do cotidiano social do grupo, em festas, celebrações, ou inseridas na própria rotina diária. Em outras comunidades, como em algumas cidades do interior do país, os significados culturais ou tradições são vivenciados também em eventos religiosos.

Entretanto, existe uma instituição, que *a priori*, pode contribuir para que todas crianças e jovens se apropriem dos significados culturalmente produzidos: a escola. Essa afirmação perpassa as relações de ensino na instituição escolar como *locus* de significação, quando nos atentamos que é neste contexto, o tipicamente escolar, que as crianças entram e contato com o conhecimento elaborado histórico e culturalmente pelos mais diversos grupos sociais.

Mas como essas produções culturais têm sido apresentadas? Como trabalhar os significados culturais pela linguagem musical? Como podemos desenvolver nas escolas um trabalho de criação musical partindo de experiências culturais e sensoriais diversas?

Diante dessas indagações, o presente texto busca apresentar uma vivência na área da linguagem musical, desencadeada por um projeto de extensão universitária intitulado "Ode a Alegria[2]"onde a cultura de uma região do estado Amazonense pôde ser conhecida por crianças de um quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

É importante destacar que foi a experiência intercultural de uma professora em formação inicial que se transformou neste projeto, no qual a cultura musical de povos indígenas e, de comunidades ribeirinhas do sudoeste do estado do Amazonas, transformou-se em motivo para se ensinar conceitos que perpassam o ensino de música (timbre, ritmo, notação musical, experimentação sonora e musical, entre outros).

[2] Este nome faz referência à famosa obra de Bethoven, a 9ª Sinfonia.

O projeto de Educação Musical "Ode à Alegria"

O projeto de extensão universitária "Ode a Alegria"[3], fez parte de um conjunto de atividades de Educação Musical que buscou proporcionar às crianças de uma escola de ensino fundamental, de uma cidade do interior paulista, tanto o contato com elementos musicais de uma cultura diferente da localidade, quanto, a aprendizagem de elementos base para a criação musical e sonora. Este projeto partiu da experiência de uma professora em formação inicial, que tem formação musical em piano erudito e popular, com um projeto de integração cultural oferecido pelo Ministério da Defesa/Governo Federal, no ano de 2006[4], o Projeto Rondon, cujas vivências centraram na região no entorno da floresta Amazônica, com etnias indígenas múltiplas, algumas esquecidas no tempo, outras perenes/ resistentes pelas margens dos rios.

A intensão do projeto musical realizado com as crianças foi apresentar e aproximá-las da linguagem cultural de uma região do país não muito conhecida por eles, a região amazônica, onde as ressonâncias musicais representavam uma coexistência e interdependência dos sujeitos em ouvir os sons da floresta e representá-los em instrumentos musicais enraizados/elaborados nas tradições indígenas. Por isso, escolhemos as músicas de um grupo regional o Raízes Caboclas, cujos temas letras e melodias ofereciam possibilidades outras para a aprendizagem rítmica musical.

Este projeto de extensão também envolveu a confecção e o uso de instrumentos de percussão, tais como clava de rumba, tambor, chocalho e reco-reco. A escolha na abordagem da ação rítmica, representada pelo manuseio e confecção de instrumento de percussão, parte da premissa do estímulo de uma improvisação rítmicas, temporal (duração do som), bem como do estímulo de uma percepção auditiva que permite processo de sensibilização maior nos alunos em relação às qualidades do som como o andamento, timbre, intensidade e altura, bem como auxilia, por meio do trabalho coletivo, a relação do sentir e agir.

Os encontros

Realizamos quatro momentos de intervenções pedagógicas intituladas "Isso é som!" "Uma história especial", "Produzindo Sonoridade" e "Ritmo Amazônico", durante sete semanas de encontros com os alunos. Isso significa que muitas atividades iniciadas em um encontro perduravam para o próximo, visto que o planejamento se baseava também, no modo com os alunos interagiam com os temas desenvolvidos.

O planejamento e a organização dos momentos de educação musical se pautaram em três princípios: a aproximação com a cultura, a experimentação e criação musical e a confecção de instrumentos musicais. No desenvolvimento das atividades, as ações planejadas inicialmente sofreram algumas alterações, adaptando-se as especificidades apresentada pelos alunos, principalmente relacionada às observações rítmicas da música trabalhada e possibilidades de manuseio e utilização dos instrumentos que necessitou de mais aulas do que foram planejadas inicialmente.

[3] Este projeto de atividades pedagógicas fez parte do projeto de extensão universitária intitulado "A Construção da identidade através do ensino da dança criativa e do uso de brinquedos com crianças" pertencente ao programa de auxílio discente (Projeto Bolsa trabalho) oferecido pela divisão social da Universidade de São Paulo (COSEAS/USP).

[4] O projeto de Educação Musical, "Ode a Alegria" foi desenvolvido há quase doze anos e não foi divulgada anteriormente. A proposta desta divulgação parte da necessidade da autora em dialogar sobre esta experiência que foi sendo redimensionada em sua prática como professora no ensino Infantil: levar as crianças a experiênciar elementos culturais diferenciados dos já conhecidos em seu meio sóciocultural.

Cada encontro semanal teve a duração de cinquenta minutos cada, que perpassaram atividades de percepção rítmica e sonora, estudos dos aspectos culturais da região Amazonense, roda de conversa sobre a cultura da região, elaboração de uma história sonora com diferentes instrumentos de percussão e, também, a confecção de instrumentos musicais de percussão para que pudessem elaborar atividades de criação e improvisação musical pelos novos ritmos apresentados, elaborando melodias com base nas melodias das músicas. O conteúdo das músicas também foi um mote de diálogo intercultural, pois versaram sobre a rotina de trabalho (pesca) da alimentação regional (tucumã, tambaqui, jatobá) e de festas regionais (bumba meu boi) e lendas da região (Iara, mãe d'agua, Curupira) entre outros. Com isso, estes momentos tornaram-se modos outros de apresentar aos alunos os múltiplos sentidos construídos em uma cultura indígena e ribeirinha, ou seja, um novo olhar de significação sobre o mundo.

No decorrer dos encontros dividimos os alunos em grupos e cada um desses grupos escolheu o tipo de instrumento que confeccionariam - clava de rumba, tambor, chocalho e reco. Para este manuseio, utilizamos materiais recicláveis como latinhas de refrigerante para os chocalhos, latas de achocolatado em pó e balões de plástico para os tambores; bambú para confeccionar o reco reco e retalhos de madeira para a confecção de clavas de rumba. Ao todo produzimos cerca de seis instrumentos de cada tipo. Além de disponibilizarmos os materiais para a criação dos instrumentos, oferecemos materiais de ornamentação, como tintas, papéis, entre outros. No grupo dos chocalhos trabalhamos com grãos que produzissem um som grave e sons agudos. Como estratégia de criação sonora, solicitamos que no grupo dos tambores metade dos instrumentos seriam confeccionados com uma fita adesiva colada no fundo da lata, para que o som produzido fosse diferente dos demais tambores. Enfim, utilizamos estratégias de organização e planejamento pedagógicos que facilitassem a vivência musical desejada.

Ao final dos encontros, as crianças perceberam a diversidade na produção musical do país, elegendo estes momentos como motivadores de uma aprendizagem instrumental.

Considerações finais

No projeto de extensão "Ode a Alegria" nossas ações foram direcionadas pela intencionalidade e mediação na aprendizagem musical. Por isso, lançarmos mão de diversas estratégias para a contextualização do tema trabalhado, a música regional, como cartazes, mapas, para que as atividades musicais, que expressava o costume de outra região do país, fossem significativas para as crianças e permitissem uma apropriação e criação de um ambiente musical diferenciado.

É importante destacar que a realização destas atividades ocorreu porque a professora da sala possibilitou esses encontros, cedendo momentos de sua rotina pedagógica. Com isso, pudemos desenvolver um trabalho em parceria, onde o olhar do outro professor constitui a trajetória formativa de uma professora, em formação inicial, para os primeiros anos do ensino fundamental. Desse modo, os sentidos produzidos nestes momentos ecoaram para além de um projeto musical, mas para um processo formativo docente.

Ainda, neste contexto de experiências de ensino e extensão, retomamos a reflexão da importância na parceria entre universidade e escola pública, como meio de divulgar o conhecimento científico e cultural para as futuras gerações, como também, uma oportunidade dos estudantes de cursos de licenciaturas experiênciarem o "chão" da escola.

Referências

BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil.* Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente:* A Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994

HOWARD, W. *A música e a criança*. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 9-16, set. 2003.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, v. 5, n. 2, dez. 2003

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância.* Tradução de Zóia Prestes e comentários deAna Luiza Smolka. São Paulo, Ática, 2009.

“UM DIA, UM RIO”, UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR

Aira Suzana Ribeiro Martins[1]

Resumo: Propõe-se apresentar o relato de um projeto interdisciplinar desenvolvido com alunos do sexto ano, com base na leitura do livro “Um dia, um rio”, de Leo Cunha e André Neves (2016). O projeto foi desenvolvido com o objetivo de promover discussão acerca da tragédia ocorrida em Mariana em 2016 e desenvolver no aluno o espírito de solidariedade e de respeito à natureza.

Introdução

Como sabemos, a leitura contribui significativamente para a formação cultural do indivíduo. A instituição escolar, no trabalho com a leitura, com vistas à formação de leitores, leva o aluno a conhecer as interessantes páginas da literatura, contribuindo para o enriquecimento de seu repertório enciclopédico e o sentimento de respeito às diferentes manifestações artísticas. A leitura ainda desperta o prazer estético no indivíduo, dando-lhe condições de, futuramente, selecionar obras literárias que, de fato, levem-no à fruição do trabalho com a palavra.

As práticas de leitura, além de estimularem o imaginário têm grande importância para a formação de um indivíduo participante das iniciativas de seu meio social. De acordo com Cosson (2014), a leitura dá ferramentas fundamentais ao indivíduo para interpretar os fatos presentes na sociedade e, consequentemente, ter uma visão ampla do mundo e descobrir o sentido da vida.

A escola tem o compromisso, como afirma Azeredo (2009), de oferecer o conhecimento necessário para o indivíduo buscar, ao término do ensino básico, de forma independente, informações em qualquer área do conhecimento. A instituição escolar tem também a responsabilidade de formar cidadãos conscientes de suas obrigações e de seus direitos. Ademais, no trabalho de formação do cidadão, o espaço escolar deve, ainda, desenvolver o espírito de solidariedade e cooperação nos discentes.

Os desafios da era tecnológica

Com o incessante surgimento de novas formas de expressão, a escola, via de regra, tem certa dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado com que as linguagens surgem e se combinam. Vemos diferentes gêneros de textos elaborados em múltiplas linguagens, como a linguagem verbal, a não verbal, a linguagem sonora e a imagética.

Conforme observa Rojo (2012), mesmo com tantas lacunas ocasionadas pela falta de equipamentos na escola, são necessárias mudanças na prática docente, com inovações que visem a auxiliar o desenvolvimento discente. Desse modo, de acordo com a importante observação da pesquisadora, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela instituição de ensino, o professor deve oferecer ao aluno uma formação que lhe dê condições de enfrentar os desafios impostos pelas novas tecnologias.

Primeiramente, para o enfrentamento das dificuldades presentes nas novas linguagens, é necessário que o indivíduo tenha domínio de habilidades pelas quais, via de regra, é notória a crescente perda de interesse. Devido ao contato exclusivo com a linguagem das mídias

[1] A autora cursou doutorado em Língua Portuguesa- UERJ/2006. É professora do Colégio Pedro II, onde leciona em turmas do Ensino Fundamental II e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. É também supervisora do Programa de Residência Docente na mesma instituição. Faz parte dos grupos de pesquisa SELESPROT e LITESCOLA. *E-mail:* airamartins@uol.com.br.

tecnológicas, os jovens, atualmente, apresentam certa dificuldade na compreensão de um texto em um modelo mais tradicional.

Pesquisas revelam que, no contexto atual, devido à leitura superficial que o indivíduo faz do modelo fragmentado de texto, ele passa a ter certa dificuldade em fazer a leitura de uma narrativa ou outro tipo textual mais longo, que obedeça a uma sequência marcada por uma progressão temporal e causal. Desse modo, é necessário que a capacidade de ler um texto de certa extensão, com uma progressão, seja desenvolvida no estudante. É importante, do mesmo modo, que o indivíduo desenvolva a capacidade de olhar. Para isso, é importante o contato com o texto imagético em qualquer nível de aprendizagem.

Como podemos perceber, as tecnologias citadas estão ao alcance do professor nos espaços escolares mais precários, em qualquer região do país. Cremos que a capacidade de perceber, efetivamente, as matrizes básicas da linguagem, isto é, a matriz verbal, a matriz visual e a matriz verbal, segundo a categorização estabelecida por Santaella (2001), muito vai contribuir para que o aluno tenha condições de atender às exigências incessantes da modernidade no que tange às tecnologias.

Além de atividades com as modalidades da linguagem, de um modo geral, não só as tecnológicas, é importante também um trabalho interdisciplinar.

A leitura e a interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade é bem antigo. Ele se origina do mundo ocidental em épocas remotas, no momento em que a ciência buscava a integração do conhecimento. No mundo contemporâneo, a crise que se instaurou na ciência, nos seus conceitos, modelos e paradigmas trouxe a demanda da participação da sociedade em relação às questões sociais, políticas e culturais. Na área da Educação, o conceito de interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século passado na Europa e Estados Unidos e, no Brasil, essas ideias passaram a ser discutidas na mesma época.

De acordo com Fazenda (2003), em uma prática interdisciplinar escolar, diferentes saberes interagem sem nenhuma linearidade ou hierarquização, sendo respeitados, inclusive, os saberes do discente.

Com vistas a fazer o aproveitamento de diferentes áreas do conhecimento em torno da leitura de uma obra literária, nós, professores de turmas de sexto ano de uma escola pública federal do Rio de Janeiro, desenvolvemos um projeto interdisciplinar, a partir da leitura do livro "Um dia, um rio" (2016), com texto de Leo Cunha e ilustrações de André Neves. O trabalho envolveu as disciplinas de Ciências, Geografia, Artes, Informática Educativa e Português.

Em virtude dos limites de extensão deste texto, apresentaremos somente o relato do trabalho de leitura e produção textual junto com a disciplina de Informática Educativa. Lembramos que o trabalho de elaboração do produto final envolveu os conhecimentos de todas as disciplinas participantes do projeto.

Nas aulas de Português, inicialmente, foi feita a leitura da obra. Para isso, seguimos a proposta de Cosson (2014) em relação à preparação para a leitura. Com a finalidade de desenvolver a conscientização da importância do espaço físico na vida de um indivíduo, fizemos a leitura de um poema de Alberto Caieiro, heterônimo de Fernando Pessoa (1973), que se inicia com o seguinte verso: O Tejo é o mais belo rio que corre pela minha aldeia". Após a leitura do poema, cujos versos iniciais estão presentes no livro de Leo Cunha e André Neves, discutimos sobre a importância do rio que passa pela pequena aldeia onde reside o eu lírico. Além do aspecto afetivo, discutimos a importância de um rio para a sobrevivência das pessoas

que residem em suas proximidades. Em seguida cada aluno escreveu sobre a importância de algum espaço da cidade do Rio de Janeiro ou de algum bairro para a sua vida.

A essa atividade se seguiu leitura de reportagens sobre o desastre ecológico ocorrido na cidade de Mariana, em Minas Gerais. Em seguida, lemos a obra de Léo Cunha e André Neves.

Após leitura da obra, os alunos elaboraram, em grupos, nas aulas de Português, roteiros com temas relacionados aos problemas causados pelo desastre ocorrido na cidade mineira e, também, poemas e notícias que dialogassem com cada roteiro elaborado. Posteriormente, o argumento foi transformado em vídeo na disciplina Informática Educativa.

Nas linhas seguintes, podemos ler um poema elaborado por um grupo da turma 601:

Lama doce
Vamos rever aqui
Uma lembrança dolorosa
De um rio destruído
Por uma organização gananciosa
Quantas mortes
Quantas lágrimas
Foram levadas
Naquelas águas
Casas perdidas
Sucumbidas
Destruídas
Pela lama invadidas
Órfãos
Viúvas
Vidas
Perdidas
O doce virou amargo
A vida virou morte
A água virou lama
Que falta de sorte!

Nas aulas de Artes, foram confeccionados diversos objetos artísticos com material considerado lixo. A professora de Ciências criou situações que levassem os alunos a tomar conhecimento dos problemas causados pelo descarte irresponsável de materiais tóxicos. Com base em palestras e vídeos, os estudantes se conscientizaram também da grande quantidade de lixo produzida por cada um de nós e das consequências de seu descarte irresponsável.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido foi bastante significativo para os alunos, e podemos dizer que houve a leitura efetiva da obra por cada um. Isso pôde ser percebido na emoção causada pela leitura do texto e nas referências ao livro presentes nas atividades desenvolvidas nas aulas das disciplinas envolvidas no projeto.

Notamos, além disso, a conscientização do problema causado pela irresponsabilidade e ganância do homem. Esse sentimento se expressou por um aumento da participação dos alunos na limpeza e na conservação do prédio da escola e o olhar crítico para o descaso do homem em relação à natureza. Eles passaram também a observar os perigos provocados pela falta de higiene da população que habita as cidades.

Referências

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de Português:* Fundamentos, Percursos, Objetos. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Leo; NEVES, André. *Um dia, um rio*. Rio de Janeiro: Pulo do Gato, 2016.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade:* qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: _____. *Poemas de Alberto Caieiro.* Lisboa: Ática, 1973.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento.* Sonora. Visual. Verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) COMO ÁRBITRO GLOBAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Márcia Aparecida Amador Mascia[1]

Resumo: Este trabalho realiza uma análise discursiva de dizeres de um dos idealizadores do PISA. Tem como pressuposto os estudos foucaultianos de discurso e de governamentalidade. Os resultados mostram a ênfase em aspectos econômicos e estatísticos, apagando-se os objetivos da educação, como o desenvolvimento físico, social e artístico, necessários para a plena participação em uma sociedade democrática.

Introdução

Tendo acompanhado as postagens sobre PISA, tanto no site da OCDE, em nível mundial, como do INEP, em nível de Brasil, e reportagens da mídia desde 2000, ano em que foi implantado pela primeira vez no mundo e inaugurado um novo milênio de comparações internacionais de resultados na Educação, meu olhar tem sido no sentido de problematizar os sentidos construídos e naturalizados acerca de avaliação, professor, aluno, Educação, dentre outros. Este trabalho, que tematiza o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), encontra-se inserido em minha pesquisa de pós-doutorado realizada em 2015 em uma universidade nos EUA e, também, faz parte do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq do qual sou líder e do meu projeto de bolsa produtividade, CNPq (2017-2020). A proposta geral da pesquisa, em andamento, consiste em analisar as emergências de subjetividades e identidades educacionais contemporâneas dos discursos que atravessam os documentos do PISA (OCDE) e (Inep), em relação ao Brasil. Este trabalho, por sua vez, tem como objetivo realizar uma análise discursiva de excertos de uma entrevista/reportagem com Andreas Schleicher, diretor do departamento educacional da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e um dos idealizadores do Pisa, datada de 19 de fevereiro de 2018, disponível no site da Folha de São Paulo e de excertos de uma carta aberta de acadêmicos endereçada a este diretor sobre os efeitos do PISA.

Do ponto de vista do referencial teórico-metodológico, este trabalho transita nos pressupostos discursivos de Foucault (1984, 1996) que entende o discurso enquanto práticas discursivas, aquilo que pode ser dito a partir de regras anônimas e historicamente situadas.

A seguir, faremos uma apresentação do PISA, seguido pela análise.

PISA

O PISA é uma avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplicada a jovens na faixa etária de 15 anos, com o objetivo de mensurar seus conhecimentos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, a cada 3 anos. Iniciou sua primeira edição em 2000.

Segundo o INEP, o Brasil é o único país sul-americano que participa da prova desde sua primeira aplicação. Em 2015 participaram dessa avaliação os 34 países que são membros da OCDE, além de 37 países convidados, dentre os quais está o Brasil. Em geral, são selecionados aleatoriamente uma média aproximada de 150 escolas e 45 jovens de cada uma, mas alguns

[1] Universidade São Francisco – Brasil. *E-mail:* marciaaam@uol.com.br.

países optam por uma amostra maior, como foi o caso do Brasil nessa última edição, que "consistiu de 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores" (INEP, 2016, p. 19).

Em relação ao que é veiculado na mídia sobre o PISA, apresentamos, a seguir, excertos de uma entrevista com Andreas Schleicher, diretor do departamento educacional da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e um dos idealizadores do Pisa, datada de 19 de fevereiro de 2018, disponível no site da Folha de São Paulo. Segundo Schleicher:

*O **gasto em educação** no Brasil ainda é baixo. A **primeira lição** que aprendi pesquisando os países que aparecem no topo das comparações do Pisa é que seus líderes parecem ter convencido seus cidadãos a fazer escolhas que **valorizam mais a educação** do que outras coisas.*

*No Brasil e na maior parte do mundo ocidental, os governos começaram a pegar emprestado o dinheiro das próximas gerações para financiar seu consumo hoje, e a dívida que fizeram coloca um **freio enorme no progresso econômico e social**. O Brasil é um país em desenvolvimento grande com uma parcela crescente de jovens. Ainda que, como parcela do PIB per capita, o gasto brasileiro por estudante seja maior do que a média da OCDE, esse ainda não é o nível ideal.*[2]

Chamamos atenção para dois aspectos: primeiro, a relação intrínseca entre educação e economia e, segundo, a comparação explícita ou implícita com outros países. Pode-se dizer que o aspecto econômico atrelado à educação se refere não somente aos investimentos que esta necessita, mas também, aos resultados que esta irá trazer à nação e às pessoas. Paradoxalmente, o segundo excerto contraria a necessidade de investimento em educação, já que, ao "emprestar das próximas gerações para investir na educação" traria um retrocesso econômico e social. Em relação às comparações com outros países, vemos, ao longo da entrevista e, de modo geral, em discursos do PISA, enunciados que destacam uns países ou experiências que devem ser imitadas, como em "A primeira lição". Quando perguntado sobre países como Cingapura, Canadá e Finlândia, Schleicher respondeu:

*Os países ibero-americanos poderiam ganhar muito **aprendendo** com as mudanças que esses países têm feito. Os **sistemas ibero-americanos** precisam aumentar as expectativas dos alunos sobre seu bem-estar e suas perspectivas futuras. As escolas podem ajudar fornecendo aconselhamento acadêmico e profissional para todos os alunos. Sistemas como o de **Cingapura** têm desenvolvido esse tipo de política.*

Um ponto observado na pesquisa que tenho empreendido sobre o PISA se relaciona às comparações com outros países, mas de modo especial com aqueles que alcançam bons resultados, como os orientais, neste caso, Cingapura. Não só os resultados do Brasil são comparados, como também, os ibero-americanos.

Em relação ao fator comparação, foi feito um levantamento de manchetes na revista Veja desde a implantação do PISA, no Brasil, em 2000 até 2017 e dentre 27 manchetes escolhidas, 6 delas fazem referência à China ou Coreia.

[2] https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/02/investimento-em-educacao-no-brasil-e-baixo-e-ineficiente.shtml.

Manchete VEJA	**Ano**
O que a **Coreia** e a **China** têm (e nós não)	2011
O Sputnik **chinês** e a educação	2011
A ascensão da **China**	2011
O que podemos copiar da educação **chinesa**?	2012
Vá pra **China**, Cid	2015
Aprenderemos com os **coreanos**?	2017

Como se pode verificar, são feitas referências cinco vezes à China ou à educação chinesa e duas vezes à Coreia ou à educação coreana.

Por sua vez, existe um movimento mundial entre acadêmicos que questionam o PISA enquanto uma racionalidade que está se impondo na educação, de modo a afetá-la e gerenciá-la, desconsiderando outros aspectos da educação para além do econômico. Em maio de 2014, foi dirigida uma carta aberta à Andreas Schleicher, questionando o seguinte:

Os resultados do PISA são ansiosamente esperados por governantes, ministros da educação editores de revistas e são citados como autoridade em inúmeros relatórios de política pública. Eles começaram a influenciar profundamente as práticas educacionais em muitos países. Como resultado, ***os países estão alterando seus sistemas de educação na esperança de melhorar seus rankings****. (...)*

Ao enfatizar uma faceta estreita de aspectos mensuráveis da educação, PISA tira a atenção de objetivos educacionais menos mensuráveis ou até não mensuráveis, como o ***desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico****, restringindo perigosamente nossa imaginação coletiva do que é a educação e do que deveria ser*.[3]

Esta carta manifesta a preocupação de pesquisadores em educação e em ciências humanas sobre os efeitos retroativos do PISA na condução das políticas públicas, de modo geral na educação e que afetarão as futuras gerações do planeta. Os países, na busca de bons resultados, desconsideram aspectos relevantes da formação do cidadão e da pessoa, como apontado acima: o físico, o moral, o cívico e o artístico.

Apontamentos finais

Os resultados da análise do corpus mostram que a tônica da entrevista são os elementos econômicos relativos aos investimentos do país, em relação à Educação. Dentre os comentários destacam-se aqueles que comparam, estatisticamente, os investimentos do Brasil e outros países, de modo especial, os da América Latina. Importante observar que a formação do diretor do departamento educacional da OCDE é graduação em Física, mestrado em Matemática e Estatística. Um ponto que esta pesquisa pretende chamar a atenção é para a ênfase dada aos aspectos estatísticos (Hansen, 2015), em detrimento de outros objetivos da educação, como o desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico e que contribuem para preparar os estudantes para a participação em uma sociedade democrática e para uma vida de desenvolvimento pessoal

[3] Minha tradução livre da carta ao diretor do PISA, disponível em: https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics.

e bem-estar. Deste modo, o PISA acaba desempenhando um papel de árbitro global, no sentido de "dar as cartas finais" a respeito da Educação no mundo contemporâneo.

Referências

FOUCAULT, M. A *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GRUPO ABRIL. *Veja*: missão e valores. Disponível em: <http://www.grupoabril.com.br/pt/oque-fazemos/midia/marcas-e-empresas/unidade-noticias-e-negocios/Veja/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015*: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Hansen, H. K. Numerical operations, transparency illusions and the datification of governance. *European Journal of Social Theory*. Sage. 18 (2) 203-220. 2015.

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA NO CENÁRIO ESCOLAR

Kátia Batista de Medeiros[1]
Márcia Aparecida Amador Mascia[2]

Resumo: Este trabalho realiza uma análise do discurso de uma menina vítima de violência inserida em rede de proteção da cidade de São José dos Campos – SP e sua capacidade de resistência mediante o fenômeno. Parte dos pressupostos teóricos da análise de discurso de linha francesa e de Winnicott. Os resultados apontam a importância de se estudar o fenômeno no contexto escolar, e dar voz à infância.

Vivemos em um mundo onde a violência se apresenta como um fenômeno que atinge diversas faixas etárias, níveis sociais e econômicos. Destaca-se aqui a violência doméstica contra crianças. É possível a esses sujeitos resistirem às situações de vulnerabilidade que a violência lhes apresenta? Como isso se dá? Essas são perguntas que norteiam o presente artigo, que tem como cenário o papel da escola como um espaço protetivo para o rompimento do silêncio em um círculo de violência vivenciado por esses sujeitos. Responsável pela educação e formação global, é ela quem assiste a uma realidade de violência contra seus alunos dentro e fora de suas paredes. Este artigo faz parte de minha pesquisa de doutorado defendida no Programa de Educação da Universidade São Francisco em 2018 na linha Educação, Linguagens e Processos Interativos, orientada pela Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia. Partindo-se do pressuposto de que a Educação pode favorecer o desenvolvimento infantil, é feito um chamamento pela rede de proteção e garantias, de maneira que a instituição perceba, denuncie e notifique a violência perpetrada a esses sujeitos. A metodologia de pesquisa foi a Análise do Discurso (A.D.) de linha francesa (PÊCHEUX, 1997), na convergência da teoria winnicottiana (WINNICOTT, 2005) acerca do desenvolvimento do sujeito em situação de privação. O *corpus* de análise se constituiu em um relato de uma criança inserida em um Programa de Proteção às vítimas de violência doméstica, na cidade de São José dos Campos – SP.

A análise do discurso como ferramenta de análise

A Análise do Discurso, área importante do conhecimento nos possibilita analisar como o sujeito em suas diferentes categorias elabora sua condição, sua posição-sujeito.

O único a produzir linguagem, ele não terá na palavra algo neutro, pelo contrário, ela será objeto de análise, pois traz em seu bojo o discurso, também atravessado por essas instâncias.

A Análise do Discurso – A.D., tem diversificado sua área de estudo com abordagens a partir das Ciências Humanas, como Educação, História, Psicologia, Medicina, Artes e Sociologia. Além disso, ela é empreendida no momento de convergência do linguístico com o social. Nessa ação, há o apontamento de marcas linguísticas como um produto histórico-social, principalmente com base nas condições de produção (MASCIA, 2002). Ela busca a compreensão de como um objeto simbólico pode produzir sentidos e com "significância para e por sujeitos". Ainda, como se dá a interpretação que relacionam tanto sujeito quanto sentido (ORLANDI, 2012, p. 26).

[1] Universidade Braz Cubas e Faculdade Anhanguera. *E-mail:* medeiroskb@ig.com.br.
[2] Universidade São Francisco. *E-mail:* marciaaam@uol.com.br.

A noção de Formação Discursiva (F.D.) se dá a partir da compreensão do processo de produção dos sentidos, da sua relação com a ideologia, além de possibilitar ao analista o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica que determinará o que se pode e se deve ser dito. Também Mascia (2002) realça que a F.D. deve ser vista como atrelada ao discurso.

Para dar consistência à análise, faz necessário o apontamento de alguns números de casos de violência.

Alguns números da violência

Em 2016, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos realizou 355.030 atendimentos, sendo que 133.061 (37,4%) referem-se ao registro de denúncias de violações de direitos humanos. A tabela a seguir traz um panorama geral das notificações.

Grupo	2015	2016	%
Criança e Adolescente	80437	76171	-5,30%
Pessoa Idosa	32238	32632	1,22%
Pessoa com Deficiência	9656	9011	-6,68%
Privação/Restrição de Liberdade	3565	3861	8,30%
LGBT	1983	1876	-5,40%
Igualdade Racial	1064	1326	24,62%
População de Rua	682	937	37,39%
Outras Violações	7892	7247	-28,61%
Total	137517	133061	-4,41%

TABELA 1. Comparativo anual por módulo – Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p. 8)

Em um comparativo anual, as denúncias em relação à criança e ao adolescente diminuíram entre 2015 e 2016, em um percentual de -5,30%, ainda que o número seja de certa maneira alarmante (76.171 casos). Uma das razões para a diminuição das denúncias pode ser atribuída às campanhas realizadas pelos governos federal e municipal em 2015 e 2016.

Esses números nos permitem ter uma noção da realidade brasileira da infância.

Diante disso, é apontada e descrito olhar da psicanálise para a criança.

A psicanálise e o olhar para a criança

A teoria de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista infantil, era voltada para os processos de maturação, em especial àqueles indicados à constituição do self (si mesmo) e da relação com o outro. As patologias psicóticas e a delinquência foram objetos de seu estudo aprofundado sobre crianças, adolescentes e seus pais.

Considerada uma das capacidades mais importantes do amadurecimento do emocional, a capacidade do sujeito para estar só é destacada por Winnicott, atrelando-a aos momentos de silêncio que o sujeito pode apresentar, por exemplo, em uma sessão de psicanálise. Ele aponta que ainda que a literatura psicanalítica tenha descrito o estado de reclusão, onde a organização defensiva significa a possível expectativa de perseguição, pouco foram descritos o *medo* de ficar só ou o *desejo* de ficar só, em especial a *capacidade* de fazê-los. O psicanalista defende

os aspectos positivos da capacidade de ficar só, porque o sujeito pode encontrar-se num confinamento solitário e ainda assim não ser capaz de ficar só. "(...) muitas pessoas se tornam capazes de apreciar a solidão antes de sair da infância, e podem mesmo valorizar a solidão como a sua possessão mais preciosa" (WINNICOTT, 1983, p. 32, grifo do autor).

A psicanálise nos ajuda a considerar as situações de uma criança, em especial em situação de vulnerabilidade. Vale lembrar que outra instituição foi pensada para atender esse sujeito em desenvolvimento – a escola.

A escola como espaço de proteção

Aos sujeitos que tinham condições econômicas e sociais privilegiadas, foi desenvolvida a escola – para que deles cuidassem, lhes ensinassem as letras e a religião, para que eles tivessem chances de um futuro promissor e abençoado.

Em compensação, para aqueles que não dispunham das mesmas condições, a Igreja e o Estado, com sua "mão forte" criaram mecanismos de acolhimento, ajuste, controle e tutela.

Criam-se então, instituições destinadas à higienização social, controle, punição aos delinquentes, recolhimento, julgamento, como FEBEM, por exemplo. Algumas, com o discurso educacional, fizeram e fazem o justamente o contrário.

Apropriar-se da história nos permite visualizar como crianças e adolescentes foram, ao longo do tempo, envolvidos em relações de negação de existência, de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais.

Contudo, as transformações sociais, culturais e históricas, fizeram com que se desenvolvesse o desejo de alguns sujeitos de favorecer a construção discursiva dos sujeitos de direito, o que acarretou a exigência e a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil. Dessa forma, a escola do século XX e XXI descobrem, analisam e notificam vários casos de violência. Tornou-se parte importante da rede de proteção à infância.

A construção do *Corpus* de análise

O *corpus* consistiu em atendimentos pela pesquisadora na função de psicopedagoga, conforme gravação de áudio pela pesquisadora na rede Municipal de Educação e do Desenvolvimento Social da cidade de São José dos Campos – SP.

O sujeito da pesquisa encontra-se na rede de proteção desenvolvida basicamente pelo CREAS – Aquarela – Leste. Os que foram vítimas de violência sexual cumprem um protocolo estabelecido pelo Ministério da Saúde. Os demais casos de violência são atendidos pelo CREAS e são verificadas outras demandas e necessidades de atendimentos, contemplados ou não pelo centro.

O caso selecionado para este estudo foi de Ana (8 anos), que teve o nome trocado nesse trabalho, a fim de preservar sua identidade. Morava com a mãe, o irmão mais velho e o padrasto. Foi vítima de violência sexual perpetrada pelo padrasto. Sua mãe tinha conhecimento do fato, mas manteve-se silenciada por ameaça do padrasto. Contudo, o irmão fez a denúncia para a polícia. Ana realizou exame de corpo de delito, e foi detectado que houve o estupro. Ana realizou exames e, felizmente, não contraiu HIV. A escola encaminhou um relatório sobre as dificuldades de aprendizagem de Ana.

Após a denúncia e apuração dos fatos, a menina foi encaminhada ao CREAS. Seguem trechos significativos de seus depoimentos.

> ***Pesquisadora**: - Fale um pouco da sua vida lá na escola. Como é seu dia-a-dia e as coisas que você faz?*

> ***Ana**: Ah, é muito legal, eu gosto.... é meio chatinho!*
> ***Pesquisadora** O que é meio chatinho?*
> ***Ana**: Estudar e escrever.*
> ***Pesquisadora**: Estudar e escrever? Por que você acha chatinho?*
> ***Ana**: Porque a gente... a minha professora quer que a gente pinte forte, escreve maior forte.*
> ***Pesquisadora**: A escola é importante para a sua vida?*
> ***Ana**: Eu acho que sim. A gente tem que aprender muitas coisas, aí pra gente não ficar meio desatento, e aí a gente estuda. É que eu gosto de estudar, mas mais ou menos... (e sussurra) EU ODEIO ESTUDAR, (peço que repita) EU ODEIO ESTUDAR. Eu não gosto!*
> ***Pesquisadora**: Por quê?*
> ***Ana**: Porque a gente tem que ler. E eu não sei ler. A gente tem que escrever. Mas eu não sei escrever.*
> *Pesquisadora: Se você soubesse você não odiava?*
> ***Ana**: Não. Meu único problema lá na escola é esse: ler e escrever.*
> ***Pesquisadora**: Quando você crescer, o que quer fazer?*
> ***Ana**: Quando eu crescer quero ser médica.*
> ***Pesquisadora**: Médica? Por quê?*
> ***Ana**: Porque a gente tem que ajudar os moço [sic]. Aí quando a gente chegar lá, e a papelada?*
> ***Pesquisadora**: É... médico escreve bastante, não é?*
> ***Ana**: É a gente tem que pegar o lápis e? (Pega uma folha fazendo de conta que está escrevendo algo) e escrever lá o que que a gente tem que consultar, e depois o que tem que consultar... eu gosto disso, mas o importante é que eu quero ler, e escrever. Todo mundo manda eu ler... mas eu leio tudo errado.*
> ***Pesquisadora**: Você quer ser médica de criança, de adulto, ou o quê?*
> ***Ana**: Quero ser de criança e adulto, porque é... que eles são legais. A gente dá injeção. A gente dá insulina pra eles. Dá remedinho, cuida deles no hospital. Ai por isso que eu gosto. Eu gosto de ajudar os outros. Eu falei pra minha tia comprar uma roupa de uniforme pra mim. Porque quando alguém ficar doente eu já tenho o uniforme. Hoje eu já tenho uma Barbie de médica.*

Reimer (2014) destaca que sujeitos vítimas de violência podem apresentar, como efeitos, atraso de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e redução das possibilidades para futuro sucesso profissional. Além disso, baixa autoestima também pode ser um dano significativo na vida dessas pessoas.

Ana compreende que essas ações são requisitos necessários para fazer parte do sistema escolar. A escola é importante para ela, assim com as ações de ler e escrever. Por isso, o sentimento de fracasso se apresenta em sua fala. Winnicott (1984) ressalta que a perturbação é uma característica conflitante pela qual a criança passa.

Considerações

Os resultados da análise do corpus mostram que a tal tema intervém, de forma direta e indiretamente, no estabelecimento das relações sociais, produzindo sentidos diversos, capazes de fortalecer e manter as relações violentas em diversos âmbitos sociais, familiares e educacionais no presente e no futuro. O estudo, análise e discussão sobre o tema na área de educação, tanto na formação inicial quanto continuada, podem ser pensadas como ações de prevenção contra esse fenômeno.

Ainda que Ana tenha sido vítima de violência, consegue resistir brincando, fantasiando, tendo esperanças de que a brincadeira pode lhe trazer um acalanto para sua mente, em um corpo que foi ferido pelo mundo adulto.

Para poder ser uma instituição protetora e fazer parte da rede de proteção, é necessário que seus membros, assim como a sociedade como um todo, conheçam as diferentes categorias da violência. A violência não é um fenômeno novo, pensado a partir de seu enfrentamento, onde entram em cena a prevenção e o cuidado. Curioso perceber aonde a violência doméstica mais acontece: na casa das vítimas, por seus parentes mais próximos. Portanto, torna-se uma dificuldade para esses sujeitos terem os tão desejados lar e família suficientemente bons.

A partir desta pesquisa, muitas outras questões podem surgir, pois é um assunto amplo, complexo e novo do ponto de vista da discussão em educação. Isso porque, como Dolto (2005, p. 93) ressalta: "O que não é dito, expresso não pode ser conhecido pelo seu "observador", mas o que se passa com o "observado", indizível e sem referência para o observador, é justamente o mais importante no encontro".

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. *Violência Intrafamiliar:* orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. 96 p. (Série Cadernos de Atenção Básica; n. 8)

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. *Balanço das denúncias de violações de direitos humanos 2016*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/disque100/balancos-e-denuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa/>. Acesso em: 08/05/2017.

DOLTO, Françoise. *A causa das crianças.* Tradução Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

MASCIA, Márcia. Rio a cidade maravilhosa e o lixão e Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira. In: Coracini, M. J. (Org.). *Identidades Silenciadas e (In) visíveis:* entre a inclusão e a exclusão. Pontes, 2011.

_____. *Investigações Discursivas na Pós-modernidade:* (uma análise das relações de poder-saber do discurso educacional político educacional de língua estrangeira) Campinas, SP. Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp: 2002.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso* – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. 10. Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *As formas do silêncio* – No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

REIMER, Cristiane Regina. Da negligência à resiliência: fundamentos e estratégias para a prevenção. In: SANTOS, Jurandir. *Crianças e adolescentes em foco:* dialogando com profissionais e cuidadores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

WINNICOTT, Donald. *O ambiente e os processos de maturação:* estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1984.

_____. *Natureza humana.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

_____. *Da pediatria à psicanálise.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. *O brincar e a realidade.* Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

_____. *Tudo começa em casa.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A LEITURA DE LITERATURA PARA O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* NA SALA DE AULA

Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros[1]
Marly Amarilha[2]

Resumo: O artigo tem como objetivo investigar como a leitura de literatura pode propiciar a discussão sobre o bullying na sala de aula. Utilizou-se a metodologia qualitativa com intervenção em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de Natal-RN. Resultados iniciais indicam que a experiência vicária proporcionada pelo texto literário potencializa as possibilidades de mudança de valores na vida do leitor.

O presente trabalho se configura como um recorte do estudo de doutorado em desenvolvimento, vinculado ao grupo de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e objetiva investigar como a leitura de literatura pode propiciar a discussão sobre o *bullying* na sala de aula, de modo a potencializar a compreensão, o debate e mudança de valores entre os escolares sobre essa prática de violência.

Sua relevância consiste em favorecer o entendimento dos docentes a respeito da possibilidade de se abordar um assunto tão pertinente como o *bullying* na escola, a partir da ficcionalidade de textos literários, considerando a crescente incidência de estudantes que se sentem vitimizados por práticas dessa natureza nas escolas do Brasil.

De acordo com os resultados das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar (PeNSE) realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos anos de 2009, 2012 e 2015 - em sua maioria, com discentes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) de escolas públicas e privadas – há um aumento gradativo daqueles que se sentem vítimas de *bullying*. Na 1ª edição, em 2009, a amostra foi constituída por 1.453 escolas, com um total de 63.411 estudantes pesquisados. Desses, 5,4% disseram se sentir humilhados "quase sempre ou sempre" pelas provocações de colegas da escola nos últimos 30 (trinta) dias. Na 2ª edição, em 2012, das 2.842 escolas participantes e 109.104 alunos respondentes, 7,2% afirmaram se sentir humilhados pelas provocações "quase sempre ou sempre". Na 3ª edição, em 2015, a pesquisa foi realizada a partir de duas amostras: na primeira (realizada com discentes 9º ano do EF), das 3.040 escolas participantes e 102.301 discentes pesquisados, 7,4% disseram que se sentem magoados, incomodados, aborrecidos ou humilhados "quase sempre ou sempre" (observa-se que, nessa última edição do PeNSE, os adjetivos com relação ao aluno vitimizado foram ampliados). Na segunda amostra, realizada com escolares de 13 a 17 anos (Ensino Fundamental II ou Médio), das 371 escolas e 16.608 estudantes, 12,6% responderam que "quase sempre ou sempre" se sentiam vitimizados.

Diante dos dados apresentados, observamos que esses percentuais aumentaram gradativamente no decorrer dos anos, o que aponta para a necessidade de suscitar formas de promover a discussão sobre essa prática de violência na escola, de modo a favorecer que os docentes não apenas conheçam a sua conceituação, mas possam trabalhá-la na sala de aula. Para tanto, elaborar uma estratégia que permita trazer *bullying* à reflexão por meio de textos literários é uma alternativa fértil para que os escolares possam compreender e construir suas próprias percepções a respeito dos malefícios dessa forma de socialização.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, PB, Brasil. *E-mail:* livialula@hotmail.com.
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, Brasil. *E-mail:* marlyamarilha@yahoo.com.br.

Dessa maneira, a literatura se apresenta como possibilidade, pois,

> [...] oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. [...]. O texto literário fala de mim e dos outros; provoca a minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos [...] (COMPAGNON, 2009, p. 47-49).

Compartilhando essa concepção, entendemos que o conhecimento presente na literatura possibilita ao leitor aprimorar suas capacidades intelectuais, linguísticas, afetivas, sociais e comportamentais, a partir da interação com o texto literário. Isso é possível em razão do seu poder em desconcertar, incomodar, desorientar e desnortear o leitor, conduzindo-o à reflexão ao apelar às suas emoções e à sua empatia (COMPAGNON, 2009).

Assim, entendemos que a leitura de literatura é promissora para o despertar da reflexão do leitor em relação ao *bullying*, tendo em vista que,

> a leitura – especialmente a interativa, desenvolvida sobre expressões artísticas que convocam o leitor e facilitam o desenvolvimento do pensamento crítico – encaminha a construção do próprio juízo e da própria opinião, favorece o aparecimento do desejo mobilizado pela co/moção, pela sensibilidade da inteligência (YUNES, 2010, p. 55).

Isso por que, é por meio da experiência vicária do leitor, que o texto literário convoca-o a viver outros destinos, a refletir, a ter empatia, a julgar situações ficcionais e voltar para sua vida com outro olhar, como indica a estética da recepção (ISER, 1996).

Neste artigo, adotamos o conceito de *bullying*, conforme o apresenta Olweus (2006): como sendo prática de agressão física, verbal e psicológica intencionais e repetitivas, sem motivação aparente, em que há desequilíbrio de poder entre agressor e vítima e que podem causar problemas psicológicos, físicos e sociais, em decorrência do sofrimento constante vivenciado pela vítima.

Metodologia

A metodologia utilizada se insere na pesquisa qualitativa com intervenção, realizada em uma turma do 5° ano de escola pública de Natal-RN, Brasil, composta por 20 alunos, em que foram lidos textos de literatura que problematizam a vivência humana e permitem a interlocução sobre o *bullying*.

Neste recorte, selecionamos o conto "Raul da ferrugem azul" (MACHADO, 2012), que possibilita uma interface, mais explícita, entre a literatura e o papel do espectador dentro de ações de *bullying*.

Um pouco da história

O conto "Raul da ferrugem azul" (MACHADO, 2012) narra a história de um garoto chamado Raul que, logo no início da história, observa o surgimento gradativo de manchas azuladas pelo seu corpo e que, por mais que pense sobre a questão, não consegue achar resposta

plausível para o fato. Raul faz diversas tentativas para remover as manchas: toma banho de sol, esfrega-as bastante, busca até mesmo mostrá-las aos pais na tentativa de ser ajudado. Contudo, percebe que apenas ele enxerga as manchas e que, sozinho, precisará achar solução para o problema. É, com a ajuda da pequena Estela, que Raul dá importantes passos para se libertar, não apenas das incômodas manchas.

Então... o que fazer para desenferrujar?

As ações da personagem Raul se assemelham ao papel de um dos integrantes da tríade presente nas cenas de *bullying*: o espectador. Olweus (2006) destaca que os *bullies* (agressores), na maioria das vezes, não agem sozinhos, uma vez que recebem o apoio de colegas que presenciam os atos de violência, conhecidos como espectadores ativos. Estes, apesar de não agredirem o alvo, reforçam a agressão ao se divertirem diante do assédio, rirem e debocharem da situação imposta ao alvo. Outro tipo de espectador é o passivo, que se limita a observar inerte o ato de violência e, mesmo discordando da prática de *bullying*, não age em favor do alvo, muitas vezes por medo de também se tornar alvo (OLWEUS, 2006).

Silva (2010) alerta, entretanto, que,

> Seja lá como for, os espectadores, em sua grande maioria, se omitem em face dos ataques de *bullying*. Vale a pena salientar que a omissão, nesses casos, também se configura em uma ação imoral e/ou criminosa [...]. A omissão só faz alimentar a impunidade e contribuir para o crescimento da violência por parte de quem a pratica, ajudando a fechar a ciranda perversa dos atos de *bullying* (SILVA, 2010, p. 46).

Desse modo, tanto a posição passiva quanto a ativa dos espectadores deve ser objeto de reflexão, pois incide diretamente na manutenção desse fenômeno, o que nos conduz ao conto "Raul da ferrugem azul" (MACHADO, 2012).

A personagem Raul, como mencionado anteriormente, pode ser inserida no rol dos espectadores, uma vez que presencia situações de violência no decorrer da história e não consegue agir, a despeito da sua vontade interior de ajudar os alvos da agressão. No decorrer da narrativa são apresentados ao leitor indícios que mostram que o aparecimento da ferrugem azul ocorre sempre que Raul cria diferentes justificativas para si e se exime de interpor-se em favor dos alvos, o que repercute no aumento da ferrugem, que se alastra por seus braços, pernas, garganta, boca e língua.

Em busca de ajuda e por indicação de Tita, que trabalha como empregada doméstica em sua casa, Raul procura o Preto Velho, "sábio" que vive em uma comunidade. O enigmático Velho não responde diretamente à angústia de Raul, mas aponta a primeira luz sobre como resolver a questão ao afirmar que apenas o garoto é capaz de acabar com a sua própria ferrugem. Contudo, é no diálogo com Estela que Raul começa a entender melhor o que passa com ele.

> – Você ainda não sabe nada dessa ferrugem, hem? [...] tanto cara aí que nem vê a dele, quanto mais a dos outros...
> Quer dizer que era assim, então, pensava ele. Tem gente que nem vê a sua. Ele via. [...] E com essa ele ia acabar [...]
> Com ajuda claro. Sabia que tinha sido ajudado. Por Tita, por Estela, pelo Preto Velho. Agora só dependia dele mesmo. [...]
> Bem, então na cabeça ele não teve. Sorte. Por isso conseguiu ver a do braço, no dia em que devia ter agarrado o Márcio. A perna no dia em que devia ter

> corrido para ajudar o menino dos balões. A da garganta, no dia em que devia ter falado alto. E agora conseguia pensar. [...] (MACHADO, 2012, p. 51-53).

E é pensando em todos os motivos que o deixaram enferrujado que Raul inicia o seu processo de "desenferrujamento", que é, na verdade, de libertação, ao livrar-se das amarras da inércia, passando a agir de acordo com as suas convicções. Raul, portanto, abandona o papel de espectador passivo, tão prejudicial, como afirma Silva (2010), e passa ao de defensor daqueles sujeitos que são alvos de qualquer tipo de violência.

O pós-leitura

Propor, na sala de aula, a leitura e a discussão do conto "Raul da ferrugem azul" (MACHADO, 2012), com foco no papel desempenhado pelos espectadores de práticas de *bullying*, propiciou interações fecundas entre a professora-pesquisadora e as crianças (sujeitos participantes), como podemos exemplificar no trecho abaixo:

PP: [...] Pensando no que Leila falou, que Raul teve vergonha, vocês acham que existem pessoas que não ajudam porque têm medo de se envolver? Assistem ao que está acontecendo, às vezes até riem como fizeram os amigos de Raul ou, como fez Raul, têm vontade de ajudar mas não ajuda?
ASRJ: sim.
PP: por quê?
Telma: porque não quer se envolver, professora.
[...]
PP: pensando aqui na escola: se no intervalo estão pegando algum objeto de um colega e vocês vão (...).
Telma: eu já tomei algum brinquedinho de Daniel que a menina tava pegando.
PP: para ajudá-lo? ((Telma afirma que sim)), então você o defendeu.
[...]
Jean: eu deixava, professora.
[...]
Adilson: nada a ver, professora, eu ajudava, porque se o outro que tava mexendo com meu amigo viesse pra cima de mim, meu amigo ia me proteger do mesmo jeito que eu protegi ele.
Telma: Adilson, podia ser o contrário, o outro vir para cima de você e seu amigo ficar "briga, briga". (Transcrição, 2018).

No diálogo, percebemos as diferentes maneiras que os sujeitos participantes – neste texto identificados com pseudônimos – se posicionam sobre o papel do espectador. Observamos, nos turnos (4) e (10), que Telma *reforça* a ação do espectador passivo, justificando o porquê de esse sujeito, dentro do cenário de *bullying*, *não agir*, enquanto que Jean, turno (8), afirma que agiria como um espectador passivo e não faria nada. Telma, todavia, em outro momento, contradiz o *não agir* e faz uma *relação ficção-realidade* no turno (6), em que diz já ter ajudado um colega que estava sendo importunado no recreio da escola. Ainda no trecho em destaque, turno (9), Adilson se *contrapõe* à visão dos colegas de *não agir*, apresentando argumento do porquê se deve transpor a passividade para assumir a posição de defensor do(s) alvo(s).

Nesse breve episódio fica evidente que os sujeitos têm confiança para exporem suas opiniões, seja de reforço ou contraposição à forma de agir do espectador passivo. E é por meio desse conflito de ideias que os indivíduos têm a oportunidade de refletirem e (re)construírem suas percepções diante de práticas de violência, como o *bullying*.

Considerações finais

Analisando os achados iniciais da pesquisa, este artigo aponta para a identificação dos sujeitos participantes com situações e ações de personagens presentes na história, levando-os a refletir sobre o papel do espectador em práticas reais de *bullying*, o que potencializa as possibilidades de transformação de valores e construção de novas percepções de vida no leitor e, em decorrência, de mudanças de atitudes no contexto escolar.

Desse modo, a literatura se afirma como importante território discursivo para a compreensão, o debate e o enfrentamento do *bullying*, uma vez que desenvolve o pensamento argumentativo e crítico por meio de uma experiência vicária imaginativa, sensível e formativa com desdobramentos promissores.

Referências

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de janeiro: IBGE, 2009.

_____. Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de janeiro: IBGE, 2012.

_____. Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de janeiro: IBGE, 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura:* uma teoria do efeito estético. Tradução de Der Akt des Lesens. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Raul da Ferrugem Azul.* 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2012.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school:* what we know and what we can do. Malden: Blackwell, 2006.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying:* mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). *Educação e Leitura:* redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.

DEVIR LARVAR DA TERRA CURRICULAR

Ricardo Scofano Medeiros[1]

Resumo: O texto a seguir busca tensionar diferentes concepções do pensamento curricular acerca da produção de subjetividades (DELLA FONTE, 2010; AMORIM, 2006). Sugiro, apoiado em Deleuze (2004), e tendo Beckett (2014) como intercessor, que a terra curricular gera como seu efeito um "sujeito larvar" (DELEUZE, 2004) desestabilizando, assim, a invenção do sujeito autônomo como ideal normativo para a educação.

> *Dizer é inventar. Você não inventa nada, acredita inventar, escapar, não faz mais que balbuciar sua lição, restos de um castigo, tarefa decorada e esquecida, a vida sem lágrimas, tal como você a chora.*
> BECKETT, 2015 p. 54

Pensar, ler, estudar, falar. É difícil olhar para esses verbos e suspender os sujeitos que os acompanham. Eu penso, eu leio, eu estudo, eu falo. Nós pensamos existir alguém que executa tais ações. Alguém substancial que responda por um nome próprio. No entanto, quem pensa quando eu penso? A resposta mais simples, obviamente, é dizer que a pessoa pensa é a mesma que se faz a pergunta, no caso, eu mesmo. Poderíamos distender essa indagação fazendo com que ela vire outra: quem é educado quando educamos? Quem aprende quando ensinamos? Ou ainda, "o projeto de formação de um sujeito livre, responsável e autônomo ainda se sustenta como ideal educativo orientador da organização curricular?" (DELLA FONTE, 2010, p. 40).

Partindo das palavras de Samuel Beckett, a formação de um sujeito livre não seria nada mais do que uma das ficções tantas vezes decoradas e esquecidas que acreditamos inventar. Balbuciar a velha lição é algo como repetir uma história na qual, no momento em que escapamos, acreditando sermos sujeitos dos nossos atos, somos aprisionados pela força de uma invenção ambivalente. Isto porque, se o Eu nos torna possível como sujeitos, ele também encarcera o próprio devir; as intensidades inomináveis, "os dinamismos espaço-temporais" (DELEUZE, 2004, p. 124), os quais uma existência recorta em seu processo de singularização e diferenciação.

Invenção (ou velha lição), por sinal, cara ao campo do curricular, seja em vias de emancipação, ou da formação cidadã, o sujeito persiste enquanto criação curricular. Interessa, portanto, o tensionamento de diferentes concepções curriculares e seus projetos, teleológicos ou não, diretamente implicados na produção de sujeitos. E, se isso é feito, o intento não gira em torno de se obter uma melhor concepção em relação àquilo que o sujeito pode ser, mas porque essa inquietação devém daquilo que, nas palavras de Amorim (2006, p. 185), faz com que "haja movimento, ondulação e explosão do controle das diferenças e a sua proliferação, e não no que nos fixa em formas específicas", desestabilizando, desse modo, o sujeito autônomo e livre como efeito necessário do currículo.

O que talvez seja interessante questionar é se a educação como processo deve ter mesmo uma finalidade. Alcançar uma finalidade seria, portanto, ir ao encontro daquilo que falta. A fórmula poderia ser assim expressa: o sujeito autônomo/crítico/emancipado é aquilo que falta

[1] Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). É membro-pesquisador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão do Núcleo de Estudos Curriculares (LaNEC/FE/UFRJ). *E-mail:* ricardoscofano50@gmail.com.

ao currículo e, o currículo, por sua vez, deseja produzir um sujeito autônomo. Essa falta, como bem apontam Deleuze e Guattari (2010) em o Anti-Édipo, abre brecha para que seja instaurado um mundo dualista: um mundo onde o desejo se dá, e outro onde é possível encontrar o objeto que o desejo quer.

As implicações de um mundo dualista na educação, como um rápido exercício é capaz de elucidar, são diversas: mau aluno ou bom aluno; inteligente ou burro; esforçado ou preguiçoso; bagunceiro ou aplicado; exatas ou humanas; educação ou ensino... e indo além, mais além, um imaginário moderno é acionado: natureza ou cultura, desenvolvido ou subdesenvolvido, eu ou outro, etc. Sendo assim, espero que esses exemplos permitam entrever os riscos disparados por uma concepção que pensa desejo como falta e a empreitada de colonizar a diferença que é igualmente mobilizada nessa movimentação. Ecoa, então, a seguinte frase: "nada falta ao desejo (...) o desejo e seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina enquanto máquina de máquina." (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Nesse entrelaçamento entre currículo e produção de sujeitos um dos caminhos possíveis para continuarmos nossa conversação seria prosseguir na interface entre educação e transformação social. Assim, não é um despropósito reunir um apanhado de jargões, noções intuitivas, que circulam e forjam, em alguma medida, o pensamento educacional. Frases como: "menos cadeia e mais escolas", "educação é projeto de sociedade", "educação é projeto de formação de sujeitos", ou "o xis do problema é a educação" são muitas vezes reiteradas nos mais diferentes cenários, sejam em programas eleitorais, conversas entre amigos, ou em programas de entrevista matinais. Tais enunciações nos levam a crer em certos superpoderes que o processo educativo poderia ter quando bem planejado e executado. Seguindo as linhas de Janete Magalhães Carvalho e Tânia Mara Delboni (2011, p. 178) uma ressalva poderia ser feita: "o 'bem' e o 'mal' não são contraditórios, entre o um e o outro não há uma lei transcendental que diga o que cada um deva ser".

Os escritos de Deleuze (2004), se evocados outra vez, transformariam o diálogo. Perguntas como: "onde e como quem define o bem?" no lugar de "o que é o bem?" poderiam evitar as prescrições – sempre bem intencionadas, claro! – que dariam, por assim dizer, a receita do bolo para que o bem, valor sempre presumido, mas nunca escrutinado, fosse alcançado. Nietzsche (2015), em Para além do Bem e do Mal, não hesita em dizer que o bem comum, justamente por ser comum, tem pouco valor. Não à toa, pedras de diamante valem muito mais do que carvão. Mas deixando o valor de mercado das pedras de lado, o que importa é desestabilizar uma série de pressupostos forjados no seio de uma educação para o bem. Por oposição, poderíamos ser levados a pensar que o que está sendo proposto é uma educação para o mal. O intento, contudo, reside na suspensão de valores como bem e mal, ou mesmo de um mundo binário, dual.

Assim, se o currículo pode ser pensado como um artefato e espaço produtor de subjetividades, sujeitos e identidades, indagações do tipo "onde e como?", no lugar de "o que é?", poderiam ser potentes não para circunscrever a experiência educacional como se buscássemos uma essência que a ampara, mas para dar conta, ainda que de forma precária, da precária experiência do processo de tornar-se sujeito. Uma experiência precária porque, tal como argumenta Paraíso (2016, p. 389), o currículo é "um espaço incontrolável. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade". Sem maiores desdobramentos, uma breve distinção. Não falaríamos em currículo como espaço para o encontro, mas em currículo como espaço, portanto encontro (MASSEY, 2004, 2015). Essa distinção, que embora pareça inócua, repercute em direções diversas, inclusive na forma como pensamos a produção de sujeitos.

Quando se fala em espaço para o encontro, remete-se a certa ideia de espaço como superfície, base material, que dá suporte para que as relações, sejam elas de ordem humana ou

não, se envolvam e desenvolvam. Por outro lado, ao se falar em espaço como encontro o que se ressalta é o espaço como dimensão constitutiva da produção de subjetividade. Isto é, para o caráter incontornável do espaço como uma dimensão inter-relacional, e não como a dimensão onde a inter-relacionalidade, externa ao espaço, se dobra e desdobra. Nesse sentido, o espaço devém, por excelência, a esfera "da negociação das trajetórias que se intersectam (...) uma arena onde a negociação nos é imposta" (MASSEY, 2015, p. 220), algo próximo a defesa realizada por Macedo (2006, p. 287-288), na qual podemos pensar o currículo como cultura, tão logo um "lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução".

Dirijo nossa atenção, desse modo, às "impossíveis formas de tradução" suspeitando que o cerne dessa impossibilidade seja, justamente, o espaço. Explico: se o espaço é, assim como quer Massey (2004, 2015), aberto e em devir; esfera da coexistência da multiplicidade e produto de inter-relações imprevisíveis se torna mesmo complicado falar em tradução como representação de um sentido originário. Isto é, "a tradução realmente perde a âncora do seu sentido literal" (SPIVAK, 2005, p. 44). Em síntese, o próprio devir espacial impossibilitaria o fechamento de quaisquer significados, sejam eles expressos em palavras como: currículo, sujeito, cultura ou conhecimento.

Esse rodopio espacial foi realizado como uma vontade de sugerir que se o currículo se ocupa com a produção de sujeitos, essa ocupação, – infelizmente para alguns e felizmente para outros – por mais que reconheçamos os efeitos performativos do discurso, não produzirá aquilo que nomeia tal como pensa nomear e produzir. Sendo assim, é possível entender que, em parte, a dissonância entre o que se pretende fazer com o sujeito e aquilo que o sujeito pode vir-a-ser é, em si mesma, a diferença constitutiva do jogo da espacialidade.

Nas palavras de Haesbaert "no fundo, nada neste mundo é sem espaço. O mundo é espaço. Nossas vidas são espaço, exigem espaço, preenchem espaço, fazem espaço, e se fazem como espaço. Não há saída sem espaço." (HAESBAERT, 2017, p. 286). E, prossegue Beckett (2015, p. 21) "não é preciso uma história, não se exige uma história, apenas uma vida, foi o erro que cometi, um dos erros, ter querido uma história para mim, quando só a vida basta". Portanto, nesse entrelace de Filosofia, Literatura e Geografia (onde são pensadas de fora tanto a Geografia, bem como a Literatura e a Filosofia), é possível realizar algumas perguntas: o que pode um currículo quando ele é pensado como um espaço dissonante? Que vozes daí emergem? Estariam elas em estado de nascença?

Referências

AMORIM, Antonio Carlos. Nos limiares de pensar o mundo como representação. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2006.

BECKETT, Samuel. *Textos para nada*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara. Ética e estética da existência: por um currículo 'estranho'. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo:* capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.

HAESBAERT, Rogério. *Por amor aos lugares.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, a. 6, n. 12, p. 7-23. 2004.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço:* uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. *Para além do bem e do mal.* São Paulo: Martin Claret, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, resistência e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Tradução como cultura. *Ilha do Desterro*, n. 48, p. 41-64, jan./jun. 2005.

FAZER DO CURRÍCULO UM ENSAIO, E...

Ricardo Scofano Medeiros[1]

Resumo: Esse texto busca agenciar as linhas de forças do ensaio (LARROSA, 2004) como forma de escrita enxertando-as em um currículo. Aqui, entre formas e forças (PARAÍSO, 2015), interessa descobrir o que pode a composição de um currículo-ensaio. Nessa direção, desenha-se sua cartografia curricular (DELEUZE; GUATTARI,2011; RANNIERY, 2012) espreitando, assim, as potências do "E" presentes nessa composição.

Ensaiar, imaginar, confabular: três palavras e um currículo. Palavras que se imbricam, se confundem, se misturam. "Ensaiar e ensaiar-se" (LARROSA, 2004, p. 31), não como um treino para depois executar os movimentos anteriormente estudados, mas como condição de experimentar com o pensamento, de habitar o currículo para além das formas (PARAÍSO, 2015) geradas pelo "velho demônio do conhecimento" (COSTA, 2011, p. 290). Quiçá, agenciar outras linhas de forças com e a partir daquilo que Lapoujade (2017, p. 37) chamou de "sem-fundo", espreitando, então, a ficção do conhecimento como elemento fundante do "ser-do-currículo" (GAUTHIER, 2002). Nessa direção, aposto no E, na composição de diferentes forças pela qual um currículo-ensaio pode ter sua potência expandida. Isso porque, "o E não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo... etc. [...] é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição ao seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser." (DELEUZE, 2013, p. 62).

O E, como uma vontade de in(ter)venção oblíqua, não quer superar impasses para prosseguir, mas agenciar a força do impasse para se movimentar. Interessa ao currículo-ensaio a força do impasse, "aquilo que quer na vontade" (DELEUZE, 2016, p. 23) do impasse. E o impasse, ao carregar vontade potência, permite a movimentação do pensamento pelo meio, não mais pela certeza oriunda verdade, pela fixidez do é, ou pela substância divina do ser. Nesse sentido, esse texto compõe cenas curriculares buscando, com elas, traçar linhas de uma cartografia intensiva (DELEUZE; GUATTARI, 2011; RANNIERY, 2012) de um currículo. Um ensaio, ao modo de uma cartografia, não busca saber o que é o currículo, tampouco capturar sua essência. Tenta, antes, "marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo" (DELEUZE, 2013, p. 48). Sendo assim, pergunto: pode o ensaio fazer algo diferente com o currículo?

Tal como mostra Nodari (2015), periculum, em latim, significou prova, ensaio. Ensaiar um currículo talvez consista mesmo no exercício de tornar um currículo perigoso, ou de abrir a experiência curricular ao perigo. Não se trata mais de jogos de linguagem, ou mesmo romantizar a escrita. Já não se trata, como poderiam querer alguns, de um exercício semântico e alegórico com a escrita, ou mesmo um descompromisso com a realidade social, política, geopolítica, sistêmica. Não se trata de fechar os olhos para as linhas de territorialização que atravessam um currículo, mas, quem sabe, de fazê-las fugirem.

Aqui, por suposto, talvez seja importante um pouco de atenção. Bem, se podemos pensar que um currículo é uma composição de linhas de força de diferentes naturezas, o risco consiste, na ânsia de desformatar um currículo, formatá-lo de outro modo. Em outras palavras, suspeito que prescrever uma abertura do currículo ao perigo, seja, de fato, pouco perigoso. Continuaríamos, portanto, no terreno das formas, terra onde a formação como meta é dada de

[1] Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). É membro-pesquisador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão do Núcleo de Estudos Curriculares (LaNEC/FE/UFRJ). *E-mail:* ricardoscofano50@gmail.com.

antemão. Assim, como quem já acredita ter anunciado o problema com o qual irá trabalhar, passo a investigar, nessas breves páginas que se desenrolam, como fabular, imaginar, ou ensaiar o currículo pode torná-lo perigoso.

Recolho, então, a flecha da prova, do ensaio. Provar, com o currículo, o perigo. Não provar no sentido de por à prova, submeter a um exame, como quem seleciona, classifica, legitima, normaliza e exclui. Remeto-me a provar não mais nesse sentido. Provar consiste em experimentar e saborear os gostos imprevisíveis que um currículo pode agenciar. Sim, se falo de gosto é porque entendo que um currículo pode sim colocar sabores em nossas bocas, seja o currículo Lattes, ou o currículo escolar, a brincadeira pode passar por certa alquimia de sabores. Mas o que pode o sabor do perigo? O que pode o sabor de um currículo perigoso?

Ler e escrever e chorar

> *O mais urgente não me parece tanto defender uma cultura cuja existência nunca salvou qualquer ser humano de ter fome e da preocupação de viver melhor, mas extrair, daquilo que se chama cultura, ideias cuja força viva é idêntica à da fome.*
> (ARTAUD, 2006, p. 1).

Extrair da lágrima enquanto forma a força daquilo que faz chorar: desterritorializar necessidades. João não sabe ler, nem escrever, tem 14 anos e se encontra em uma sala destinada à correção de fluxo. O que fazer, como agir? Ele diz: "eu sou burro, nunca vou aprender isso". Duas reprovações, o semestre já está na metade e as perspectivas não são boas. A cena também não é nova, as professoras já parecem habituadas com o fracasso a espreitar. O que deve significar aprender a ler perto da lágrima que escorre? Sim, tornar um currículo perigoso é suspender a valoração que se atribui ao perigo, ao ensaio. Ensaiar traz consigo forças inomináveis, forças que, nem sempre, engendram afetos que se traduzem em felicidade. Fazer do currículo um ensaio é assumir, em algum lugar, o risco do imponderável e a fissura do imprevisível. O sabor amargo da lágrima, ainda que não desejado, explicita o pensamento que quer fazer do currículo um projeto de formação. Formação de um e somente um mundo possível: o mundo alfabetizado.

Com isso, não se coloca em xeque a alfabetização como possibilidade, mas, antes, aquilo que é tido como necessário na necessidade de alfabetizar. Se, como já se sabe (BUTLER, 2016), a inclusão funciona gerando um exterior constitutivo, ou seja, gerando a própria exclusão, não é de se estranhar que qualquer elemento elevado ao status de universal, comum e, por isso mesmo, necessário, gerará como a outra face da moeda o excluído, isto é, aquilo que permite a inclusão incluir.

Nesse cenário, o choro iletrado vê, na alfabetização, um meio de fazer a lágrima cessar. A lágrima finda, contudo, permanece rondando, assombrando. Aparece como duplo de qualquer necessidade tida como universal para um currículo. Extrair a força da lágrima é fazer a necessidade chorar por si, mostrar suas incongruências, suas bifurcações, é como abrir a necessidade, seja qual for ela, ao E. Bifurcações entre ler e escrever e chorar. Não mais o choro oriundo daquilo que não se sabe, mas o choro que, ao fazer da necessidade uma possibilidade não necessária, compõe outros mundos possíveis.

"Quem matou Aparecida ?"

A rotina escolar é composta por imprevistos, dentre eles a ausência de professoras. Nessas ocasiões em que é preciso substituir a professora ausente, a biblioteca escolar vira o lugar

privilegiado para quem precisa tirar um coelho da cartola. O amplo acervo de filmes e livros parece inspirar uma procura sem fim por aquilo que, em cinco minutos, abre terreno para o trabalho que se avista. 50 minutos em sala de aula, 50 minutos de Ferreira Gullar (2012). O olhar rápido pelo índice do livro disponível na prateleira da biblioteca escolhe o poema que, diga-se de passagem, era até então desconhecido. Quem matou Aparecida foi, sem dúvidas, um tiro no escuro. É verdade que um tiro no escuro, como se pode supor, gera efeitos imprevisíveis, o que não é muito diferente para um tiro disparado às claras.

Se as palavras podem ser pensadas como projéteis, quando se é apenas um rapaz latino americano e se está na frente da sala de aula, é provável mesmo que palavras virem navalhas, assim como quis Belchior (2018). Aproveitando o fio da navalha deixado por Belchior, parece interessante narrar os efeitos que um poema pode gerar – enxergando, aí, uma força que ensaia o currículo a contrapelo. Então, se escolho a navalha como figura privilegiada dessa narrativa é porque, tal como uma máquina, como quiseram Deleuze e Guattari (2010), ela pode funcionar como um sistema de corte e fluxo.

Para citar novamente Belchior, ecoo um dos versos de uma de suas músicas mais conhecidas: "sons, palavras, são navalhas" (BELCHIOR, 2018). Navalhas que rasgam os estratos curriculares e rearranjam, inesperadamente, o funcionamento de uma aula igualmente imprevista. Antes mesmo da morte de Aparecida, a turma já se encontrava em certo frenesi. Um currículo-ensaio, quando ensaia um poema, joga com quereres, atiça vontades, agita corpos, brinca com imaginários: descodifica. Seu Vinhas, patrão de Aparecida, e Aparecida, empregada de Seu Vinhas, por certo têm parte nessa história. E o trecho a seguir, quando recitado em sala, mostra o quão afiado o fio da navalha estava. "Mas de noite ele voltou./Deitou-se ao lado dela/ e ela não se incomodou./ Passou a mão nos seus peitos,/ e Aparecida gostou./ Deitou-se por cima dela/ e suas calças tirou." (GULLAR, 2012, p. 43) Burburinho, risos e gritos acompanham a interrupção na leitura do poema, interrupção essa não planejada.

Sem que houvesse tempo para que eu pudesse levantar completamente meus olhos que estavam focados nos versos do poema, uma das alunas se põe a falar: "Professor, professor, ele tirou a roupa!". Quando meus olhos fitam o fundo da sala, lá estava um aluno sem roupas, apenas de cueca, em um movimento ritmado com o quadril agarrando a cadeira. Quem sabe, em um movimento semelhante ao que Seu Vinhas possa ter feito com Aparecida, e Aparecida com Seu Vinhas. Aqui, é a prática de suspensão de valores, para criação de um espaço de hesitação, tal como propõe Stengers (2018), que permite enxergamos o movimento ritmado com o quadril para além do óbvio. Aliás, para continuar com Isabelle Stengers (2018, p. 453), nesse espaço "onde nada é óbvio", uma cena que faz alusão sexo pode encarnar toda uma coreografia do desassossego curricular (RANNIERY, 2012).

Para um currículo ensaio, aquilo que importa são as linhas de força de um poema que atuam de modo rizomático, fazendo composições imprevistas, e não mais a valoração moral do que um gesto pode querer dizer. "Isso é tanto mais real precisamente porque não quer dizer nada; o objetivo imanente não é mais significar, mas produzir (...) só é considerado Real o que não quer dizer nada, a pura produtividade maquínica do Ser." (LAPOUJADE, 2017, p. 143). O poema atravessa e invade o corpo do aluno, rasga, tal qual o fio da navalha, a série segmentar que gruda o uniforme no corpo; dá ao estudante, uma peça tantas vezes pensada como intercambiável, um nome próprio. "Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é (...) quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização." (DELEUZE, 2013, p. 15). Assim, compondo com diferentes linhas, um currículo se abre a experiência do "E", devindo, em seu devir, um poema: é uma ficção não menos real, e uma realidade não menos ficcional.

Acreditar no currículo-ensaio

Acreditando no currículo como vida, o ensaio tenta potencializar a existência em direção a composições rizomáticas. O ensaio se torna o lugar da condensação de diferentes elementos, tais como: acontecimentos E sensações E pensamentos E conceitos que são inseparáveis em sua composição. É justamente no E em que ocorre a condensação ensaística, onde diferentes elementos passam a interagir sem que haja a necessidade da síntese, ou da sistematização – elemento tão valorizado por currículos forma (PARAÍSO, 2015). Isso porque, não se trata escrutinar cada elemento que compõe o ensaio separadamente a fim de extrair deles algo de universal, mas sim de experimentar o que cada composição torna possível, o que pode cada composição. Ensaiar se configura, também, em um movimento de "engendrar novos espaços-tempos" (DELEUZE, 2013, p. 222), tendo mais a ver com experimentar o impensável do pensamento curricular. Isto é, assumir o perigo de ver um currículo se desfazer e, para evocar Nietzsche (2015), mergulhar no abismo quando ele, enfim, nos olhar.

Referências

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BELCHIOR, Antônio Carlos. *Apenas um rapaz latino americano.* Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/44449/>. Acesso em: 9 jun. 2018.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: Experimentações pós-críticas em educação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

_____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *O anti-édipo:* capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2010.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2002.

GULLAR, Ferreira. *Romances de Cordel*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes.* São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Willhelm. *Para além do bem e do Mal.* São Paulo: Martin Claret, 2015.

NODARI, Alexandre. Eu, pronome oblíquo. *Revista da Anpoll*, n. 38, p. 75-85, jan./jun. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,* n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

LER LITERATURA PARA ALÉM DA INTERPRETAÇÃO E DO SENTIDO...

Maximiano Martins de Meireles[1]

Resumo: Este texto aborda um modo de ler literatura que, para além do jogo de interpretação, abre espaço para os sentidos e as sensibilidades do leitor. A partir de uma experiência pesquisa de doutorado realizada com leitores-professores, defendo a ideia de que a leitura literária compartilhada pode promover diferentes modulações de sensibilidades, donde irrompem possibilidades de recriação do texto e da realidade, a reinvenção do leitor-professor.
Palavras-chave: Literatura; sentido; sensibilidades.

Este texto aborda um modo de ler literatura que, para além do jogo de interpretação e produção de sentido, abre espaço para os sentidos e as sensibilidades do leitor. Para constituir tais reflexões, recorro aos dados de uma experiência pesquisa de doutorado realizada com leitores-professores, ao tempo em que me apoio teoricamente no conceito de *punctum* de Barthes (2012) e o Campo das sensibilidades na vertente da historiadora Sandra Pesavento (2007). Recorro também a tese de Diniz (2016), cuja proposta é uma teoria da imaginação voltada à literatura.

Abordo, principalmente, a motivação existencial para a leitura literária, mas sem desconsiderar motivações de outras ordens, a exemplo da institucional ou sociocultural. Tal como aborda Diniz (2016, p. 32), "quando falo em uma dimensão existencial, trato, é claro, de uma dimensão individual, mais que social, o que não significa que uma não afete a outra". Esta dimensão existencial tem a ver mais especificamente, com os liames entre a experiência literária e as sensibilidades naquilo que compõe a subjetividade do sujeito leitor, seus modos de ser e estar no mundo. Tais aspectos se aproximam do conceito de *punctum* (Barthes, 2012) e do Campo das Sensibilidades (Pesavento, 2005), neste caso, a dimensão da literatura que a pensa em termos de experiência subjetiva.

O *punctum* diz respeito a uma apreciação subjetiva, uma vez que pode manifestar-se (ou não) diferentemente para cada leitor. Está no crivo da recepção, diga-se uma recepção mais ligada ao afeto porque tem a ver com a maneira como cada leitor se relaciona com o texto, deixando entrever aspectos de sua subjetividade, de sua experiência no mundo, ou seja, suas sensibilidades. Isto não significa abandonar a perspectiva da recepção do texto no âmbito do horizonte histórico, cultural, político, ou seja, deixar de lado o intelecto, mas apostar também numa "erótica" da leitura, nas diversas tonalidades leitoras que os sentidos produzem ou nos modos como os leitores são afetados pelos textos lidos e compartilhados.

Isto tem a ver com o conceito de sensibilidades trabalhado pela historiadora Sandra Pesavento (2007) quando enfatiza que estas promovem uma espécie de assalto ao mundo cognitivo, do racional e do pensamento científico. É quando os sentidos, sentimentos e percepções seguem outras rotas que não as do pensamento racional.

A tese de Diniz (2016) faz um longo percurso teórico, mostrando como a crítica literária vem propondo uma perspectiva de leitura literária centrada em uma prática interpretativa cuja centralidade é a produção de sentido. Para além disso, propõe-se um modo de ler literatura que resiste à interpretação como única possibilidade de ler o texto, abrindo horizontes para que o afeto, as emoções e sensações, também ganhem espaço nos diferentes modos de acessar e ler o texto literário.

Em consonância com os argumentos destes autores, analiso e interpreto uma experiência de pesquisa empírica, que aconteceu através da realização de rodas de leitura literárias com leitores-professores do sertão de Tucano, na Bahia. Neste caso, discuto a recepção do texto

[1] UNEB/FAPESB. *E-mail:* maxymuus@hotmail.com.

literário como uma experiência singular e compartilhada que deixa entrever aspectos subjetivos, afetivos e emocionais, no modo como o leitor acessa o texto e o significa a partir de sua experiência de mundo.

Para empreender tal análise e interpretação, um dos eixos de análise recorre à formulação teórica de Didi-Huberman (2015). Nesta obra, o autor caracteriza a emoção enquanto experiência humana, situada no quadro de uma história cultural. Isto significa dizer que as emoções, embora estejam situadas na esfera do afetivo, do íntimo e do subjetivo, manifestam-se e se desenvolvem em práticas culturais e em contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, ou seja, "se relacionam com processos históricos e culturalmente situados" (DIDI-HUBERMAN, 2015).

Ao propor um conceito, Didi-Huberman (2015, p. 29) argumenta:

> Emoção: um movimento fora de si, ao mesmo tempo em mim (mas é uma coisa tão profunda que escapa à razão); fora de mim (e é uma coisa que me atravessa totalmente para me escapar de novo). É um movimento afectivo que nos possui mas que nós não possuímos inteiramente, na medida em que ele definitivamente nos é em grande parte desconhecido (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 29).

Para o autor mencionado, as emoções, enquanto camadas inapreensíveis, eventos voláteis, intensos, efêmeros, imprevisíveis, podem se manifestar de diferentes modos, a saber: a) o choro, por exemplo em uma situação comovente ou uma experiência de dor; b) uma surpresa ou espanto diante de algum acontecimento ou situação; c) um gesto filosófico, através da formulação de uma pergunta, uma questão, uma interrogação; d) através de traços de inquietude. Tais gestos (passivos ou ativos) podem se constituir enquanto possibilidade de apreensão do mundo e construção de um conhecimento sensível, bem como movimentos que comovem e impelem o sujeito para uma reinvenção de si. Exemplifico com o relato de uma leitora[2]:

> **Olhos que revelam**
>
> Os olhos de minha mãe são olhos d´água. Descobri isso quando li o conto de Evaristo que louva a figura materna. Pura prosa-poética. Penso que se tivesse conhecido o conto em outro momento de minha vida, talvez vivesse o resto dela, me perguntando, me questionando, e me consumindo da mesma pergunta que a narradora, insistentemente, faz na narrativa: "Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? "
>
> O conto narrado em primeira pessoa retrata a relação amorosa de uma família de base matriarcal. A personagem principal, cujo nome não é revelado, é a filha mais velha de uma família de sete irmãs. Ao acordar um dia de forma brusca, ela se encontra tentando lembrar de que cor eram os olhos de sua mãe. Lembra-se então de sua infância pobre, vivendo numa favela, num frágil barraco, onde a mãe, nos dias de maior privação, fazia-se de boneca para servir de brinquedo e distrair a fome dos filhos. Ela a grande "boneca negra" dava de comer as suas crianças pedaços de nuvem de algodão. As brincadeiras que a matriarca sempre inventava faziam com que as meninas se esquecessem da fome e da dura realidade em que viviam.

[2] Fragmento de um texto produzido pela referida leitora no percurso da pesquisa de campo da Tese de doutorado que estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduC/UNEB.

> Assim, ele me lembra prontamente a grande boneca negra que tenho em casa. Mãe de 10 filhos. Forte, batalhadora, mulher de fibra. Que trabalhou a vida toda, para que seus filhos tivessem o melhor que ela podia dar.
>
> A força do conto reside na preservação dos laços amorosos que passam através das gerações de mãe para filha. A personagem sai de sua terra natal em busca de melhores condições de vida, mas não esquece da mãe e de toda a sua família, valorizando a importância da família e preservando na memória toda sua ancestralidade.
>
> Ao cumprir o ritual de volta à sua terra natal, a filha então descobre que os olhos de sua mãe, eram olhos d`àgua. Num jogo em que presente e passado se misturam, onde os olhos se tornam espelho entre mãe e filha. Neste jogo, a personagem vai desvelando sua própria história. Os olhos, que se dizem janela da alma. ao mesmo tempo em que guardam, velam, toda uma história de vida, também revelam. Os olhos d`água da mãe, ora, eram como rios caudalosos sobre a face e revelavam dor, pranto. Ora, eram rios calmos, porém de profundidade enganosa.
>
> Assim, a grandeza do conto também reside em sua linguagem. As palavras formam lágrimas e transmitem dor: "Olhos alagados de pranto", "olhos da natureza", "chovia, chorava! Chorava, chovia!", "rios caudalosos sobre a face", "prantos e prantos a enfeitar seu rosto"; da mesma forma que transmite serenidade: águas de um rio calmo, "águas de mamãe Óxum"
>
> Os olhos, que se dizem janela da alma, ao mesmo tempo em que guardam, velam, toda uma história de vida, também revelam.
>
> Os olhos também são espelhos em que o amor se projeta. Só quem é mãe consegue compreender a grandeza do amor que existe entre mãe e filha. E a cumplicidade que há em olhar nos olhos e percebê-los ao mesmo tempo como espelho e janela.
>
> Nos olhos de minha mãe, vejo a dor e o pranto de uma vida sofrida. Ao mesmo tempo em que vejo também a alegria dos pequenos prazeres. Nos olhos de minha filha vejo a concretude de uma vida melhor, como muitos sonhos e caminhos a serem percorridos (Janice, relato escrito, 2016).

Janice considera o conto *Olhos dágua*, de Conceição Evaristo, um dos mais belos da literatura brasileira. Mas a marca que ele produziu vai além deste encantamento. Em um dos momentos de partilha, ela relatou que este texto lhe causou angústia, sobretudo pela pergunta que move a trama da narrativa e a própria personagem-narradora: *Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma pergunta estranha explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos da minha mãe? (EVARISTO, 2016, p. 15).* Sobre isso Janice relata:

> O que me chama atenção neste conto é a forma como a angústia dela se transforma na nossa angústia também. Eu quando li esse conto a primeira vez, eu também fiquei angustiada com esse questionamento: o rumo que ele tomou, a angústia que a pergunta conseguiu causar na narradora do conto. Ela consegue afligir o leitor também. Eu também me vi fazendo esta mesma pergunta: de que cor são os olhos da minha mãe? (Janice, Partilhas de si, 2016).

Sobre esta experiência podemos destacar a importância do impacto emocional que o conto lhe causa, a ponto de se caracterizar um dos textos que marcam sua trajetória literária e que ela elege para compartilhar. Ao observar esses relatos, percebo que o conto tem um componente de emoção e de comoção, pois a pergunta da narradora passa a ser sua, mobilizando, de algum modo, a transposição do texto ficcional para a sua vida pessoal. Tal questão se mostra tão comovente a ponto de Janice evidenciar que passaria o resto da vida se consumindo da mesma pergunta da narradora do conto. Nas palavras de Piglia (2014), a vida se completa com um sentido desde o que se lê em uma ficção, sendo que a leitura literária oferece elementos que permitem ao leitor compor o vivido a partir de certos modelos advindos da experiência de ler, aquilo que busca repetir e realizar.

Desse modo, o leitor é interpelado não só a interpretar o texto, mas é compelido a sentir também, a partir do que lê (MANGUEL, 2017). As expressões *angústia/aflição* que se mostram na narrativa de Janice podem ser retraduzidas como uma manifestação de uma emoção, naquilo que toca, perturba e causa traços de inquietude tal como pensa Didi-Huberman (2015).

Este impacto emocional causado pelo conto possa ser pensado, ainda, nos termos do Barthes (2012) com a ideia do *punctum.* É a pergunta *De que cor eram os olhos da minha mãe?* que, funcionando como um *punctum*, desperta a atenção da recepção do texto de maneira mais pungente. É, portanto, uma questão que Janice não consegue ficar indiferente. É a pergunta que a lança para fora do texto, possibilitando um encontro com sua experiência pessoal, na relação com sua mãe e com sua filha.

Talvez este vínculo com o conto tenha a ver com aquilo se dê por aquilo que ele desperta e renova: a forte relação de Janice com sua mãe e sua admiração por ela, por sua história de vida marcada por tantas circunstâncias desfavoráveis e desafiadoras, mas de uma mulher que sempre se manteve de pé: forte, batalhadora. Durante os encontros das Partilhas, Janice expressou, por diversas vezes, esta relação umbilical com sua mãe e com a sua história de vida.

Tal aspecto coloca em cena uma questão no campo das sensibilidades, que parafraseando Pesavento (2005) seria: reconhecer que a experiência literária, neste caso, não se move fora da experiência, da subjetividade e das emoções. Sendo a emoção, portanto, um componente vinculado à iniciação e reiniciação literária, que pode se renovar a cada experiência de leitura.

A partir dos dados analisados e interpretados que venho desenvolvendo na tese de doutorado, defendo a ideia de que a leitura literária compartilhada pode promover diferentes modulações de sensibilidades - estados afetivos, sensoriais e reflexivos - que vão do texto à realidade e à experiência subjetiva de si. E deste movimento irrompem possibilidades de recriação do texto e da realidade, a reinvenção do leitor-professor.

Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara:* nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

DIDI-HUBERMAN, George. *Que emoção! Que emoção?* KKYM, Lisboa, 2015.

DINIZ, Ligia Gonçalves. *Por uma impossível fenomenologia dos afetos:* imaginação e presença na experiência literária. 2016. (Tese de Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água.* Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora:* o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Sesc São Paulo, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Tempos acadêmicos*, n. 3, UNESC, 2005.

PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Org.). *Sensibilidades na história:* memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

O *PUNCTUM* BARTHIANO: LEITURA LITERÁRIA E ESTÉTICA DAS SENSIBILIDADES

Maximiano Martins de Meireles[1]
Verbena Maria Rocha Cordeiro[2]

Resumo: O presente texto aborda as relações entre leitura literária e sensibilidades, tomando de empréstimo os conceitos de studium e punctum, ambos desenvolvidos por Roland Barthes em A Câmara Clara.
Palavras-chave: Leitura literária; sensibilidades; studium; punctum.

Neste texto buscamos pensar a leitura literária como uma experiência, sendo o texto - conteúdo, formas, e símbolos - um elemento desencadeador de efeitos estéticos e sensibilidades. Para tanto, recorremos aos conceitos de *studium* e *punctum*, ambos trabalhados de modo instigante no livro A Câmara Clara, por Roland Barthes (2012). Em A Câmara Clara, Barthes (2012) mostra que sua relação com o texto, neste caso a fotografia, é marcada por uma pulsão de sentimentos, uma experiência sensível no meu ver: pequenos júbilos, desejo, nostalgia, luto, repulsa, aversão, irritação. Sua perspectiva de análise da Fotografia se dá nesse sentido: "eu só me interessava pela Fotografia por 'sentimento'; eu queria aprofundá-la não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso" (BARTHES, 2012, p. 28). Assim, se a fotografia o interessa porque lhe provoca um sentimento, uma aventura, uma animação, por exemplo, ele se deixa atrair, olha em posição de existência. A força do afeto: quando a fotografia funda a copresença de elementos descontínuos, heterogêneos, o que provoca vastidão, emoção, ferida.

Nesta perspectiva, mobilizamos o conceito de *studium* e *punctum* (BARTHES, 2012), sobretudo este último, para pensar o leitor-professor e sua relação com a leitura, mais especificamente no que se refere ao texto literário. Ou seja, deslocamos do campo da fotografia no modo como Barthes o concebeu, para abordá-lo no âmbito da leitura literária. O *punctum* é um conceito que se desdobra em muitos tentáculos, permitindo abordar a recepção do texto sob diferentes nuances, por isso nosso interesse em pensá-lo nesta relação: o leitor-professor e a estética das sensibilidades. Sobre esses referidos conceitos, Barthes (2012, p. 31) relata:

> É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*), que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium.* Dessa vez não sou eu quem vou buscá-lo [...] é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. Em latim existe uma palavra para designar essa ferida. Essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas, são precisamente pontos. Esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere) (BARTHES, 2012, p. 31).

[1] UNEB/FAPESB. *E-mail:* maxymuus@hotmail.com.
[2] UNEB.

A partir dos argumentos levantados pelo autor, o *studium* pode ser pensado como uma recepção da leitura que se pauta em esquemas, critérios, intencionalidades e objetivos mais definidos, teria mais a ver com processos de codificação, classificação, análise, compreensão e interpretação que se vinculam a um saber cultural e histórico vasto. Barthes reconhece seu interesse pela fotografia neste âmbito, sendo um percurso analítico que ele não menospreza, até porque, como um importante professor e crítico, sua trajetória acadêmica e as atividades intelectuais sempre estiveram ligadas à ordem do *studium*. Mas não hesita em afirmar que este mobiliza um meio desejo, um meio querer, uma espécie de interesse vago, mais geral, indolente. Ao comentar uma das fotos apresentadas no livro, ele ainda diz:



Os sapatos de presilha, James van der Zee: Retrato de família, 1926

> O studium é claro: interesso-me com simpatia, como bom sujeito cultural, pelo o que a foto diz, pois ela fala (trata-se de uma 'boa' foto): ela diz da responsabilidade, do familiarismo, do conformismo, do endomingamento, um esforço de promoção social para enfeitar-se com os atributos do Branco (esforço comovente na medida em que é ingênuo). O espetáculo me interessa, mas não me 'punge' (BARTHES, 2012, p. 47).

O *punctum*, por outro lado, tem a ver com detalhes que despertam a atenção da recepção de maneira mais aguda e pungente. As imagens criadas por Barthes (2012) ao relacionar o *punctum* a uma flecha que transpassa, a uma lança, uma picada, a um instrumento pontudo que marca, sugerem a sutileza e a agudez desses elementos que ferem, provocam dor, perturbam e incomodam o leitor, mobilizando involuntariamente o afeto. O *punctum* revela, assim, duplamente sua força: seja de modo sutil, feito pequenos pontos sensíveis, mosqueados, quase imperceptíveis, o que me lembra o incômodo que uma mosca causa ao pousar em um corpo; seja de modo intenso, espesso, forte, como um instrumento capaz de ferir, fazer sangrar. Tem a ver, portanto, com aquilo que não se pode ficar indiferente.

Para Barthes (2012), o *punctum* trata-se também de um suplemento, aquilo que o espectador/leitor acrescenta à foto, mas que todavia já está nela. Nas palavras do autor, é "como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver" (BARTHES, 2012, p. 57). Em uma paráfrase, digo que o *punctum* lança o leitor para fora do texto. E este elemento que o lança para fora é o que possibilita, na minha percepção, um encontro com a subjetividade, as

experiências particulares, as memórias pessoais, enfim, as singularidades. O leitor não ler apenas o texto, também ler a si mesmo, a sua vida, o mundo.

O *punctum* diz respeito a uma apreciação singular, subjetiva, uma vez que pode manifestar-se diferentemente para cada leitor. Está no crivo da recepção, diga-se uma recepção mais ligada ao afeto porque tem a ver com a maneira como cada leitor se relaciona com o texto, deixando entrever aspectos de sua subjetividade, de seu íntimo, de sua experiência no mundo.

Isso remete a um relato que Barthes faz no livro A Câmara clara. Ele nos conta que estava sozinho no apartamento em que há pouco tinha morrido sua mãe. Ao deambular sobre fotografias, redescobre sua mãe naquela menina aos cinco anos (1898). Ele está diante da Fotografia do Jardim de Inverno, diante de uma foto que o lança aos desvãos do tempo, da memória e do afeto.

Se ao longo do livro ele apresenta 24 fotografias, que são intercaladas quase que sincronicamente aos quarenta e oito breves textos que compõem a obra, curiosamente, prefere não mostrar ao leitor a imagem que mais intensamente discute no livro, entrevendo um afeto que é apenas seu:

> (Não posso mostrar a Foto do Jardim de Inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indiferente, umas das mil manifestações do 'qualquer'; ela não pode em nada constituir o objeto visível de uma ciência; não pode fundar uma objetividade, no sentido positivo do termo; quando muito interessaria ao studium de vocês: época, roupas, fotogenia; mas nela, para vocês, não há nenhuma ferida)" (BARTHES, 2012, p. 70).

Se de um lado concordamos com o autor, por outro ficamos a nos interrogar, colocamos o pensamento em suspensão: este afeto que lhe é seu, ao ser compartilhado, não poderia tornar-se, de algum modo, do outro? Desconfio que Barthes cria implicitamente e propositalmente este jogo, até porque quando se trata da condição humana há uma linha tênue entre as questões particulares e universais. Outra questão comparece: aquilo que parece ser "exclusivamente" da experiência de uma pessoa, de seu íntimo, de sua subjetividade... não pode alcançar a singularidade do outro?

Pensar a recepção do texto na perspectiva do *punctum* implica em dar lugar a uma cartografia das sensibilidades. Por um lado, fazer saltar a experiência sensorial que atravessa a relação do leitor com o texto e de outro amortecer a excessiva ênfase no conteúdo, no jogo compreensão-interpretação, para abrir-se aquilo que o texto pode provocar. Isto não significa abandonar a perspectiva da recepção do texto no âmbito do horizonte histórico, cultural, político, ou seja, deixar de lado o intelecto, mas apostar também numa erótica da leitura, nos diversos planos de leitura e diversas tonalidades leitoras que os sentidos produzem ou nos modos como os leitores são afetados pelos textos lidos e compartilhados. Significa dizer que a leitura segue outras vias... posto que não é só da ordem do intelecto, é quando o corpo age e reage. O *punctum* é, portanto, mais uma reação frente ao texto (ou ao mundo) que propriamente uma compreensão-interpretação.

Esta perspectiva de recepção do texto, que ao nosso ver extrapola para um modo de recepção do mundo, escapa ao olhar e às relações prosaicas, só é possível quando se instaura o afeto, mais profundamente o sensível. É quando os sentidos, sentimentos e percepções seguem outras rotas que não as do pensamento racional. Tem a ver com aquilo que toca, fere, emociona, ou seja, uma experiência mais sensorial e menos intelectual.

Pensamos que uma estética das sensibilidades no âmbito da formação do leitor dá vazão ao *punctum* mas não exclui o *studium*. Até porque, como afirma Barthes trata-se de uma copresença. É o saber histórico e cultural do segundo, esse saber mais vasto, como ele mesmo diz, que divide a cena com o primeiro, este extracampo sutil que está na ordem do afeto.

Ao tratar desses dois conceitos, articulando-os ao campo das Sensibilidades, é pertinente o posicionamento de Pesavento (2005, p. 129) quando afirma:

> Mas *studium* e *punctum* convivem, bem certo, são mesmo indissociáveis, uma vez que tudo o que toca o sensível é, por sua vez, remetido e inserido na cultura e na esfera de conhecimento científico que cada um porta em si. Contudo, a dimensão desse mundo sensível que se constrói com o espectador e leitor não se rege por leis, regras ou razões, mas pelos sentimentos e emoções.

A observação feita por Entler (2006), em artigo intitulado *Para reler A Câmara Clara*, elucida bem essa nuance quando o autor argumenta que o *punctum* é uma experiência que independe, a priori, desta recepção sobre a imagem como objeto cultural, pois o compromisso não é o de compor uma mensagem. Entretanto, este detalhe que parece tocar o espectador/leitor é mediado por um conteúdo comunicativo, inserido em uma dada cultura e ou contexto social. O *punctum* como forma de recepção do texto e do mundo tem a ver com a subjetividade do leitor, sendo a leitura uma experiência singular e subjetiva, embora situada em um contexto cultural e coletivo.

É quando as sensibilidades percorrem o fio labiríntico para compreender, nesses intrincados atos de ler, os diferentes modos de ser, estar e se colocar diante do texto, da vida e do mundo. Trata-se, portanto, daquilo que punge, afeta, desestabiliza saberes e desdobra-se na reinvenção do leitor. A isto nomeamos de estética das sensibilidades.

Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara:* nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ENTLER, Ronaldo. Para reler A Câmara Clara**.** *FACOM*, n. 16, 2. sem. 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Tempos acadêmicos*, n. 3, UNESC, 2005.

ANALISANDO O DESCRITOR DE LEITURA – *INFERIR INFORMAÇÕES EM UM TEXTO* - PROVINHA BRASIL, MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Darlize Teixeira de Mello[1]

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar a análise dos resultados percentuais das questões objetivas da Provinha Brasil, correspondente aos testes 1 e 2, aplicados nos anos de 2008 a 2015, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir do descritor inferir informações de um texto. Nesse instrumento de avaliação são avaliadas habilidades de compreensão leitora dos alfabetizandos.

Introdução

Estratégias políticas e institucionais têm se esmerado, desde os anos 90, em propor técnicas avaliativas para seu controle e regulação. Dessa forma, o instrumento de avaliação - *Provinha Brasil*, está articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação.

O presente artigo advém dos dados de análise da pesquisa intitulada *"O desempenho na leitura da avaliação diagnóstica Provinha Brasil dos alunos nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e os instrumentos avaliativos escolares – algumas problematizações*". A referida pesquisa objetiva analisar questões objetivas da *Provinha Brasil*, correspondente aos testes 1 e 2, aplicados nos anos de 2008 a 2015[2], na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Provinha Brasil – Matriz de Referência – Descritores

Destinada aos alunos em processo de alfabetização infantil, a *Provinha Brasil* é aplicada em alunos matriculados no segundo ano de escolarização do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2008c). Objetiva oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo, com isso, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas na área da leitura e da escrita (BRASIL, 2008c).

O instrumental da *Provinha Brasil* se constitui em um kit de documentos que, além da própria Provinha, é composto por outros documentos que foram sofrendo modificações ao longo das edições de 2008 a 2015.

A primeira versão da *Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* consta no documento *Provinha Brasil – Passo a Passo* (BRASIL, 2008a). Esse documento, com base nos significados atribuídos a conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, indica as habilidades a serem consideradas em tal instrumento avaliativo ao longo das edições sem alteração.

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se alfabetização como desenvolvimento da compreensão de regras do funcionamento da escrita alfabética e o letramento como possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2008a).

[1] *E-mail:* mellodarlize@gmail.com.

[2] A *Provinha Brasil* foi aplicada na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre durante todo o ciclo de sua existência, 2015-2016, contudo a pesquisa só teve acesso aos dados de aplicação até o ano de 2015, devido a mudanças de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Assim sendo, foram consideradas como habilidades imprescindíveis para o envolvimento da alfabetização e do letramento as seguintes habilidades: *compreensão e valorização da cultura escrita*, apropriação do sistema de escrita, leitura, *escrita* e *desenvolvimento da oralidade*[3]. (BRASIL, 2008a).

1.	Apropriação do sistema de escrita
2.	Leitura
3.	Compreensão e valorização da cultura escrita
4.	Oralidade

Quadro 1: Eixos da Matriz de Referência – Fonte: BRASIL (2008c, p. 9-10)

O eixo de *apropriação do sistema de escrita* diz respeito à apropriação pela criança do sistema da língua escrita, isto é, trata da aquisição das regras que orientam a escrita pelo sistema alfabético, bem como o domínio da ortografia da Língua Portuguesa. Já o eixo de *leitura* é conceituado a partir de excerto do Pró-Letramento (2007), sendo a leitura entendida como uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento. (BRASIL, 2008a).

A matriz de referência da *Provinha Brasil* é organizada em duas colunas: a primeira destaca o eixo que será avaliado e a segunda descreve as habilidades selecionadas para avaliar cada eixo. As habilidades descritas são também chamadas de descritores, por isso são indicadas com a letra "D". (BRASIL, 2008a). No quadro 2 estão descritas as habilidades selecionadas para avaliação.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
D1: Reconhecer letras.
D2: Reconhecer sílabas.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.
LEITURA
D4. Ler palavras.
D5: Ler frases.
D6: Localizar informação explícita no texto.
D7:Reconhecer o assunto de um texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.
D9: Estabelecer relações entre partes do texto.
D10: Inferir informação.

Quadro 2: Eixos e Descritores da Matriz de Referência – Fonte: BRASIL (2008c, p. 14)

[3] Destaca-se que o eixo *desenvolvimento da oralidade* não foi avaliado desde sua primeira devido às limitações impostas pela natureza da avaliação proposta, que o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita*, conforme documento orientador *Passo a Passo* não será tratado separadamente na *Matriz de Referência da Provinha Brasil*, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das questões de leitura e que o eixo da *escrita* foi aferido somente na primeira edição (2008). (BRASIL, 2008a, p. 14).

Observa-se nesse momento que tais conceitos que compõem esse instrumento avaliativo estão discursivamente articulados às definições dadas pelas políticas públicas e pela maioria dos estudos acadêmicos brasileiros aos termos alfabetização e letramento.

O descritor selecionado para análise desse estudo será o descritor - D10: *Inferir informações*, situado no eixo da leitura.

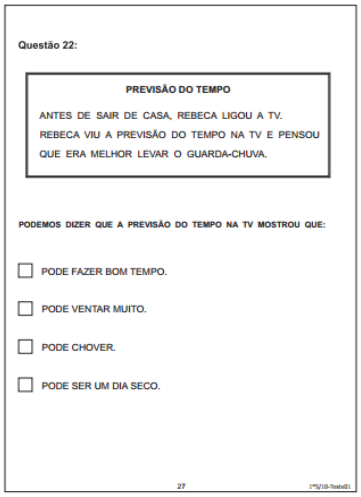
Segundo Cafiero (2005), inferir informações de um texto significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte do conhecimento do leitor, assim sendo, a inferência é um processo importante para a construção da compreensão do texto. São por mobilizar esses vários conhecimentos que o leitor é capaz de ir muito além do que está escrito na linha, construindo coerência para o texto, percebendo-o como um todo que faz sentido num contexto.

A análise, que segue, evidenciará quatro questões, das onze questões de inferência presentes no instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, período 2008 – 2015, em que os alunos obtiveram o menor índice de acertos.

Descritor 10 – Inferir informações sobre o texto: algumas análises

Observa-se que as questões de inferência estão localizadas entre as questões finais do instrumento avaliativo, entre os números 18 e 24, sendo questões em que os alunos obtiveram um maior grau de dificuldade, conforme já dito, evidenciando um baixo índice referente às habilidades relacionadas à capacidade de compreensão leitora.

As primeiras questões a serem apresentadas são as questões 22/ Teste 1 (2010), com um índice de 34% de acertos e questão 20/ Teste 1 (2011), com um índice de 36,2% de acertos.



Questão 22:

PREVISÃO DO TEMPO

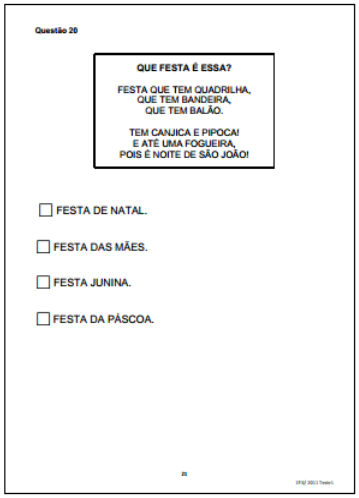
ANTES DE SAIR DE CASA, REBECA LIGOU A TV. REBECA VIU A PREVISÃO DO TEMPO NA TV E PENSOU QUE ERA MELHOR LEVAR O GUARDA-CHUVA.

PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO TEMPO NA TV MOSTROU QUE:

- ☐ PODE FAZER BOM TEMPO.
- ☐ PODE VENTAR MUITO.
- ☐ PODE CHOVER.
- ☐ PODE SER UM DIA SECO.

27

Figura 1: 2010/ Teste 1 – Questão 22[4]
Fonte: BRASIL (2010, f. 27)



Questão 20

QUE FESTA É ESSA?

FESTA QUE TEM QUADRILHA,
QUE TEM BANDEIRA,
QUE TEM BALÃO.

TEM CANJICA E PIPOCA!
E ATÉ UMA FOGUEIRA,
POIS É NOITE DE SÃO JOÃO!

- ☐ FESTA DE NATAL.
- ☐ FESTA DAS MÃES.
- ☐ FESTA JUNINA.
- ☐ FESTA DA PÁSCOA.

Figura 2: 2011/ Teste 1 – Questão 20[5]
Fonte: BRASIL (2011, f. 21)

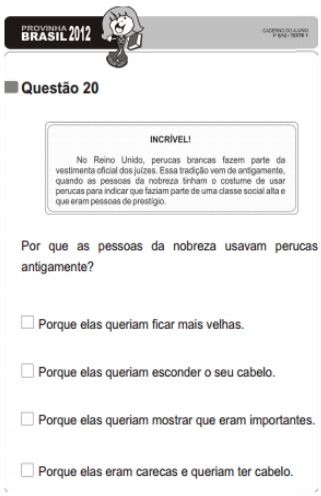
[4] Apresenta o seguinte comando no Guia de aplicação:
– *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta.*
– *Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

[5] Apresenta o seguinte comando no Guia de aplicação:
– *Leia o texto para descobrir o nome da festa. Depois que todos terminarem de ler eu vou dizer o que é para fazer.*
– *Marque um X no quadradinho em que aparece o nome da festa.*

Essas questões parecem, a princípio, evidenciar textos de fácil resolução, pois são curtos, de temas conhecidos pelos alunos – Previsão do tempo e Festa Junina, além de serem escritos em letra bastão. No entanto, algumas questões poderiam ser pontuadas quanto às dificuldades dos alunos para responder a questão: essas questões compõem o teste 1, portanto foram aplicadas em meados de abril, quando os alunos recentemente iniciaram o segundo ano, são uma das últimas questões da avaliação e apresentam várias palavras com sílabas que fogem do padrão canônico: consoante-vogal, podendo dificultar a leitura do leitor iniciante: ***an**tes, **pre**vi**são,** mel**hor**, **guar**da-**chu**va – questão* 22 (2010) e ***fes**ta, **quadrilha, ban**deira, ba**lão**, **can**jica, fo**guei**ra* – questão 20 (2011). Morais (2013) destaca a importância do trabalho com as sílabas não canônicas no processo de apropriação da língua escrita. Quando este tipo de sílaba, não canônica é trabalhado em classes de alfabetização? Essa é uma questão em suspeição.

Outra situação a ser pensada é o texto - "adivinhação", da questão 20 (2011). Esse parece ser ainda, um gênero textual pouco circulante em classes de alfabetização.

As duas últimas questões a serem apresentadas são as questões 20/ Teste 1 (2012), com um índice de 25% de acertos e questão 20/ Teste 1 (2015), com um índice de 19,6% de acertos.


PROVINHA BRASIL 2012

Questão 20

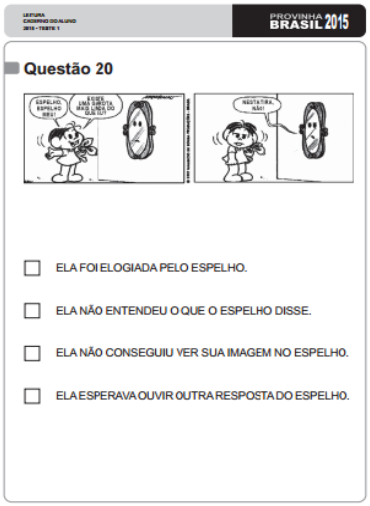
INCRÍVEL!

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juízes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

- ☐ Porque elas queriam ficar mais velhas.
- ☐ Porque elas queriam esconder o seu cabelo.
- ☐ Porque elas queriam mostrar que eram importantes.
- ☐ Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

Figura 3: 2012 – Teste 1 – Questão 20[6]
Fonte: BRASIL (2012, f. 23)


PROVINHA BRASIL 2015

Questão 20

- ☐ ELA FOI ELOGIADA PELO ESPELHO.
- ☐ ELA NÃO ENTENDEU O QUE O ESPELHO DISSE.
- ☐ ELA NÃO CONSEGUIU VER SUA IMAGEM NO ESPELHO.
- ☐ ELA ESPERAVA OUVIR OUTRA RESPOSTA DO ESPELHO.

Figura 4: 2015 – Teste 1 – Questão 20[7]
Fonte: BRASIL (2015, f. 22)

Ambas as questões são as últimas questões da avaliação e aplicadas no teste 1, meados de abril. Na questão 20 (2012) observa-se que o texto além de estar escrita em letra "script" possui palavras escritas em sílabas não canônicas**: bran**cas, **tra**dição, **an**tigamente, no**bre**za, **cla**sse e **pres**tígio. Também apresenta uma linguagem complexa para alunos do segundo ano do ensino fundamental, pois para ter uma compreensão leitora, muitas vezes o leitor se vale de seus conhecimentos prévios. (KLEIMAN, 2013). O que é Reino Unido, pessoas de prestígio, vestimenta oficial, classe social para alunos de segundo ano das comunidades periféricas de Porto Alegre é uma questão a ser pensada, considerando essa questão da avaliação.

[6] Apresenta o seguinte comando no Guia de aplicação:
– Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um "X" no quadradinho da resposta que você achar correta.

[7] Apresenta o seguinte comando no Guia de aplicação:
- Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente.
- A reação da menina indica que:

Já a questão 20 (2015), apesar de ser uma questão aparentemente fácil, pois é uma tirinha da Turma da Mônica e estar escrita em letra bastão, apresentou um grau de dificuldade grande para os alunos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tal dificuldade pode estar associada à intertextualidade dessa questão, para compreendê-la é necessário conhecer a história da Branca de Neve e captar o humor, característico de tirinhas em quadrinhos. Nesse sentido, a inferência fica prejudicada, pois depende das possibilidades de interação com o texto, nesse caso, de interação com outros textos e gêneros textuais.

A partir disso destaca-se a pouca interlocução entre texto e leitor, pois para construir uma representação global na leitura de um texto, o leitor iniciante precisa integrar múltiplas informações, e o texto, como um artefato cultural, precisa fornecer marcas discursivas para que essa integração seja feita.

Considerações finais

O estudo salienta o aspecto avaliativo explicitamente linguístico do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, em detrimento de aspectos sociais e contextuais das práticas cotidianas de letramento.

Assim sendo, os alfabetizandos da rede municipal de ensino de Porto Alegre podem não ter percebido as marcas discursivas dos textos, pelo menos, três motivos: porque não prestaram atenção nessas marcas; porque seus conhecimentos prévios ou experiências cotidianas não permitiram que ele as reconhecesse dessa forma ou porque o enunciado da questão apresenta elementos pouco trabalhados no contexto da sala de aula.

Fontes consultadas

BRASIL. *Provinha Brasil:* Caderno Passo a passo. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

_____. *Provinha Brasil:* Caderno do aluno. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2008a-2015a.

_____. *Provinha Brasil:* Caderno do aplicador. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2008a-2015a.

Referências

CAFIERO, Delaine**.** *Leitura como processo:* caderno do formador. Belo horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor:* aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Simões de Moura[1]
Luzia Bueno

Resumo: Este trabalho pretende apresentar uma sequência didática elaborada numa pesquisa de Mestrado que tem como objetivo principal verificar como o ensino da produção textual, pode contribuir para a produção escrita da criança. Apoiamo-nos no quadro teórico-metodológico do ISD desenvolvido por Bronckart (2006, 2008, 2012) e no ensino de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2011), dentre outros.

Introdução

Este artigo pretende apresentar uma sequência didática do gênero Curiosidade Científica para o 1º ano do Ensino Fundamental, elaborada numa das etapas de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade São Francisco que tem como objetivo principal, verificar como o ensino da produção textual, a partir de uma sequência didática do gênero Curiosidade Científica, pode contribuir para a produção escrita da criança, desenvolvendo as possíveis capacidades de linguagem a partir do gênero a ser trabalhado.

A sequência didática supracitada foi elaborada com base num Modelo Didático do gênero Curiosidade Científica. Depois de aplicada a sequência, foram verificadas as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos.

Neste artigo, apresentaremos essa sequência didática que foi elaborada de acordo com o quadro teórico-metodológico do interacionismo sóciodiscursivo, desenvolvido por Jean Paul Bronckart (2006, 2008, 2012), com a proposta de desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino da produção textual dos gêneros orais e escritos de Schneuwly & Dolz (2011) e as análises sobre letramento, de Street (2014).

1. Letramento e perspectiva interacionista sociodiscursiva de ensino de gêneros textuais

Em um trabalho de letramento, é necessária uma articulação com uma teoria que considera os textos e sua importância para nossa vida, por isso, assumimos o interacionismo social e seu prolongamento no Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Essa perspectiva leva em conta que a linguagem ocorre por meio de enunciados orais ou escritos, e com isso, o ISD propõe um quadro de análise de textos que nos permite uma análise detalhada de suas características específicas, a partir do qual podemos desenvolver um Modelo Didático de um gênero textual.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a Sequência didática é um instrumento que orienta o trabalho de professores no planejamento e elaboração do material didático, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos, para a apropriação de um gênero textual. Esses autores propõem uma estrutura de sequência didática através do esquema a seguir:

[1] *E-mail:* flaviamoura1587@yahoo.com.br.

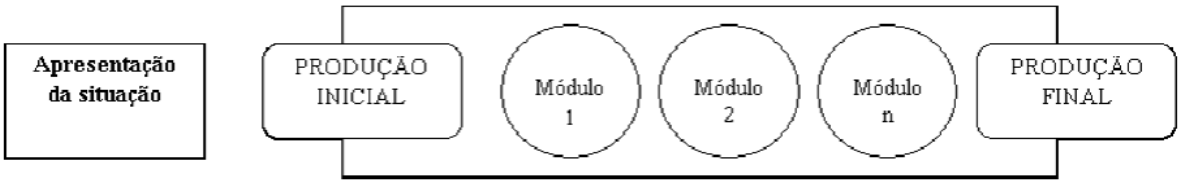


Figura 1: Esquema de Sequência Didática – Dolz, Noverraz, Schneuwly, p. 83, 2011

Esse esquema é composto por quatro etapas essenciais numa sequência didática: apresentação da situação a ser trabalhada, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação, é importante contextualizar o trabalho que será realizado. A primeira produção é que possibilitará o primeiro encontro do aluno com o gênero. É a partir da primeira produção que serão organizados os módulos. Nela, serão observadas as necessidades e dificuldades de cada turma que serão trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada a partir da observação e análise de textos. Já na produção final, os alunos irão colocar em prática os conhecimentos alcançados separadamente no decorrer da sequência.

De acordo com Schneuwly, Dolz, Noverraz (2011), é importante que a sequência didática seja vinculada a um projeto da escola, pois, assim, estará apoiando-se em saberes construídos em outros momentos, além dos conhecimentos prévios de cada aluno.

2. Metodologia

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em três fases: construir um modelo didático do gênero Curiosidade Científica; elaborar e aplicar uma Sequência Didática desse gênero para o 1º ano do Ensino Fundamental I; e verificar as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas com essa aplicação, analisando as produções iniciais e finais de cada aluno.

Foi elaborado um Modelo Didático com base no Quadro de análises do ISD. Trata-se do conjunto de características predominantes na maioria dos exemplares analisados de um determinado gênero, relacionadas ao contexto de produção e a infraestrutura textual. Para a elaboração deste modelo, foram analisados trinta textos, selecionados da revista Ciência Hoje das Crianças e levantadas as principais características predominantes em sua maioria.

Com isso, observamos em relação ao contexto de produção dos textos, os seus enunciadores, destinatários, local de produção e objetivo principal. Em relação aos aspectos discursivos: a apresentação, a organização desses textos; aos aspectos linguístico-discursivos: a escolha dos conectivos, coesão nominal e verbal, vozes e modalização.

3. A Sequência Didática

Depois de desenvolver o modelo didático, foi elaborado um texto, a fim de termos um parâmetro para a produção dos alunos. Esse texto foi usado nos momentos das análises das produções iniciais e finais das duplas.

Segue o modelo de texto elaborado como referência.

VOCÊ SABIA QUE O ARAÇARI-BANANA

É UMA ESPÉCIE DE TUCANOS?



É ISSO MESMO! O ARAÇARI-BANANA É UMA ESPÉCIE DE TUCANOS QUE VIVE EM REGIÕES MONTANHOSAS DA MATA ATLÂNTICA E EM FLORESTAS ÚMIDAS DO BRASIL.

ESSA AVE PODE MEDIR DE 35 A 39 CENTÍMETROS E PESAR DE 156 A 169 GRAMAS.

ALIMENTA-SE DE FRUTOS (PRINCIPALMENTE PALMITO) E INSETOS, ALÉM DE OVOS E FILHOTES DE OUTRAS AVES.

ESSA ESPÉCIE DE TUCANOS ESTÁ CADA VEZ MAIS RARA POR CAUSA DA CAPTURA, DO TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES E DA DESTRUIÇÃO DE SEU HABITAT NATURAL.

(NOME DOS AUTORES)

Quadro 1: Texto produzido intencionalmente como modelo esperado na produção dos alunos – MOURA, 2018, p. 85

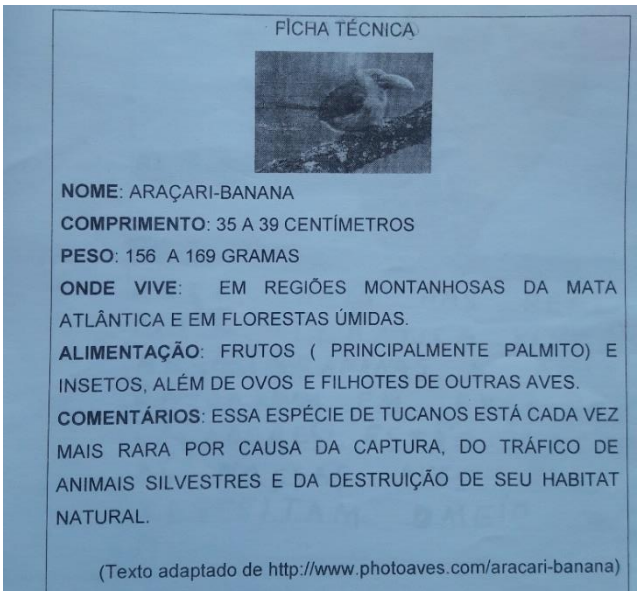
Como mostramos no modelo acima, todos os textos deveriam iniciar com um título, uma ilustração e em seguida, o texto. O tema deveria ser apresentado logo no título e contextualizado ou retomado no primeiro parágrafo. Deveriam também, ser acrescentadas, outras informações referentes ao objeto tratado, estas, retiradas da ficha técnica ou com base em outros conhecimentos verdadeiros acerca da ave.

Depois de elaborado esse texto de referência, foi desenvolvida uma sequência didática, pensando em atividades que levariam os alunos a produzir textos parecidos com o modelo apresentado. Essa sequência foi realizada como parte de um Projeto institucional sobre o Meio ambiente que tinha o tema "Aves da mata atlântica".

Como trata-se de um gênero científico, elaborado com base em informações verdadeiras, foram propostas produções por meio de leitura de fichas técnicas, devido à objetividade desse gênero, que facilitaria a pesquisa e localização de informações que poderiam ser usadas nas curiosidades. Com isso, as crianças fariam textos sobre aves da mata atlântica. A maioria das aulas foi iniciada com leitura deleite de textos da revista "Ciência hoje das crianças" (curiosidades).

Na primeira etapa, foi contextualizado o trabalho com a sequência didática, objetivos e produto final. Foi combinado com os alunos que faríamos uma revista a fim de socializar os assuntos tratados no projeto, principalmente os textos que seriam produzidos. Nesta etapa, foi proposta a primeira produção com base na leitura da ficha técnica de uma ave. E, depois dessa produção, foi necessário fazer alguns ajustes na sequência.

Vejamos um exemplo da ficha técnica e de uma produção inicial:



FICHA TÉCNICA

NOME: ARAÇARI-BANANA

COMPRIMENTO: 35 A 39 CENTÍMETROS

PESO: 156 A 169 GRAMAS

ONDE VIVE: EM REGIÕES MONTANHOSAS DA MATA ATLÂNTICA E EM FLORESTAS ÚMIDAS.

ALIMENTAÇÃO: FRUTOS (PRINCIPALMENTE PALMITO) E INSETOS, ALÉM DE OVOS E FILHOTES DE OUTRAS AVES.

COMENTÁRIOS: ESSA ESPÉCIE DE TUCANOS ESTÁ CADA VEZ MAIS RARA POR CAUSA DA CAPTURA, DO TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES E DA DESTRUIÇÃO DE SEU HABITAT NATURAL.

(Texto adaptado de http://www.photoaves.com/aracari-banana)

Quadro 2: Ficha técnica do Araçari-banana – (MOURA, 2018, p. 101)

Na segunda etapa, discutimos o contexto de produção dos textos que seriam elaborados, enfatizando os emissores, os receptores, local de produção e objetivo, além de ser feita uma produção coletiva desse gênero.

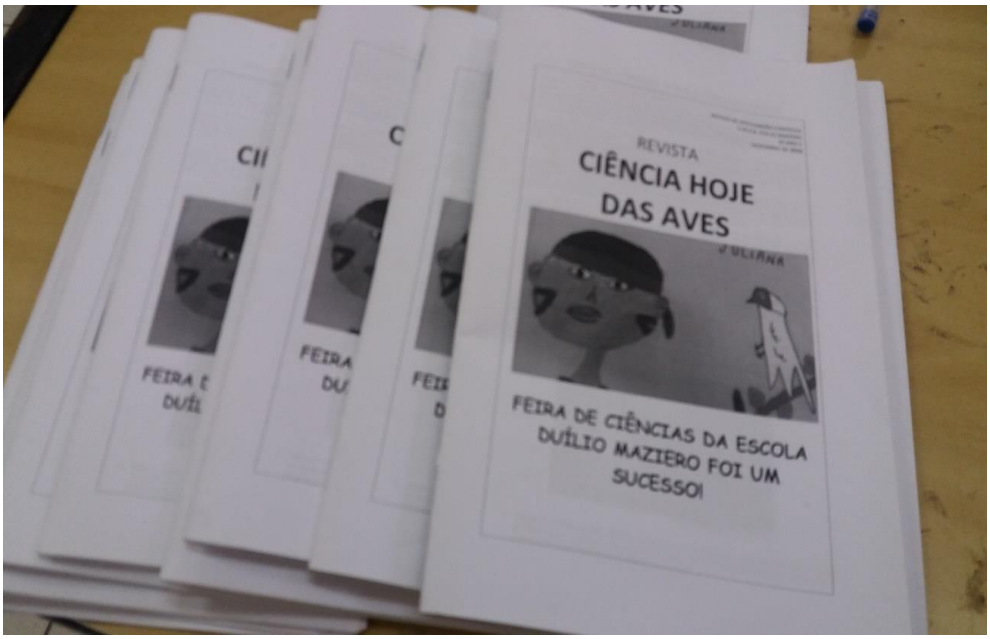
Na terceira, quarta, quinta e sexta etapas, tratamos do tema e estrutura desses textos: organização de suas partes, importância do título, o que é tratado nos demais parágrafos (sequência explicativa), tudo isso por meio de produções coletivas e em duplas. Foram propostas atividades específicas a fim de desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias à produção desses textos.

Na sétima e oitava etapas, foram propostas revisões de texto com foco na segmentação e na ortografia correta das palavras. Essas atividades foram elaboradas com base nas dificuldades observadas nas produções dos alunos até aquele momento.

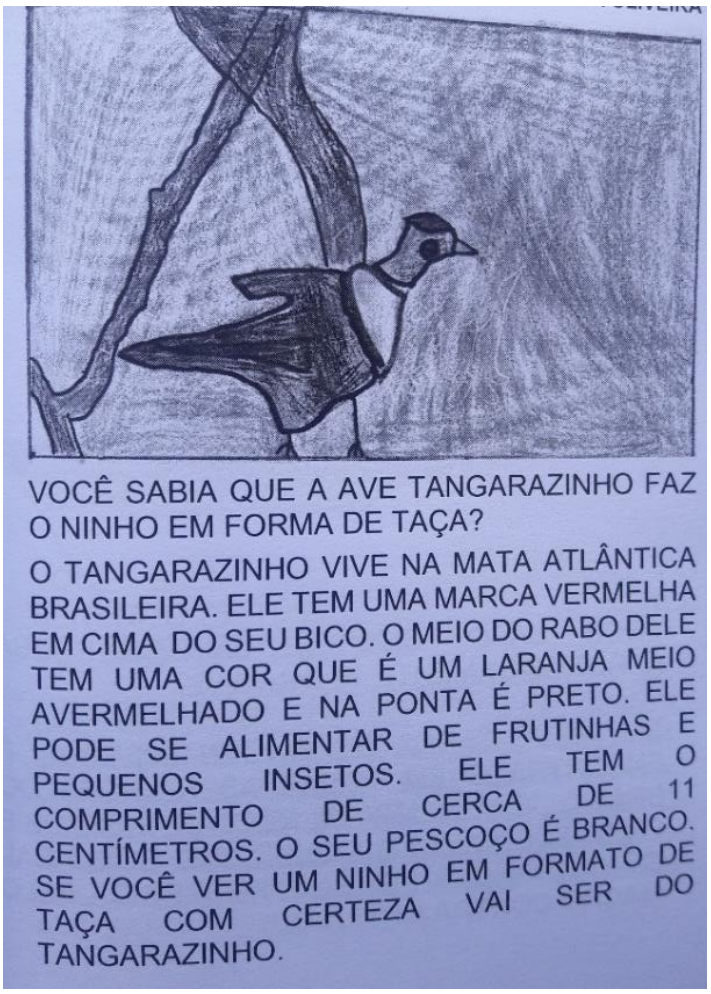
A nona etapa foi o momento da produção final. Nela, foi proposta a produção de uma curiosidade com base na mesma ficha técnica da produção inicial, para que pudéssemos compará-las a fim de observar os conhecimentos adquiridos.

A décima etapa foi o momento de organizar os textos para a revista, porém, devido às produções coletivas, não havia muitos textos e por isso foram propostas nesta etapa, mais produções. Para isso, dessa vez, foram levadas várias fichas para a classe e cada dupla escolheu uma para produzir seu texto. Nesse momento, foi possível observar muitos conhecimentos nas discussões dos alunos e nos textos elaborados. Daí na décima primeira etapa foi o momento para a organização da revista e finalmente, na décima segunda, houve uma socialização do trabalho para toda a escola naquele período.

Vejamos a revista pronta e um texto que foi apresentado:



Quadro 3: Revista produzida como produto final da sequência didática – MOURA, 2018, p. 137



Quadro 4: Texto produzido para a revista (de Bianca e Camila) – MOURA, 2018, p. 142

Os alunos socializaram o projeto, leram alguns textos da revista, presentearam a escola com um exemplar e cada aluno recebeu o seu.

3.1. Análise das produções iniciais e finais de alunos

Faremos uma breve análise das produções iniciais e finais dos alunos: Valdirene e Tales (nomes fictícios).

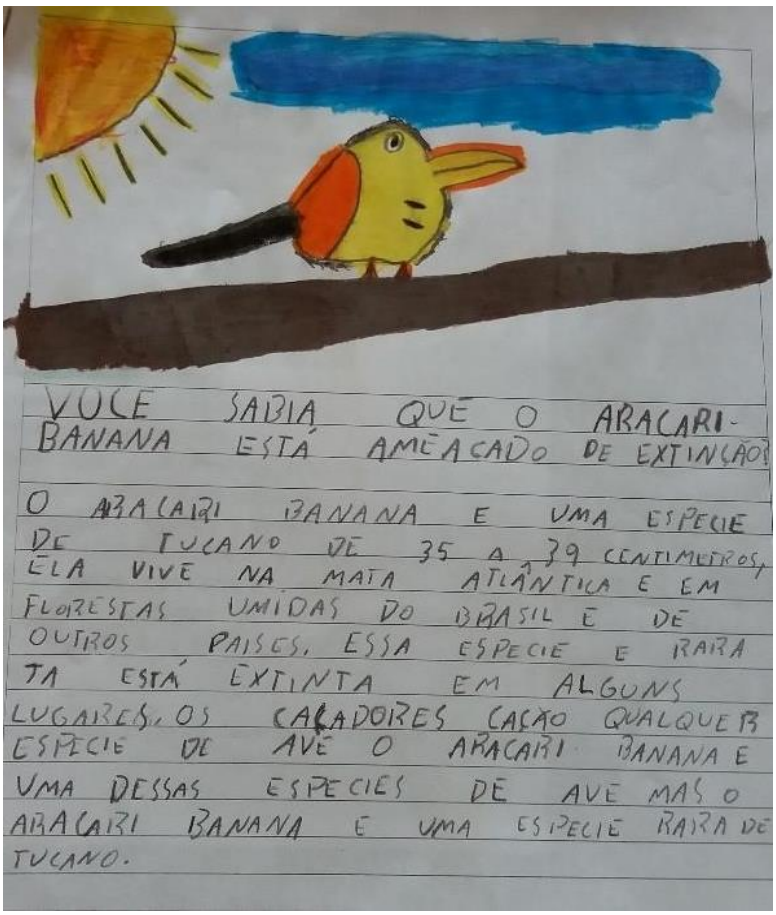


Quadro 5: Produção Inicial da dupla 6 (Valdirene e Tales) – MOURA, 2018, p. 105

É possível observar no texto acima que, em relação ao contexto de produção, há uma aproximação com o modelo didático elaborado. Os alunos tentam cumprir a proposta a eles atribuída, que era de produzir uma curiosidade científica, mesmo não conseguindo construir um texto que sugira que eles se colocam como especialistas falando para crianças com o objetivo esperado nesses textos. Em relação às capacidades discursivas, houve uma preocupação em iniciar o texto com uma pergunta, porém, houve muita dificuldade em elabora-la como um título. Os alunos iniciaram com "Você sabia que...", mas continuaram escrevendo o texto como se não tivesse título. Com isso, percebemos dificuldades em entender o que é título e o que é o restante do texto. Há uma aproximação do discurso teórico, apesar das dificuldades na pontuação, considerando que esses alunos estão em processo de alfabetização e ainda não a dominam. Houve também uma tentativa em relação ao uso de pronomes que substituíssem o

substantivo tratado; e também, em relação à sequência explicativa, mesmo não tendo conhecimentos suficientes a respeito desse tipo de sequência.

Agora, vejamos o texto referente à produção final dos mesmos alunos.



Quadro 6: Produção Final da dupla 6 (Valdirene e Tales) – MOURA, 2018, p. 118

Nesta produção final, já podemos observar vários avanços dessa dupla. Em relação ao contexto de produção, os alunos já compreendiam que eles eram os emissores dos textos, que os destinatários seriam as pessoas que iriam ler os textos na revista, e que os textos tinham um objetivo que era de informar, mobilizando pessoas em relação aos assuntos neles tratados. Já sobre o layout, percebemos que o texto está mais parecido com o esperado; em relação ao título, conseguiram elaborá-lo e até destacá-lo, separando-o do restante do texto. Os alunos produziram seu texto com mais informações acerca do objeto tratado, o araçari-banana, e também, no final do texto, conseguiram retomar o tema. Percebemos também uma preocupação com o uso de uma maior diversidade de pronomes e substantivos para substituir o nome do objeto (araçari-banana), como por exemplo: **essa** espécie de tucano, **essa espécie**, **espécie de ave**, que, apesar de repetir várias vezes a palavra espécie, já demonstra o entendimento de que não poderiam repetir sempre somente o nome da ave. Além disso, vemos o emprego do discurso interativo no título (verbos na primeira pessoa do presente) e do discurso teórico no restante do texto (verbos na terceira pessoa do presente). É importante considerar também que os alunos produziram textos a partir da leitura de outro texto, e essa tarefa não é tão simples, pois tiveram que adequar as informações de uma ficha técnica a um gênero, até então, nunca trabalhado, em relação às suas características e produção escrita.

Considerações finais

Destacamos a importância do ISD como ponto de partida num trabalho com gêneros textuais; e também, a importância da elaboração de uma sequência didática por meio de modelos didáticos, pois, eles apontam as características relevantes de um dado gênero textual, que não são perceptíveis somente por um olhar superficial. A partir do modelo didático, é possível definir o tipo de intervenção didática, adaptar os objetivos aos níveis dos alunos e organizar as categorias colocadas numa sequência.

É importante considerar a observação dos conhecimentos prévios dos alunos e da flexibilidade no desenvolvimento de uma sequência didática, que, possibilita o trabalho com conteúdos que poderão levar a apropriação das capacidades de linguagem necessárias a produção de uma dado gênero textual.

Vimos também, que essa proposta possibilitou que as crianças agissem por meio de seus textos, através da comunicação, cumprindo uma proposta de letramento que ultrapassa os "muros da escola".

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.

MOURA, Flávia Simões de. *O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental.* 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Itatiba: Universidade São Francisco, 2018. Disponível em: <http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6774179660101172.pdf>. Acesso em 29/08/2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado das letras, 2011.

STREET, B. V. *Letramentos sociais* - Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: "ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA SEM LITERATURA"

Manuela Gil do Nascimento[1]
Aurea da Silva Pereira

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão sobre a ausência do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos. Esta reflexão é um recorte resultante da coleta de dados realizada a partir da observação sistemática na sala de aula da EJA no ano de 2017 em uma escola municipal na cidade de Alagoinhas - BA para a pesquisa de mestrado – Os saberes discentes mobilizados nas aulas da EJA.

Considerações iniciais: contexto da pesquisa

O presente texto apresenta um estudo de caso de uma sala de aula da EJA de uma turma noturna nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada na cidade de Alagoinhas – BA. O recorte do estudo faz parte da pesquisa em andamento de mestrado de um Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia.

Vale ressaltar, que esta reflexão parte de um estudo intitulado "Os saberes discentes mobilizados nas aulas da EJA". Após coletas de dados desta investigação, notou-se que nas aulas da turma investigada havia a ausência da leitura literária. Sabe-se que a literatura pode se constituir como recurso metodológico indispensável para a formação de leitores. Desse modo, propomos refletir a importância da presença da literatura na sala de aulas da EJA como uma ferramenta necessária para o ensino e aprendizagem.

Muitos autores, estudiosos e até mesmo professores ao propor e defender a relevância da leitura literária na escola objetiva alcançar um público alvo. Muitas vezes, nem é preciso abrir as obras que tratam sobre a presença da literatura na escola, pois ao olharmos a capa dos livros destinados a essas discussões nos deparamos frequentemente com imagens de crianças e adolescentes, deixando claro o público almejado. Este público almejado é composto por crianças e adolescentes em processo de construção e desenvolvimento de saberes e conhecimentos. Um público que pertence a uma faixa etária que determina em que série escolar deve estar e o que deve e pode ler. Assim, percebe-se que para muitos autores, educadores e estudiosos, a leitura literária na escola ainda é restrita para os alunos do ensino regular de uma determinada classe social. Por considerarem que o incentivo a leitura deve acontecer nessa fase da vida inicial do ser humano. O que não deixa de ser verdade, pois é na infância que o ser humano vive em constantes processos de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências e, dentre as diversas habilidades e competências desenvolvidas, a habilidade e competência leitora, intimidade com a escrita e com o livro.

A relevância da leitura literária na EJA

Infelizmente, percebe-se ainda um movimento de exclusão da Educação de Jovens e Adultos. A EJA que por muito tempo acontecia em ambientes extraescolares, hoje pertence e preenche os espaços da escola. Mas, é ainda visível sua exclusão, o seu esquecimento quando nos propomos a falar em leitura literária na sala de aula para este público, que para muitos já não são mais leitores ideias. Visto que, não teve acesso a leitura quando crianças e geralmente

[1] *E-mail:* manuelagil05@gmail.com.

os jovens, adultos e idosos que estão ali são oriundos de famílias que tiveram que interromper seus estudos para trabalhar e assumir tarefas para ajudar a família, outros estudantes tem pouca familiaridade o letramento escolar.

Muitos jovens, adultos e idosos não desenvolveram em sua infância o gosto pela leitura literária em suas trajetórias de vida, visto que foram excluídos desse convívio literário e em alguns casos, a literatura não fazia parte do ambiente escolar. Mas, essa exclusão não pode e nem deve ser incentivada nas aulas da EJA, haja vista que esses jovens, adultos e idosos possuem o direito de acessar este bem cultural e a partir da leitura de literatura re(significar) seus olhares sobre o livro, a escrita, a leitura e sobre suas realidades, suas vivências e o mundo. A leitura literária e o livro se constituem como bens culturais que não fazia parte da sala de aula observada. Desse modo, tais bens culturais foram negados aos jovens da EJA da sala de aula observada.

Durante as aulas da turma investigada observou-se nos diálogos discentes constantes trocas de saberes e experiências. Dentre estes saberes e experiências, destacamos temas que eram pautas constantes dos diálogos desses estudantes, são estes: vulnerabilidade social (violência no bairro); preconceito laboral e preconceito étnico racial. Estes eram temas que preocupavam e inquietavam a turma. Porém, a docente responsável, evitava dialogar sobre esses temas que tanto afligiam os alunos. Suas aulas eram recheadas de construção de palavras, atividades que objetivavam a construção de palavras e o preenchimento de lacunas (traços) entre letras. Assim, focava no aprendizado do alfabeto e na concretização desse aprendizado a partir da cópia e escrita dos alunos. As aulas eram muitas vezes repetitivas, já que tinha como principal objetivo: alfabetizar os alunos. Sendo assim, infelizmente, discussões como estas eram evitadas. Não se falava nas aulas sobre violência, preconceito ou qualquer outro assunto que pudesse exigir dos alunos um posicionamento crítico ou o relato de uma experiência. As aulas eram repletas de lacunas e construção de palavras.

No planejamento da docente, o diálogo com os alunos não era pauta, assim como também não era pauta, a leitura de literatura nas aulas. Seu planejamento, durante as aulas observadas, eram direcionados a um processo exaustivo de tentativa de aquisição da escrita. Esse processo de aprendizagem era concretizado através de atividades voltadas para a construção de palavras. Mas a leitura literária não se fazia presente nas aulas.

Ao aproximar do público da EJA da escola em estudo, pode-se observar que a prática de leitura de textos literários talvez não seja uma tarefa fácil, já que em sua grande maioria, o aluno da EJA é aquele sujeito que por motivos diversos foi afastado da escola nos anos iniciais, justamente na fase inicial da vida que para muitos educadores é a melhor para desenvolver habilidades leitoras. A exclusão desse sujeito do acesso à escola em tempos considerados ideais reflete também no afastamento do letramento literário, visto que, em alguns casos, é a no contexto escolar que essas leituras literárias são apresentadas.

Então, o desafio está lançado. Como aproximar esses jovens, idosos e adultos da leitura de literatura quando estes não possuem vivências de leituras literárias. Não possuem o contato com o livro. Muitas vezes com históricos de ausência de contato com livros infantis ou até mesmo ausência de qualquer obra literária em suas casas. Um desafio e tanto para o educador que percebe e entende a importância da leitura desses textos na sala de aula.

Despertar no aluno da EJA pouco escolarizado o gosto pela leitura é uma tarefa necessária porque “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]” (LERNER, 2002, p. 73). Ou seja, faz-se necessário incluir esses sujeitos estigmatizados socialmente e excluídos na escola do contato como os saberes literários, na cultura escrita. Sabe-se, portanto, que o contato com leituras literárias que deve ser promovido durante as aulas mesmo que esses sujeitos sejam

pouco escolarizados, pois para desenvolver o “gosto pela leitura literária” é necessário conhecê-las e experimentá-las. Por se tratar de alunos poucos escolarizados e sem muita familiaridade com leituras de literatura, o professor dessa modalidade pode apresentar textos literários a partir da verbalização do texto ou obra literária para a turma, além de outras atividades que oportunize aos estudantes a experiência e a intimidade com a literatura e arte.

O contato inicial do aluno da EJA com a literatura pode e deve ser incentivado a partir da leitura de obras literárias que dialoguem com os medos, anseios e as vivências desses jovens, adultos e idosos. Pois “A literatura não tem compromisso com a realidade, mas, muitas vezes, trata a realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva.” (GUIMARÃES E BATISTA. 2012. p. 24). Por isso, é tão importante o diálogo entre alunos e professores e vise e versa, para que os textos possam revelar a estes desbravadores literários, discussões sobre situações vivenciadas por eles, como a violência, medos, anseios e preconceitos.

Considerações finais: a necessidade de um olhar literário

Contudo, a escolha dos textos de literatura para um contato inicial deve ser feita a partir de uma seleção cuidadosa, já que “a primeira impressão é a que fica”. É claro que nesta seleção cuidadosa dos textos literários para as aulas da EJA também é importante a diversidade dos gêneros. Uma vez que “é ao longo da vida que o leitor vai se formando, em interação constante com o universo natural, cultural e social em que vive.” (PAIVA, 2005, p. 119). Sendo assim, faz-se necessário também a leitura dos diversos gêneros literários que fazem parte do cotidiano dos alunos da EJA, além do contato com uma diversidade de gênero textual.

Para que aconteçam discussões nas aulas da EJA sobre as possíveis interpretações de leituras literárias é preciso que o professor conheça os sujeitos aprendizes dessa modalidade. É necessário conforme insiste Paulo Freire (2011) a permanência de um diálogo constante nas aulas, pois é a partir do contato com o sujeito aprendiz que o professor deve planeja suas aulas. Portanto, para selecionar os textos literários que devem ser lidos nas aulas, é preciso que o professor esteja com a escuta atenta aos diálogos discentes e reconheçam que “não bastam essas linguagens que os sujeitos dominam: é preciso ler e escrever a outra, organizadora dos tempos e espaços sociais.” (PAIVA, 2005, p. 1180). A ausência da leitura de literatura e do diálogo na EJA excluem esses sujeitos aprendizes do acesso a uma leitura de mundo, ao reconhecimento de espaços e assuntos diferentes do contexto social que pertencem e a limitarem possíveis desejos de descobrir o novo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. A leitura é uma atividade dinâmica. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. *Língua e literatura:* Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012, p. 17-24.

LENER, Delia. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leitura e letramento:* espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-126.

ROUXEL, Anne. Trad.: Neide Luiza de Rezende. Aspectos metodológicos do ensino da literatura**.** In**:** DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. DE.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-35.

DECOLONIALIDADE NAS IMPLICÂNCIAS DE LIMA BARRETO

Renato Modeneze do Nascimento[1]
Lilian Florêncio de Godoy[2]
Maria de Fátima Guimarães[3]

Resumo: Lima Barreto, escritor carioca, negro e pobre, registra nas suas obras o que sentia por ser discriminado por sua origem étnica e condição social, nas primeiras décadas do século XX. O Brasil atravessava um período de mudanças que mobilizavam tensões e conflitos socioculturais entre os distintos grupos que compunham esse cenário. Algumas dessas mudanças impuseram duras experiências a Lima Barreto e aos grupos menos abastados. Ele denunciou os contrassensos de tais mudanças com críticas ousadas através de seus artigos, os quais renderam-lhe alguns problemas e inimigos. As propostas deste artigo, vinculado a uma pesquisa em andamento de mestrado, são flagrar estas críticas ou, segundo Lima Barreto suas "implicâncias", e analisar se elas suscitam aproximações com questões decoloniais, considerando-se as contribuições teóricas de Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo.
Palavras-chave: Lima Barreto; literatura; decolonialidade.

Considerações iniciais

Qual é a origem dos nossos padrões de beleza, de educação e de civilidade? Por que os nossos referenciais estão sustentados sobre padrões econômicos, políticos, culturais, religiosos e morais eurocêntricos, ou seja, judaicos e cristãos, brancos, ocidentais. Por que internalizamos (quase naturalizamos) os referenciais do "Norte" como verdade, como um ponto de vista neutro e absoluto?

Essas e outras questões fazem parte das discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final dos anos 1990 por intelectuais de diversas áreas do conhecimento e diversas nacionalidades, mas que têm em comum, o fato de proporem estudos sobre o processo de construção de uma visão periférica da América Latina. A sugestão desses intelectuais é que a colonização da América, por países europeus (séculos XV a XIX), e posteriormente da África e Ásia (neo-colonialismo nos séculos XVIII a XX) marcaram a história mundial, determinando muitas permanências dessa colonização no presente. Essas permanências são resquícios dos processos violentos de colonização da América Latina, África e Ásia. Decorrem de tais permanências marcas profundas no pensamento mundial, a partir das quais se definem as regiões centrais e periféricas do mundo. Uma pretensa superioridade cultural do Norte justificaria a relação de dominação e expropriação das regiões ditas periféricas, localizadas no Sul, dando origem a "colonialidade". Em outras palavras, propõem que o fim do colonialismo (processo histórico de independência das colônias na América Latina, África e Ásia), não indica, definitivamente, o fim da "colonialidade", posto que de acordo com Quijano (2009, p. 73): "Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. [...] O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o Colonialismo".

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade São Francisco (USF) em Itatiba/SP; Especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP; Graduado em História e Pedagogia; Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, certificado pelo CNPq. *E-mail:* renaton82@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela USF em Itatiba/SP; Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação.
[3] Profa. Adjunta do PPGSS em Educação da USF. Líder do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação.

Este trabalho propõe algumas aproximações entre as críticas ou "implicâncias" de Lima Barreto e alguns conceitos criados e/ou aprofundados pelos integrantes do Grupo M/C, sobretudo Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo,[4] sem descuidar do distanciamento contextual exigido para tal comparação, considerando-se que Lima Barreto escreve do Rio de Janeiro, no início do século XX.

Pensamentos decoloniais

Nos rastros da composição do pensamento decolonial, Ballestrin (2013) construiu uma genealogia. Aborda inicialmente o "pós-colonialismo", que se refere ao conjunto de contribuições teóricas que se tornaram moda acadêmica nos Estados Unidos e na Inglaterra, nos anos de 1980. Após, focaliza o "Grupo de Estudos Subalternos", formado nos anos 1970, no Sul asiático, que acabou por reforçar, posteriormente, os estudos pós-coloniais. Inspirado principalmente neste último, em 1992, nos Estados Unidos, surgiu o Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, formado por um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam. Eles inseriram a América Latina no debate pós-colonial. Porém, poucos anos depois, alguns integrantes desse grupo perceberam peculiaridades no processo histórico de colonização da América Latina que não permitiriam pensa-lo a partir dos mesmos pressupostos da Ásia, em decorrência da influência dos Estados Unidos na economia dos países latino-americanos (BALLESTRIN, 2013). Devido a essa divergência teórica, o grupo latino-americano, ainda ligado aos estudos subalternos desagregou-se em 1998. Nesse mesmo ano, ocorreram os primeiros encontros dos membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Ballestrin (2013) destaca também que muitos dos integrantes do Grupo M/C já haviam desenvolvido, desde os anos 1970, linhas de pensamento próprias, como Dussel (Filosofia da Libertação) e Quijano (Teoria da Dependência), as quais foram incorporadas aos estudos do grupo. O conceito de "colonialidade do poder", por exemplo, já havia sido desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989 e é amplamente explorado pelo grupo, trazendo a ideia de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com o fim do colonialismo e, posteriormente, passou a ser considerada ainda para outras dimensões, como a "do saber", "do ser", que segundo Ballestrin (2013) foram desenvolvidos por Mignolo e, mais recentemente, "da natureza", que segundo Paim (2016), foi aprofundado por Catherine Walsh.

Outros conceitos e ideias muito importantes para esta pesquisa foram desenvolvidos e aprofundados pelos intelectuais do Grupo M/C, como a ideia de que com a conquista das Américas, surgiu um tipo de classificação social: a ideia de raça, desenvolvida por Quijano (2009); o conceito de "Mito da Modernidade", desenvolvido por Dussel (1993), no qual ele considera que a modernidade foi assentada nos pilares de "racialização", eurocentrismo, violência e subjugação. As potencialidades dos estudos decoloniais não se restringem à produção do Grupo M/C e vêm sendo exploradas por tantos outros intelectuais, porém, sempre orientadas por alguns pressupostos desse Grupo. Paim (2016) procurou condensar os principais a partir da leitura de diversos autores (MARIN, 2013; SILVA, 2013; SANTOS, 2009; NUNES, 2009; GROSFOGUEL, 2009; GOMES, 2009), no que chamou de "emaranhado de vozes":

> a. A decolonização necessita buscar a desconstrução das metas narrativas sobre a modernização, racionalização e progresso procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as

[4] Quijano é um sociólogo peruano que atua no seu próprio país; Dussel um filósofo argentino que atua numa universidade no México; e Mignolo estudioso argentino da semiótica que atua numa universidade nos Estados Unidos; os três integram o Grupo M/C (BALLESTRIN, 2013, p. 98).

> histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, [...] Portanto, busca-se desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido [...];
> b. A decolonização pauta-se numa epistemologia que abrange todos os saberes [...] sem hierarquização [...];
> c. A decolonização acontece num contexto de luta contra uma monocultura do saber, [...];
> d. A decolonização considera que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem [...] da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, [...]; (PAIM, 2016, p. 151-152).

Outra consideração indispensável do Grupo M/C é de que a origem do pensamento decolonial é mais remota que os anos 1990, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. Essa ideia é compartilhada por Mignolo (2008, p. 258 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 106), ao propor uma lista de personagens e movimentos sociais atuantes desde o fim do século XIX, de diferentes lugares do mundo, os quais, ainda que independentes entre si, possuem em comum, princípios decoloniais; e por Dussel (1993), ao apropriar-se de discursos de intelectuais espanhóis contemporâneos à colonização da América Latina, entre eles o de Bartolomeu de las Casas[5], o qual denunciou a "falsidade" por trás do discurso que pretendia justificar a violência contra os nativos.

Decolonialidade nas implicâncias de Lima Barreto

Nessa perspectiva, no esteio de Mignolo e Dussel, é que segue este artigo ao analisar e comparar alguns conceitos decoloniais com algumas críticas ou "implicâncias" de Lima Barreto, localizadas, sobretudo, na sua obra *Os Bruzundangas*. Crítico mordaz de personagens, grupos, costumes, vícios e instituições conhecidas e atuantes, sobretudo, no Rio de Janeiro nas duas primeiras décadas do século XX, num momento, segundo Lima Barreto (2004, p. 53), em que o tom geral da literatura era determinado por "(...) sonetos bem rimadinhos, penteadinhos, perfumadinhos, lambidinhos". Sua irreverência custou-lhe não ser bem quisto entre os representantes da elite literária, tendo tido sua obra reconhecida e valorizada apenas décadas após sua morte, conforme Resende[6] no prefácio da primeira biografia sobre o autor de 1952: "Até a publicação desta biografia, a fortuna crítica de Lima Barreto se resumia à crítica que lhe foi contemporânea, alguns prefácios, um ou outro estudo breve" (BARBOSA, 2002, p. 18).

A virada do século XIX para o XX é marcada por mudanças no cenário mundial, muitas delas iniciadas na Europa, mas que se expandem para outros continentes. Algumas dessas foram consideradas por Bueno (2007), ao apropriar-se de diferentes historiadores (HOBSBAWN, 1988; GAY, 1988; SEVCENKO, 1998) para compor o cenário histórico do período, sobretudo de acontecimentos que reverberaram no Brasil. Nesse cenário considerou a "crença sincera no progresso" por parte dos burgueses; a "Revolução Científico-Tecnológica", com novidades relacionadas aos novos potenciais energéticos (eletricidade e derivados do petróleo), desenvolvimento da microbiologia, farmacologia, medicina que pareciam garantir o prolongamento da vida; as "novas maneiras de sentir e agir" no espaço urbano; e a Primeira Guerra Mundial. Para compor o cenário brasileiro do período, imbricado nas mudanças

[5] **Bartolomeu de las Casas** nasceu em 1484, em Sevilha e faleceu em 18 de julho de 1566, em Madri, ambas Espanha. Foi um frade dominicano, teólogo, bispo de Chiapas e grande defensor dos índios.

[6] Beatriz Resende é autora, dentre outras obras, de *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos* e organizadora, entre outras obras, de *Toda crônica* (reunião das crônicas de Lima Barreto). (Texto informado pelo autor) Disponível em: <https://elmcip.net/person/beatriz-resende>. Acessado em: 26 jun. 2018.

mundiais, fomos ao encontro de outros historiadores (NAXARA, 2001; FAUSTO, 2001; SEVCENKO, 1998; LOPES, 2001) para destacarmos outros aspectos, entre eles, a recente abolição da escravidão; a "maciça imigração europeia"; a cafeicultura; a industrialização; os interesses na "escolarização e letramento" da população que ganhavam vigor; a recente transição de Monarquia para República; a laicização do Estado brasileiro; alterações nos pré-requisitos para o voto; as novidades tecnológicas que impactavam os moradores das grandes cidades num Brasil ainda rural; a eclosão de movimentos sociais; o aumento de epidemias nos grandes centros urbanos; e a implementação do projeto de reurbanização e saneamento do Rio de Janeiro. É indispensável lembrar que, como o Rio de Janeiro era a então capital do Brasil, todas essas mudanças tenderam a se iniciar lá ou pelo menos a impactavam diretamente.

Dois fatores foram comuns a todas essas mudanças pelas quais o Brasil atravessava - a exclusão social e o aumento da pobreza. Estes fatores tinham relação com a origem étnica da população e a desvalorização da cultura local, matizada pela oralidade, forte presença da influência e de elementos de origem negra e indígena. Lima Barreto notou e denunciou todos esses contrassensos com críticas que o aproximam do pensamento decolonial e de suas categorias, como: o eurocentrismo, a "radicalização", à "colonialidade do poder" e "do saber". De fato, as "implicâncias" de Lima Barreto dificultaram que fosse classificado e enquadrado em algum grupo ou teoria literária; ele era um autor incompreendido e suas críticas mordazes. Ele próprio registrou (*apud* SEVCENKO, 1999, p. 189): "O que tenho são implicâncias parvas [...] e não é em nome de teoria alguma, porque não sou republicano, não sou socialista, não sou anarquista, não sou nada: tenho implicâncias". Nos rastros dessas implicâncias, ainda muito atuais, é que avança nossa pesquisa, não com a proposta de classifica-las, mas de propor algumas aproximações aos estudos decoloniais.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, maio-ago. 2013.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A Vida de Lima Barreto*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. 3. ed. 8. imp. São Paulo: Ática, 2004.

BUENO, Maria de Fátima Guimarães. *O Corpo e as Sensibilidades Modernas:* Bragança (1900-1920). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Área da Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, 2007.

DUSSEL, Enrique. *1492 – O encobrimento do outro:* A origem do mito da modernidade. Trad. Jaime. A. Clasen, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1993.

LOPES, Myriam Bahia. *O Rio em Movimento:* Quadros Médicos e(m) História – 1890-1920. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001. 136 p.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo:* hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

PAIM, Elison Antônio. Para Além das Leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Entre Textos e Contextos:* caminhos do ensino de História. Curitiba: Editora CRV, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria de Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto:* Triste Visionário. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão:* Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEITURA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NO *GUIA PNBE EJA 2014*

Rosangela Maria de Almeida Netzel[1]
Sheila Oliveira Lima[2]

Resumo: Na interface entre Estudos da Linguagem e Psicanálise, a subjetividade é interessante fator a considerar na formação de leitores. Nesta perspectiva, com foco na Educação de Jovens e Adultos, analisa-se o *Guia PNBE EJA 2014*, disponibilizado pelo Ministério da Educação aos docentes da Fase I, e assim busca-se elencar consonâncias e dissonâncias entre leitura e subjetividade nos direcionamentos presentes no material.
Palavras-chave: Formação; mediação; livros; EJA; subjetividade.

Introdução

As políticas de formação e a distribuição de recursos são importantes para o trabalho docente com a leitura, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se busca a formação básica, não completada na infância ou adolescência. Nesse contexto, é importante refletir sobre as concepções de leitor e de leitura pressupostas em materiais direcionadores, como os guias dos acervos do Programa Nacional Bibliotecas Escolares (PNBE), que se voltavam também à EJA[3].

Ressalta-se aqui a importância da iniciativa, e utiliza-se a análise documental de um dos guias de leitura que acompanhou os acervos distribuídos pelo Ministério da Educação, tendo-se em mente a seguinte questão: *que considerações sobre subjetividades leitoras estão presentes no Guia PNBE EJA 2014?*

Para tanto, elege-se a interface entre Linguagem e Psicanálise como viés teórico, defendendo leitura como atividade em que a subjetividade comparece de modo relevante.

Leitura, subjetividade e Educação de Jovens e Adultos

Freire (1989), muito representativo no campo da EJA, enfatizou a importância de que no trabalho com a leitura haja a contextualização de vivências dos educandos, ao publicar ideias relativas à necessidade de considerar as experiências prévias, sociais e afetivas dos estudantes, defesa que se sintetiza na afirmação de que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra".

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, entre outros direcionamentos, concepções de Freire são consideradas. No entanto, o apontamento de que o professor é que define sua metodologia, de acordo com as características da turma (PARANÁ, 2006), apesar de legar grande autonomia ao professor, pode ser uma armadilha, pois não haverá efeito emancipatório real se a formação continuada dos professores não estiver em consonância com as relações teórico-práticas possíveis no segmento.

[1] Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL). *E-mail:* roalmeidaprofe@gmail.com.
[2] Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* sheilaol@uol.com.br.
[3] A partir de 2017 o PNBE foi extinto, persistindo somente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que terá uma vertente voltada à literatura, mas até o momento não há previsão de livros especificamente para a EJA (BRASIL, 2018).

Iniciativas de formação para os professores de EJA, em nível federal ou local, precisam ser efetivas também no tocante ao ensino de leitura. Nesse contexto, materiais como *Guia PNBE EJA 2014* seriam recursos para ampliação do olhar docente à leitura literária como importante elemento a despertar o interesse dos estudantes, e mais que isso, para percepção gradativa do potencial literário de emancipação humana.

Essas afirmações podem ser inferidas com base na "perspectiva humanista" que a leitura assumiu mediante sua valorização na sociedade moderna (MANGUEL, 1997). Desse modo, o caráter crítico torna-se possível a partir de uma da formação leitora bem construída, de modo que a literatura pode atuar como elemento que permita olhar além do denotativo, levando à relação com vivências prévias, à percepção de significados paralelos, considerando-se as entrelinhas, a polissemia, a estética e a intencionalidade da linguagem. Infere-se, portanto, que motivar à leitura literária na EJA seja uma forma de instigar à subversão de mecanismos repressores do pensamento crítico e criativo.

Nessa conjuntura, a interface entre os estudos da Linguagem e da Psicanálise permitem apontar que no ato de ler ocorre uma reescrita na mente do leitor, resultando na atribuição de sentidos que vão além do que inicialmente o autor idealizou para a obra, criando-se um texto-leitura (BARTHES, 2004), em que o sentido é construído a partir de interferências subjetivas daquele que lê.

Assim, podem ser impressos diferentes significados na vida dos leitores como demonstrado por Petit (2009), em sua pesquisa com jovens franceses. Nesse contexto foram apontados diferentes objetivos e memórias em relação ao ato de ler, enfatizando-se a leitura como um processo de construção da própria personalidade, também como fator que interfere nas escolhas pessoais, e ainda como elemento que motiva à busca de novas possibilidades, entre elas o despertar crítico em relação aos extremismos defendidos por determinados grupos sociais.

Da mesma forma, Jouve (2002) pode ser citado na reafirmação da leitura como ato emancipatório, pois, segundo ele, é elemento que permite a redescoberta de si, em um movimento de reflexão sobre as vivências culturais.

Ainda em Rouxel, Langlade e Rezende (2004), podem ser encontrados subsídios às afirmações aqui defendidas, sobretudo na ideia de que a partir da leitura literária é possível exprimir os "eus" diversos de que se é feito.

O compartilhamento de leituras é tido como um interessante modo de iniciar a formação do leitor, desde que as propostas atuem como real motivação (COLOMER, 2007), sem que a leitura seja apenas pretexto para atividades mecânicas, quando focadas apenas na sistematização do código escrito, ou utilitárias, se o foco é mantido nas tarefas sociais cotidianas.

Tendo em vista tais considerações a respeito da leitura, propagam-se possibilidades de libertação, motivando-se a revoluções pessoais e sociais, superando-se as dificuldades iniciais relacionadas ao texto literário (ANDRUETTO, 2017), de modo a permitir que os estudantes gozem do real prazer proporcionado por esse tipo de leitura.

Para a abordagem inicial das obras literárias na Educação de Jovens e Adultos, infere-se que a "leitura em voz alta" (PASTORELLO, 2015) por parte do professor e por parte dos estudantes já alfabetizados seja interessante estratégia, pois a partir da voz, os outros podem ser tocados, e motivados a expressarem-se também por meio da leitura.

Portanto, ao se consultar o *Guia PNBE EJA 2014*, é preciso se atentar para as possibilidades de abordagem da leitura, tendo como ponto de partida a subjetividade do leitor, buscando-se, então, apropriar-se das propostas, de modo a propiciar a ampliação de visões de mundo dos educandos.

Principais pontos do Guia PNBE EJA 2014

Na *Apresentação* do documento em análise, a mediação de leitura é apontada como intervenção para aproximar o leitor da obra, e se focaliza o estímulo à leitura autônoma por parte de crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, para propiciar alternativas de leitura compartilhada. Já na *Introdução*, entre outros objetivos, são mencionados: a formação do professor como mediador de leitura, e leitor de literatura; a democratização do acesso a obras literárias.

Apesar desses pontos positivos, evidencia-se certa confusão quanto aos agrupamentos relativos a tipos de textos, além de contradição, ao criticar o fato de "não se ter formado, em nosso país, concepção clara, entre autores e editores, daquilo que distingue esse segmento de ensino dos demais segmentos" (BRASIL, 2014, p. 13), sem, no entanto, apresentar neste tópico uma concepção ou, ao menos, citar autores que o façam.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, é interessante citar que os gráficos e imagens deste início do guia não têm indicação de fonte.

Quanto ao tratamento específico da EJA enquanto modalidade permeada por características que a diferenciam dos demais segmentos, comparando-se o Guia da EJA com o Guia 1, para a Educação Infantil, e ainda com o Guia 2, direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se que a *Apresentação* é idêntica, e a *Introdução* tem grande parte presente também nos três guias. Investigou-se essa questão, a partir da recorrência da menção sobre mediação para crianças no destinado à EJA.

No primeiro capítulo, a linguagem é posta como um traço físico, de aprendizagem cultural e dupla natureza: utilitária; e lúdico-poética ou estética, em que se inclui, entre outras possibilidades, a poesia. Assim, são considerados os livros: *ABC até Z*, de Bartolomeu Campos de Queiróz; *O Navio Negreiro*, que traz poema de Castro Alves e sua versão pelo *rapper* Slim Rimografia. Constata-se que, embora as atividades relacionadas sejam pertinentes ao ensino de poesia na escola, e haja um cuidado para adaptá-las ao contexto da EJA, é ausente o aprofundamento sobre as subjetividades do leitor, pois, quando se toca no assunto, apenas se comenta sobre a subjetividade do autor e sua expressão por meio dos poemas.

No capítulo *Tempo de prosa*, a leitura é concebida como um complexo de ações sempre solidárias, que envolvem decifração, compreensão, construção de sentidos, propósitos de leitura e posicionamento. Nesse sentido, são abordados os livros *Aisja*, de *Pieter van Oudheusden*, e *As cores da escravidão*, de Ieda de Oliveira, enfatizando-se atitudes responsivas do leitor diante dos textos, no entanto, o foco é mantido no estudo de gêneros e na posterior produção textual, em detrimento do deleite e das trocas de impressões e sensações leitoras.

No terceiro capítulo, os livros de imagens são postos como objetos artísticos-literários, que mesclam recursos de arte visual e de literatura para construir narrativas, destacando-se que não são apenas para crianças ou para analfabetos. São citados: Mergulho, de Luciano Tasso; *Quando Maria encontrou João*, de Rui de Oliveira; *O voo da Asa Branca*, de Soud; e *1 real*, de Federico Delicado Gallego. Nas propostas desse tópico, prevalece o caráter subjetivo do leitor, embora não seja aprofundado na teoria exposta no guia.

Em seguida há informações catalográficas dos acervos PNBE 2014, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Neste ponto, poderiam ser apresentadas pequenas resenhas descritivas sobre os livros, como ocorre no guia dos acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se encontra disponível no site do MEC (BRASIL, 2012), para motivar os professores à busca e leitura integral das obras, além de guiá-los numa etapa inicial de planejamento, por poderem identificar os temas e estruturas, com base nas resenhas.

Considerações finais

Defende-se que a seleção e a distribuição de acervos específicos para a EJA são extremamente importantes e necessitam de continuidade, bem como a produção, distribuição e disseminação de outros materiais, que se incorporem à formação continuada oferecida aos professores do segmento, e atuem como recursos ao trabalho com a leitura e com outros aspectos relacionados à aprendizagem. Assim, infere-se que a publicação, aqui analisada, é essencial para a formação de mediadores da EJA, trazendo apontamentos teórico-práticos bastante pertinentes.

Desse modo, considera-se que a referência a alguns dos livros do acervo é uma estratégia válida para um trabalho que valorize as potências literárias. No entanto, há muitos livros que não são citados nas orientações, apresentando-se ao final somente informações técnicas sobre os outros livros dos acervos.

Além disso, a caracterização dos sujeitos da EJA deveria estar presente em todo o guia, valorizando as peculiaridades dessa modalidade, que integra a Educação Básica, esquivando-se da mera adaptação do que é destinado às crianças. Assim, não são adequados os recortes de guias destinados a outros segmentos.

E, como ponto mais importante, ressalta-se que a exposição teórica sobre a subjetividade do leitor e sua consideração nas propostas de atividades, poderia motivar a um trabalho voltado ao aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, em uma vivência literária mais profunda, tendo-se na leitura uma real possibilidade de revolução, de leitura subjetiva, de compartilhamento de experiências, enfim, de arte, linguagem e cultura.

Como sugestão de aprimoramento para iniciativas de mesmo teor, aponta-se que ao final do guia poderiam ser apresentadas resenhas descritivas sobre livros dos acervos, para motivar ainda mais os professores à busca dos exemplares e à abordagem, por meio da leitura em voz alta em sala de aula ou outras estratégias. Além disso, a caracterização dos sujeitos da EJA, que deveria estar presente em todo o guia, é outro ponto a se aprimorar, bem como o possível aprofundamento quanto às subjetividades dos leitores, a culminar em propostas de atividades mais voltadas ao aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, como pressuposto à formação de leitores perenes.

Referências

ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BARTHES, R. *O rumor da língua.* Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. MEC lança publicações do PNLD literário, didático e Guia de Tecnologias Educacionais. In: BRASIL. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62561-mec-lanca-publicacoes-do-pnld-literario-didatico-e-guia-de-tecnologias-educacionais>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. *PNBE na escola:* literatura fora da caixa. Guia 3: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC; SEB, 2014.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COLOMER, T. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOUVE, V. *A leitura.* Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos.* Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PASTORELLO, L. M. Leitura em voz alta e produção da subjetividade. In: _____. *Leitura em voz alta e produção da subjetividade:* um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. p. 55-76.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura:* uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.

CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES- UMA ABORDAGEM HISTÓRICO –CULTURAL

Andreia dos Santos Oliveira[1]
Cyntia Graziella Guizellim Simões Girotto[2]

Resumo: Trata-se de projeto em desenvolvimento em casa de apoio para crianças em Porto Velho-RO, cujo objetivo é compreender como a contação de histórias pode colaborar para a humanização e apropriação dos modos de ser leitor na infância. Utilizamos, para elaboração, os postulados da Teoria Histórico-cultural, Solé (1998), Girotto e Souza (2010).

A formação de crianças leitoras e os pressupostos da teoria histórico-cultural

Contrariando as teorias de cunho inatista vigentes até o século XVIII, o russo Vigotski, juntamente com colaboradores, desenvolveu, no início do século XIX, a teoria materialista dialética, a partir do pressuposto de que o homem é um ser histórico e cultural, necessitando, portanto da relação com a sociedade para constituir sua humanidade.

Nesse sentido, o homem não nasce pronto e também não há a necessidade de esperar o desenvolvimento humano para que ele possa aprender. Pelo contrário, nascemos com possibilidades de desenvolvimento, porém para isso ocorrer, necessitamos da aprendizagem e dos mediadores sociais e culturais.

> [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1989, p. 34, tradução nossa).

A teoria histórico-cultural afirma a importância das relações sociais, pois estas associadas às experiências vivenciadas pela criança vão contribuir para o desenvolvimento de funções, denominadas por Vigotski (1996) de psíquicas superiores ou neofunções. Pensar a educação de forma entrelaçada à teoria requer que todos aqueles envolvidos no processo educacional pensem na importância da mediação, pois são elas que contribuirão para a constituição de qualidades indispensáveis à humanização. Uma educação pautada nessa teoria requer que deixemos de lado crenças muitas vezes arraigadas, como as de que devemos esperar que as crianças amadureçam para que possam aprender e compreendamos que todos nascem com a possibilidade de desenvolvimento, mas para isso ocorrer precisa da mediação cultural e social.

> Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive (ASBAHR, NASCIMENTO, 2013, p. 425).

[1] Docente do Instituto Federal de Rondônia, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo, campus Marília. *E-mail:* andreia.oliveira@ifro.edu.br.
[2] Professora doutora da Universidade Estadual de São Paulo, campus Marília. *E-mail:* cyntia@marilia.unesp.br.

Por corroboramos com a teoria vigotskiana e sabermos da importância da leitura para o desenvolvimento das funções superiores e da literatura como direito fundamental para a constituição do sujeito, conforme defende Candido (1995), desenvolvemos atividades de contação de histórias em casa de apoio para crianças afastadas provisoriamente do convívio familiar. As ações de campo partiram da seguinte problematização: Como a leitura e a contação de histórias sob ótica da Teoria Histórico-Cultural podem corroborar com o processo de humanização das crianças, já contribuindo para a formação de leitores na infância?

A contribuição das estratégias de leitura na formação de leitores

Pensamos em realizar o projeto para cumprir dois objetivos: proporcionar o contato das crianças com os livros, haja vista que, geralmente, o primeiro contato desse público com a leitura literária é através dos pais, mas estas crianças, estão por diversas razões afastadas da família. Por outro lado, sabemos que não basta entregar livros às crianças para que elas aprendam a ler e desenvolvam o hábito da leitura. Por isso, mais que o contato com as obras literárias, desejamos a compreensão leitora. E aqui a entendemos como o processo que vai além da decodificação dos signos linguísticos e atinge a compreensão e construção do significado textual.

O primeiro dia da ação já apresentou resultados significativos, pois a mediação contribuiu para que as crianças atribuíssem significados às narrativas. Leontiev (1988) afirma que a atividade na perspectiva histórico-cultural deve responder aos anseios do público infantil. Por saber que crianças muito pequenas precisam lidar com o sentimento "medo" para superar obstáculos, escolhemos narrativas que abordam essa temática: a primeira "O lobo mau e os três carneirinhos" e Chapeuzinho Amarelo (HOLANDA, 2017).

Seguimos as orientações de Vigotski (2010) sobre a necessidade do educador de ser o organizador das situações de interações sociais e organizamos o ambiente de forma que as crianças tivessem o primeiro contato com as obras literárias. O objetivo era que além do contato ocorresse a compreensão textual e para isso utilizamos as estratégias apresentada por Girotto e Souza (2010): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese.

Iniciamos com o levantamento de conhecimentos prévios sobre as histórias que seriam contadas. Girotto e Souza (2010) defendem a importância dessa estratégia por unir todas as demais. Solé (1998) também aborda a necessidade de iniciar a leitura com o diagnóstico do que as crianças já sabem sobre o assunto, tendo em vista que esse processo auxilia na compreensão textual.

Em seguida, indagamos às crianças sobre as características do personagem lobo nas histórias conhecidas por eles, e novamente foi unânime a afirmativa de desempenhar papel de mau que deseja aterrorizar os outros componentes do enredo. Feito isso, um dos presentes afirmou: "O lobo vai comer os carneirinhos", mas imediatamente, demonstrando o conhecimento e já apresentando o processo de intertextualidade, uma criança maior afirmou que isso não seria possível, haja vista que em todas as histórias lidas, o lobo nunca conseguia cumprir com o seu objetivo. Dessa forma, não houve a necessidade de trazer muitas afirmações sobre o texto, já que os próprios ouvintes as fizeram. Percebe-se, portanto, que neste momento os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar conhecimento prévio e ainda realizar a estratégia de conexão, já que relacionaram o tema com outros já vivenciados. Assim se pronuncia Souza, Girotto e Silva (2012, p. 175) a respeito dessa técnica:

> Já a estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo e conectando-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura,

> ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

Como o final da primeira história foi antecipado pelos alunos, baseado em seus conhecimentos prévios e conexões, informamos a eles que durante a contação teríamos conhecimento das estratégias dos carneirinhos para escapar do terrível lobo mau. Sobre o conto de Chico Buarque de Holanda, as crianças imediatamente a relacionaram ao clássico Chapeuzinho Vermelho. Novamente voltaram a evidenciar a presença de um antagonista na história, neste caso, o lobo mau. Questionamos sobre as diferenças de cores, do conto clássico para o contemporâneo, e sobre as razões para isso. Entretanto, o único motivo encontrado para isso foi a cor do chapéu da personagem principal.

Conforme orienta Abramovich (2003) sobre a necessidade de saber iniciar o momento da contação para motivar os alunos, optamos por começar com uma canção que faz parte da narrativa. As crianças prestaram atenção em toda a contação, e demonstraram vivenciar todos os sentimentos dos personagens da obra. Nos momentos de alegrias, riam, nos de tensão demonstravam preocupações. Encerramos o momento cantando novamente a canção, que pela repetição na narrativa já havia sido internalizada pelas crianças. A atenção é vista pelo materialismo histórico dialética com uma das funções psíquicas superiores, dessa feita, faz-se importante que o mediador social crie condições para esse mecanismo cognitivo possa ser desenvolvido.

Ao final da contação, solicitamos que as crianças fizessem uma síntese oral do que acabavam de presenciar. Isso ocorreu, porque queríamos oportunizar atividades que colaborassem para o desenvolvimento de outra função superior: a memória. Muitos se prontificaram para este momento e demonstraram compreensão e extrapolação da obra, pois além de sintetizarem, relacionaram os acontecimentos fictícios com outros reais vivenciados por eles. Com isso, percebemos que a história de fato foi compreendida, já que conforme afirma Souza, Girotto e Silva (2012) a síntese envolve compreensão do texto lido com experiências individuais dos pequenos leitores.

Durante a leitura de Chapeuzinho amarelo, interrompemos em alguns momentos a leitura para questionarmos as crianças e ajudá-las a realizar inferências sobre o que estavam ouvindo. Para Souza, Girotto e Silva (2012, p. 175) essa é uma excelente estratégia "[...] pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente". Logo no início da obra, levantamos algumas interrogações com o intuito de que as crianças pudessem relacionar o título com a questão do medo, entretanto, elas não conseguiram. Talvez por serem muito pequenas, desconhecem a expressão "amarelo de medo", dessa forma explicamos a elas a relação, ao final da história.

Ao final da leitura contação, novamente solicitamos a síntese e prontamente foi feita pelos alunos de forma intercalada com suas realidades. Muitas afirmaram serem corajosas assim como se tornou a protagonista ao final da história. Já outras objetivaram os medos sentidos e a forma como lidavam com eles.

Acreditamos que essa relação social por meio da contação de histórias planejada, intencional, apoiada em recursos que motivam as crianças para a atividade, contribuirá para o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação e enriquecimento da linguagem, ou seja, de novas funções superiores inerentes à humanização.

> As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal. Não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana (VYGOTSKY 1996, p. 27).

O educador que firma sua prática na teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores não deve esperar que essas "funções superiores" se desenvolvam biologicamente, mas pelo contrário, deve criar condições, novas necessidades nos sujeitos, organizar o ambiente social para que a cultura seja transmitida às novas gerações. Dentre as diversas formas de cultura, a leitura literária merece atenção especial por se tratar de textos compostos por linguagem específica.

Para encerrar a atividade do dia, entregamos folhas de papel às crianças nas quais estavam escritas "Eu tenho medo de", então solicitamos que desenhassem ali os seus maiores temores. Para isso disponibilizamos tinta guache e lápis de cor. Questionamos os pequenos sobre o que iriam desenhar, mas as menores não sabiam dizer, iniciaram o trabalho e apenas após a sua conclusão nos explicaram do que se tratava. Já as crianças maiores, entre 6 e 8 anos, refletiram sobre os medos e nos informaram os desenhos que seriam feitos. Isso é natural, pois segundo Vigotski (1989, p. 31) "As crianças pequenas dão nomes a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças tornam-se mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar".

Isso ocorre porque crianças bem pequenas agem e só depois externalizam a ação por meio da fala, já crianças maiores fazem o oposto, falam e em seguida praticam a ação. Percebe-se uma mudança de comportamento, na qual a ação torna-se planejada (VYGOTSKY, 1989).

Palavras finais de um projeto inicial

Por corroborarmos com as ideias da teoria materialista dialética, defendemos que o homem é fruto de suas relações sociais. Nessa perspectiva, são as relações estabelecidas com o social, as mediações vivenciadas pela experiência de outros sujeitos mais experientes que contribuem para o desenvolvimento e a formação de "funções psíquicas superiores" corroborando assim para o processo de características humanas.

Referenciadas por essa teoria, elaboramos o projeto que está apenas em seu início, mas acreditamos que pela maneira como está sendo conduzido, com ações pensadas e planejadas corroborará tanto com a formação de novos leitores literários como contribuirá com a formação de "novas funções psíquicas" nas crianças, por estarem vivenciando situações que envolvem imaginação, criatividade, concentração e aperfeiçoamento da linguagem.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil.* Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ASBAHR, F. S. F; NASCIMENTOS, C. P. *Criança não é manga, não amadurece*: conceito de maturação na Teoria histórico-cultural. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci...tlng>. Acesso em: 19/07/2018.

CANDIDO, A. *Vários escritos.* 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender:* estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HOLANDA, C. B. *Chapeuzinho Amarelo*. 40. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Universidade de São Paulo, 1988.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Tradução Cesar Coll. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S.; S.; SILVA, J. R. M.. *Educação literária e formação de leitores:* da leitura em si para leitura para si. 2012. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em 23/04/2018.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Psicologia Pedagógica.* 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

UM OLHAR SISTÊMICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: LEITURAS DISSONANTES DA PRÁTICA ESCOLAR

Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de Oliveira[1]
Fernanda Berthe Figueiredo

Resumo: Esse estudo buscou explorar e dividir experiências de professores acerca do tema dificuldades de aprendizagem. As reflexões de Patto (1993) e de Charlot (2000) sobre a história do fracasso escolar e as práticas docentes na produção do mesmo, destacaram a importância em incorporar leituras dissonantes do ambiente escolar, considerando uma prática que olhe para as diferenças.
Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagens; educação; fracasso escolar; leituras dissonantes; práticas educativas.

Introdução

A patologização do processo de aprendizagem surge de maneira crescente buscando explicar o fracasso escolar como o resultado dos distúrbios neurológicos apresentados pelos alunos. Práticas educativas passam a ignorar as diferenças e a escola vive um processo de homogeneização da sala de aula. Dessa forma é de grande relevância propor algo que busque repensar as ações dentro da sala de aula, incorporando leituras distintas do ambiente escolar, considerando um olhar para as diferenças, dando voz aos que são excluídos por não se encaixarem em padrões estabelecidos.

O presente estudo tem como sujeito de pesquisa o docente dos anos inicias do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Cambé, Paraná e sua relação com as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, portanto o propósito desse trabalho é abordar a temática sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas pelo professor no seu cotidiano escolar, bem como proporcionar discussões que compreendam através do olhar docente as distintas maneiras de aprender ou quais determinantes direta ou indiretamente influenciam e podem ser apontados para a não aprendizagem. Este estudo tem como objetivo e finalidade, explorar e dividir experiências educacionais de professores acerca da temática, de forma a abarcar um contexto sob uma visão sistêmica e, assim, poder ressignificar as dificuldades apontadas pelos docentes no ambiente escolar.

Quanto a metodologia dessa investigação, realizou-se uma roda de conversa afim de contextualizar as dificuldades de aprendizagem geralmente apontadas por professores, estimulando os docentes a trazerem os desafios encontrados em sala de aula. A discussão proposta abordou assuntos do cotidiano docente e da escola e foi iniciada com a seguinte questão “De quem é a culpa quando o aluno não aprende?”. A ideia foi aproximar o professor do objeto do conhecimento em si - no caso, as dificuldades de aprendizagem. A própria conversa proporcionou uma reflexão sobre as melhores condições para uma ressignificação da prática educativa buscando ampliar a compreensão dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem, abrindo espaços para discussões colaborativas, compreendendo a necessidade de cada criança, sem desconsiderar o sistema no qual está inserida.

O ponto de partida para as reflexões foram as concepções de Patto (1993) e de Charlot (2000) sobre a história do fracasso escolar e as práticas docentes na produção do mesmo. Como resultados principais, pôde ser constatado que muitos professores possuem fundamentação

[1] *E-mail:* glaucy_ariane@hotmail.com.

teórica insuficiente para superar as dificuldades de aprendizagem presente no sistema educacional brasileiro e que de fato é de grande relevância propor uma prática que busque repensar as ações dentro da sala de aula incorporando leituras dissonantes do ambiente escolar.

Fundamentação Teórica

Para compreender a relevância desse tema, num primeiro momento, se faz necessário entender as diferentes explicações ideológicas dadas ao longo da história da educação para justificar o fracasso escolar.

Dessa forma entende-se que o fracasso escolar pode ser caraterizado pelas altas taxas de reprovação, evasão e repetência no contexto escolar que se sustentam quase que inalterados durante varias décadas (FACCI e EIDT, 2011). De acordo com Meira (2012), a exclusão no sistema educacional brasileiro tem uma longa história. A autora ressalta que, a princípio, a exclusão se expressava na dificuldade de acesso à escola, principalmente nas regiões mais pobres do país. Posteriormente, ela se manifestava em elevados níveis de evasão e repetência. Atualmente, a exclusão se revela de modo mais sutil, embora não menos violento, por meio da permanência de crianças e jovens nas escolas por longos períodos de tempo que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

Na mesma direção, Gualtieri e Lugli (2012) ressaltam que a incapacidade que a escola tinha em promover o processo de apropriação de conteúdos escolares em seus estudantes era camuflada ao longo do processo de escolarização, pois os que não aprendiam eram excluídos no decorrer do processo, transferindo essa incapacidade para os alunos. Isso continua acontecendo até hoje.

Algumas teorias no decorrer da história buscavam justificar o fracasso escolar apontando as características individuais dos alunos, uma delas era a "teoria do dom", que entende que cada um de nós nasce com um talento inato, um dom para realizar determinadas atividades. Essa teoria facilitou uma reorganização hierárquica no interior do processo educacional no Brasil, sendo que a psicologia foi a ciência que mais contribuiu na busca da identificação das diferenças individuais entre as crianças, utilizando testes psicométricos que avaliavam o potencial dos alunos (SOUZA et al., 1989). Esses instrumentos eram utilizados para selecionar as crianças em grupos homogêneos, nos quais eram separados em crianças com facilidade em aprender e crianças que apresentavam dificuldades, tornando-se assim uma "escola sob medida" (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 21). As crianças que apresentavam menos aptidões eram encaminhadas para atendimento psicológico e pedagógico.

> A aprendizagem e o consequente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das "aptidões naturais" reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 18).

As salas de aula eram compostas por alunos com níveis de inteligência e aptidões semelhantes. As classes com "uniformidade mental" constituíam uma estratégia para enfrentar o problema da repetência e dos chamados "retardados pedagógicos" (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Outra justificativa para o fracasso escolar observada nos diversos níveis socioeconômicos foi produzida nos Estados Unidos na década de 1960 do século XX e passou a ser conhecida no Brasil a partir da década de 1970 como a teoria da carência cultural. Essa concepção se apresenta sob duas formas ou versões: do déficit e da diferença.

A versão do déficit ou deficiência baseia-se no pensamento de que a classe desprivilegiada da população vive em uma situação precária e, portanto, essa carência ocasiona deficiência de linguagem, deficiências sociais, motoras, afetivas etc. Assim, essa parte da população, por vivenciar um ambiente desprovido de estímulos e de experiências distintas dos padrões culturais dominantes, não teriam as habilidades e conhecimentos necessários para a vida escolar.

Já a versão da diferença defende que a classe desprivilegiada acumularia experiências que a auxiliariam somente em seus ambientes extraescolares, sendo desnecessárias e irrelevantes para a vida escolar. Dessa maneira, as crianças não conseguiriam aproveitar a possibilidades que a escola tinha para lhes oferecer e, portanto, a escola seria inadequada para a criança vinda dessa classe. Desse ponto de vista, o fracasso escolar seria explicado pelo fato de as classes sociais desprivilegiadas economicamente terem uma cultura diferente, não se adequando a escola.

Na perspectiva da teoria da carência cultural, o fracasso escolar é entendido apenas como algo individual da criança e de sua família, desconsiderando as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e a lógica de produção da exclusão inerente ao sistema capitalista. Contrariando esse posicionamento, Souza (1989) afirma que:

> [...] o bom ou mau desempenho não pode ser atribuído apenas a características individuais ou familiares, mas há de se entender como tem se desenvolvido as relações cotidianas entre as pessoas e entre os diferentes grupos no interior das escolas (SOUZA et al., 1989, p. 127).

Segundo Collares e Moysés (1994), os problemas no processo de escolarização seriam reduzidos apenas a características individuais. Questões sociais, econômicas, políticas e históricas seriam facilmente desconsideradas.

Metodologia

Segundo Lüdke & André (2013), para se realizar uma pesquisa é necessário fomentar o confronto de dados e informações coletadas sobre determinada realidade e o conhecimento teórico acerca do assunto.

A pesquisa de abordagem qualitativa, caracteriza-se como a mais adequada para o desenvolvimento do presente estudo, pois o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo.

Nesse sentido, foi realizada uma roda de conversa com 5 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e buscando fomentar discussões e reflexões foi realizada a seguinte pergunta aos docentes “De quem é a culpa quando o aluno não aprende?.” Essa questão buscou investigar as concepções dos mesmos em relação ao fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, visando assim compreender como um dos atores sociais mais relevantes para o processo educativo entende e age sobre tal fenômeno.

Como forma de sistematização das reflexões realizadas nessa roda de conversa será apresentado trechos das falas dos docentes, que serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

Discussão e Análise

Sendo o fracasso escolar concretizado pelo distanciamento entre a realidade do aluno e os conteúdos escolares, que por sua vez são aplicados de maneira que não trazem sentido ou significado ao educando, este passa a não acreditar que estes conteúdos serão utilizados em sua vida cotidiana.

Acredita-se que inúmeras sejam as justificativas dos docentes para a produção do fracasso escolar bem como os motivos pelos quais o aluno não aprende, seja pela falta de interesse por parte do aluno em aprender ou até mesmo pela desmotivação ou descontentamento dos professores frente a intensificação de seu trabalho.

Desse modo, a discussão proposta abordou assuntos do cotidiano docente e da escola e foi iniciada com a questão, "De quem é a culpa quando o aluno não aprende?". P1 iniciou relatando que, " Pode ser devido a falta de responsabilidade da família, que não estimula e não proporciona momentos de aprendizagem com a criança, ou até mesmo o professor que não tem propriedade do assunto."

Em seguida P2 buscando relacionar a discussão com a realidade em que sua escola esta inserida concluiu dizendo que "O aluno não aprende por uma série de fatores como desnutrição, condições sócio-econômicas, família em conflito, transferência de uma escola para outra, escola sem recursos adequados."

O professor P3 disse que em sua opinião diversos fatores se acumulariam e prejudicariam a aprendizagem do aluno e que geralmente a culpa acabaria sendo do professor e o professor P4 completou a fala anterior dizendo que "O não aprender na maioria das vezes não pode ser visto como culpa, pois muitos são os motivos que fazem o aluno não aprender, em muitos casos o aluno possui algum distúrbio de aprendizagem que ainda não foi diagnosticado."

A fala do professor P5 conclui a discussão acerca da primeira questão central da roda de conversa, dizendo que "Devemos considerar também que existem problemas de ensinagem por parte dos professores que adotam metodologia muitos distante da realidade do aluno."

As discussões proporcionaram diversas reflexões sobre as melhores condições para uma ressignificação da prática educativa e foi constatado na fala dos próprios professores que houve uma ampliação da compreensão dos docentes acerca das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Portanto, é de suma importância um olhar atento ao aspecto docente, quanto organização do trabalho pedagógico e formação continuada, bem como o planejamento e a organização do trabalho do professor, pois estas são condição essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Após a roda de conversa foi possível concluir que os professores muitas vezes colocam no aluno ou na família responsabilidade do não aprender, desconsiderando muitas vezes o sistema no qual está inserida. Ao final da roda de conversa foi mencionada a necessidade de mais espaços de discussões colaborativas, e a falta de formação continuada pois é importante pensar em possíveis soluções para um problema tão complexo que perdura há séculos na educação brasileira.

Assim, concluímos que é importante que o professor tenha clareza quanto aos conteúdos, traçando objetivos a serem realizados, e também procedimentos metodológicos que vão ao encontro da compreensão do aluno. É necessário que o docente utilize de instrumentos adequados e principalmente, avaliar o educando numa perspectiva emancipatória.

Desse modo, foi possível constatar que muito se fala sobre o fracasso escolar dentro da escola, porém pouco se reflete ou é proporcionado momentos que busquem repensar as ações dentro de sala de aula incorporando leituras dissonantes do ambiente escolar.

Referências

CHARLOT, B. *Da relação com o saber:* Elementos para uma teoria. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Ideias***,** São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1994.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: _____. *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 129-156. (Série Abeo Formação).

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, p. 17-44, 1999.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. Fracasso escolar em retrospectiva. In: _____. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D, A. *Pesquisa em Educação:* Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. (Org.). *A exclusão dos "incluídos":* uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-106.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. v. 6.

SOUZA, M. P. R. et al. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, a. 15, n. 2, p. 188-201, jul./dez. 1989.

OS JOVENS NO ESPAÇO ESCOLAR: JOGOS DISCURSIVOS E DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Juliana Soares de Oliveira[1]
Ana Lúcia Horta Nogueira[2]

Resumo: Estudando jovens estudantes do ensino fundamental II, do 9º ano, de escola municipal de Campinas-SP temos o objetivo de discutir desenvolvimento cultural na adolescência, por meio de Vigotski e Bakhtin. Percebemos que na escola as/os jovens constroem jogos discursivos predicativos, que expressam uma consciência social, marcando o desenvolvimento do pensamento e linguagem.

Convidamos o leitor a discutir conosco o fluxo de sentidos elaborados por jovens em uma situação de conflito durante uma aula em uma escola, com o pedido para que os leitores relativizem suas posições sociais e atentem ao nosso objetivo: a análise das interações juvenis no interior da sala de aula, no tempo/espaço criado pelos estudantes nas práticas escolares. Buscamos "a análise das interações discursivas no contexto escolar, considerando a dinâmica dos processos de significação partilhados pelas/os jovens" (OLIVEIRA, 2018, p. 13), partindo das elaborações teóricas e metodológicas de Vigotski (1996, 2010) que compreende o desenvolvimento na adolescência como um processo histórico e cultural de mudanças fundamentais nas funções psíquicas. O processos de desenvolvimento na adolescência, em termos de uma perspectiva Histórico-cultural do desenvolvimento, implica em processos multideterminados e interfuncionais de apropriação pelos indivíduos dos instrumentos semióticos do pensamento e da linguagem em níveis mais complexos.

Utilizamos também a teoria da enunciação de Bakhtin (2016, 2011) para compreender o processo de significação e de construção social dos enunciados no contexto cultural enunciado. Desse modo, nosso foco está no papel da escola, e, nela, a sala de aula como local privilegiado para observar como a palavra cresce no pensamento, de tal modo que as/os estudantes passam a aderir, rejeitar e hibridar diferentes vozes construindo posições sociais individuais e coletivas.

Jogos discursivos e práticas culturais

Os dados da pesquisa recém concluída (Oliveira, 2018) foram construídos em uma escola municipal de Campinas-SP, com estudantes do ensino fundamental II, cursando o 9º ano. Para esse artigo, analisamos um trecho dos registros em caderno de campo, focalizando as práticas culturais e sentidos produzidos nos enunciados coletivos:

> Começo de aula. Um grupo de meninas ao fundo da sala rimam e fazem trocadilhos com a palavra 'pirulito' enquanto batucam nas mesas da sala de aula e batem palmas ritmadas.
> Um menino do outro lado da sala fala alto: — *Olha a gritaria!*
> Uma das meninas responde: —*Ninguém está te chamando aqui!*
> Elas se sentam e continuam a conversar alto, rindo muito.
> A professora começa a aula usando um microfone com uma caixinha de som presa a cintura. Abre o livro didático e começa a explicar a atividade.

[1] Professora de Sociologia - Secretaria Estadual de Educação, Assis, São Paulo. *E-mail:* julia.doliveira@yahoo.com.br.
[2] Docente da Faculdade de Educação – UNICAMP. *E-mail:* alhnog@unicamp.br.

> Ao fundo da sala, um grupo de meninas continua rindo e conversando, a professora então pede que a estudante que está de costas para ela se sente de frente. A professora vai caminhando em direção às estudantes enquanto explica o conteúdo da atividade e gradativamente vai aumento o som da caixa presa a sua cintura. Vai explicando e pedindo para as meninas diminuírem o tom da voz, até que diz: — *Só um momento, por favor*. As estudantes do fundo passam a rir da expressão e a imitar dizendo umas às outras: — *Só um momento, por favor, só um momento por favor*... A professora então toca no ombro da estudante e diz: — *Só um momento, por favor.* A estudante se vira para ela e diz: — *Só um momento* e vira de cotas para a professora, suas amigas e amigos riem, a professora volta para a frente da sala. (Caderno de campo, 2017)

Na cena, nos deparamos com uma situação totalmente desconfortável, em que insistente uma professora busca de modo formalmente educado a atenção das estudantes para explicar uma atividade. Ela vai se aproximando de um grupo de estudantes que a estava atrapalhando, pedindo "só um minuto, por favor" que lhe permita explicar um exercício, porém, uma estudante, não só continua a rir alto e a brincar, mas também, quando a professora toca em seu ombro, ela tem a atitude totalmente inesperada de se chocar contra o pedido da professora. O ato da estudante, inicialmente faz emergir com força significados que estruturam os campos semânticos das relações sociais estabilizadas, hegemônicas, assim choca-nos, e tendemos a não ver outros signos ali, além dos ligados ao conflito desrespeitoso entre estudante e professora. Porém, se isolamos esses sentidos, de pronto, o enunciado aparece como um modo de dizer e propor que não se deixa interpretar para os não iniciados, ou, aqueles que não partilham dos sentidos veiculados pela linguagem nas práticas juvenis na escola.

Façamos o esforço de interpretação. Ao tomar a frase/pedido da professora e o (re)enunciar só *um momento, por favor*, é musicalizado, dramatizado com ares de comédia e o significado da sentença é totalmente alterado, seja no sentido dado pela professora – pedido de silêncio - ou quando referidas ao sentido dicionarizado – pedido de espera momentânea. Assim, inferimos que a sentença da professora é tomada e utilizada para deslocar os sentidos em direção a uma carnavalização, em termos bakhtinianos: a vida é encenação e o jogo teatral é vivido como vida real. Entendemos que a frase séria e duplamente legitimado da professora pela sua posição social e também pela forma socialmente respeitosa com que se dirige a estudante - é inserida no jogo que precedia a entrada da professora em cena. Retornando então ao início da cena, percebemos que as estudantes já tinham uma atitude de enfrentamento ante os meninos, ao rimarem e cantarolarem com a palavra pirulito – pirulito de lamber, chupar, morder – e entendendo que essa é uma referência óbvia ao órgão sexual masculino. Fazemos a interpretação de que essa prática pode veicular o sentido de: um modo de chamar a atenção do gênero masculino, e/ ou um modo de discutir coletivamente e se apropriar das sexualidades; e como esses temas costumam culturalmente serem restringidos ao campo do íntimo, a brincadeira ameniza a ousadia de inseri-lo publicamente, ao mesmo tempo que quando os meninos chamam a atenção das meninas *olha a gritaria*, elas respondem demonstrando que a temática da brincadeira não é um convite a participação deles, ainda que a brincadeira seja sexualizada ela é uma atividade coletiva feminina, naquele momento.

Assim sendo, o riso presente desde o início da cena, é um riso típico das práticas culturais populares, pois provoca, desloca, propõe, ele apresenta-se como resistência, como força centrífuga no gênero discursivo. A ambivalência do riso contribuir para o movimento de descentralização da própria produção do conhecimento, "pensando a construção do saber em constante incompletude, a fim de não se imobilizar diante de certezas tão estáveis quanto ilusórias." (SCHIFFLER, 2017, p.82). Parece-nos que as estudantes impõem temas e novas

relações de poder como tema na escola. A brincadeira e o riso são modos de se posicionar, não necessariamente controlados por uma consciência exata de objetivos e propostas, mas uma consciência social de novos papéis e temas presentes no cotidiano escolar, esse jogo se torna um fazer e um lugar de desenvolvimento.

Assim, os enunciados musicalizados sobre sexualidade e o pedido legitimo da professora no uso de sua autoridade, soariam como um jogo discursivo que se propõe a romper com a rotina e com os significados estabilizados. Assim, assemelhar-se-ia ao carnaval na idade média, que não era uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida; não era simplesmente representado no palco, antes, ao contrário, vivido enquanto durava o carnaval. Portanto, os risos, a música que se canta e se recria na voz das estudantes não são uma fuga da realidade, mas sim, segundo Bakhtin (2013, p. 105) a própria vida que é representada e interpretada (sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, ou seja, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral); trata-se de uma outra forma de convite de reflexão feita ao coletivo, que nos soa às avessas, já que dispara a queima roupa contra signos culturais estabilizados (a figura da professora, a autoridade, o respeito) e lhes insere no campo do debate, no cotidiano. Numa outra forma viva de movimentação dos sentidos, do movimento coletivo para a interpretação e ação sobre o cotidiano e sobre si mesmos, esse é um movimento criador e de enfrentamento da realidade, a carnavalização e a brincadeira possibilitam a hibridização dos sentidos que concorrem com os gêneros discursivos estáveis e, portanto, disputam os processos e instrumentos semióticos de desenvolvimento cultural.

Tais práticas, recorrentes no cenário escolar rompe com o tempo/rotina monológicas da escola, que deixa seu aspecto cíclico (cinco aulas diárias separadas por intervalos e conteúdos com troca de professores) e é visto como histórico, como temporalidade mediada por desejos e vontades.

Considerações finais

A cena analisada, nos permite discutir, por um lado que há mais do que desrespeito e desinteresse pela escola nos risos e brincadeiras cotidianas dos estudantes. A cena nos permite olhar tais práticas como modos de conhecer, discutir e refletir, a que chamamos de jogos discursivos. São modos de conversar em grupo, temas que causam riso, discussões coletivas, modos de interromper e ao mesmo tempo propor outros objetivos escolares, essas práticas deslocam os lugares de poder tradicionais da escola, por meio de uma carnavalização que nos parece ser parte da linguagem juvenil que busca significar e elaborar sentidos para as formas de consciência social e práticas estabilizadas. Ao jogar com tais práticas as reconhecem em sua força de atração e repressão. Elas estabelecem lugares sociais, marcam críticas sociais, em jogos de poder e de distribuição desse poder, o poder aqui é o de dizer. Observamos que a temática da sexualidade ocupa uma lugar central nas discussões cotidianas das/os estudantes, e nela, encontram-se como seres sociais singulares, porém respaldadas/os na aproximação e distanciamento com outros (do cotidiano próximo) e Outros (que compõem um horizonte de visão com diferentes intersubjetividades e papéis sociais. Tais jogos podem ser unilaterais e soarem como enfrentamento, mas também, inferimos que podem ser modos de se aproximar, de conhecer os estudantes e também de os professores introduzirem temáticas e discussões e tornarem a brincadeira um veiculo para a aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Editora Martins Fontes, 2011.

_____. *Os Gêneros de Discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. Editora 34. 2016.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais. 8. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. A pausa que refresca... Tempo e espaço na propaganda da coca-cola. *Alfa* (ILCSE/Unesp), Araraquara, v. 48 (1), p. 83-98, 2004.

OLIVEIRA, J. S. *Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e desenvolvimento cultural.* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Editora Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Infantil* – Obras Escogidas. v. IV. Madri: Visor, 1996.

ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XIII EDUCERE (2017) SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Lucilia Vernaschi de Oliveira[1]
Solange Franci Raimundo Yaegashi[2]
Bethânia Vernaschi de Oliveira[3]

Resumo: O texto centrou-se no levantamento e análise dos 35 trabalhos apresentados no XIII Educere (2017), realizado pela PUC/PR, em Curitiba, no eixo Alfabetização, Leitura e Escrita. Como recurso metodológico agrupamos e discutimos as produções em oito categorias de análise, segundo critérios semânticos de aproximação dos conteúdos investigados. Os resultados sugerem aprofundamento ao tema em estudo.

O presente estudo centrou-se no levantamento e análise dos 35 (trinta e cinco) trabalhos apresentados no XIII Educere (2017), realizado pela PUC/PR, em Curitiba, no eixo Alfabetização, Leitura e Escrita. O nosso objetivo foi investigar o conteúdo das produções científicas direcionadas à formação de professores da Educação Básica e à compreensão da realidade da qualidade do ensino e da aprendizagem em língua materna, evidenciada nas políticas públicas e no fazer pedagógico.

Para analisarmos o material selecionado nos anais do evento – disponíveis *online* – criamos 8 (oito) categorias de análise, que serão apresentadas no quadro a seguir.

CATEGORIAS SEMÂNTICAS	ARTIGOS	QUANTIDADE (%)
Letramento literário e formação do leitor	• A construção da personagem do Lobo Mau da Chapeuzinho Vermelho nos contos de fadas na Educação Infantil. • A biblioteca escolar pode ser um espaço de encontros? • A infância dos livros de literatura infantojuvenil da Editora FTD. • Alfabetização mediada pelo método metafônico: um estudo documental. • Ambiências de leitura: a seleção como um dos principais pontos de partida para a educação literária. • Documentos oficiais e literatura no ensino Fundamental I. • Educação de Jovens e Adultos – EJA: projeto leitura de fábulas.	11 trabalhos (31,4%)

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. *E-mail:* luvernasachi@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Paraná – Brasil. *E-mail:* solangefry@gmail.com.
[3] Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. *E-mail:* bth.net@outlook.com.

	• O design gráfico do livro: contribuições para a leitura de literatura infantil. • O ensino da literatura: da escolarização à formação do leitor literário. • Projeto leia: ler, experienciar, instigar e aprender. • Reflexões e práticas sobre a formação do leitor campesino.	
Organização do trabalho pedagógico e aprendizagem inicial da leitura e escrita	• A contribuição da contação de histórias em turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. • A prática pedagógica do professor alfabetizador: atendendo as diferenças de aprendizagem em sala de aula. • A professora alfabetizadora e seus diferentes percursos em sala de aula no primeiro ano do Ensino fundamental. • Ações de incentivo a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização: a organização do trabalho pedagógico. • Contextualização e práticas alfabetizadoras em debate: uso dos cadernos pedagógicos no município do Rio de Janeiro. • Leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. • O processo de aprendizagem através da metodologia do PNAIC numa escola pública do Rio Grande do Norte. • Os desafios do processo de alfabetização. • Paulo Freire e a experiência alfabetizadora e educativa no contexto africano: algumas considerações.	9 trabalhos 25,7%
Alfabetização, letramento, leitura e escrita de surdos	• Considerações acerca da alfabetização e letramento de surdos: a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico. • Narrativas visuais: história em quadrinhos como estratégia de aquisição do *signwriting* - sistema de escrita de Língua de Sinais. • Leitura e escrita de surdos: uma maneira de inserção e interação na sociedade.	3 trabalhos 8,6%
Concepções docentes acerca da leitura e escrita	• “Deveria ser mais cobrada por parte dos professores”: a escrita acadêmica na formação inicial de professores. • Cultura escrita: interlocuções entre os estudos teóricos e as práticas de alfabetização.	3 trabalhos 8,6%

	• Evidências da aprendizagem e afetos docentes: elementos do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.	
Políticas públicas para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita	• Desafios da profissionalidade frente ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa: da teoria às práticas em salas de aula no Município de São José de Piranhas-PB. • O livro didático de Língua Portuguesa dos anos iniciais sob a perspectiva sociolinguística. • Perfil de formação dos autores da Revista Nova Escola dos anos de 2014 a 2016.	3 trabalhos 8,6%
A influência da oralidade na aprendizagem da escrita	• A relação entre linguagem oral e escrita no processo de alfabetização à luz de Vigotski e Elkonin. • Variação linguística e aprendizagem da língua escrita: o desenvolvimento da consciência linguística.	2 trabalhos 5,7%
Concepções de estudantes sobre práticas de letramento, leitura e escrita	• Como os estudantes percebem as práticas de letramento propostas pelos professores. • Ideias das crianças do primeiro ano sobre o que é leitura e escrita.	2 trabalhos 5,7%
Uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem da leitura e escrita	• A contação de histórias aliada à tecnologia no processo de alfabetização e letramento. • Código alfabético e site educacional.	2 trabalhos 5,7%

Quadro 1. Apresenta os 35 artigos comunicados no XIII Educere (2017), no eixo Alfabetização, Leitura e Escrita.
Fonte: As autoras, a partir de material pesquisado em anais do XIII Educere (2017).

A maioria das produções, no quesito metodológico, se deu de forma prática, envolvendo procedimentos de coleta de dados em espaços escolares, somando 23 (65,7%) estudos realizados, principalmente, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de observação de práticas docentes e das representações que as alfabetizadoras apresentam de sua função educativa e dos aspectos que envolvem o ensinar e o aprender. Outros 12 (34,3%) tiveram caráter de estudo teórico-documental, dedicados, sobretudo, à formação do leitor e às políticas e métodos de alfabetização.

Observamos que do total dos trabalhos, 23 (65,7%) são da região sul do Brasil, 5 (14,3%) da região sudeste, 2 (5,7%) do norte e 5 (14,3%) do nordeste do país.

Constatamos também que os autores que subsidiaram teoricamente, com maior frequência, as pesquisas investigadas foram: Arroyo (2004); Cagliari (1998, 2000); Ferrero (1995, 2015); Ferrero e Teberosky (1999); Moraes (2012); Mortatti (2004, 2006, 2011); Soares (1995, 2010), Smolka (2003); Vygotsky (1991, 1998, 2005).

Os resultados dos trabalhos analisados demonstram que algumas das ações que buscam promover o desenvolvimento da leitura e escrita alcançam êxitos satisfatórios, entretanto, verificamos também a necessidade de investimentos na formação profissional e na valorização

humana dos docentes representados, com o intuito de vislumbrar alternativas de superação do fraco desempenho dos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa.

Referências

ALMEIDA, L. T. de.; AMORIN, G. C. C.; GURGEL, T. F. *Reflexões e práticas sobre a formação do leitor campesino*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

AVIZ, R. F. de. *Ambiências de leitura:* a seleção como um dos principais pontos de partida para a educação literária. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BALADELI, A. P. D. *"Deveria ser mais cobrada por parte dos professores":* a escrita acadêmica na formação inicial de professores. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BERTOLIN, F. N.; MULLER, G. M. *Projeto Leia:* ler, experienciar, instigar e aprender. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRAGA, F. D.; LIRA, R. M. de A. *Leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRUNERI, B. M. *Alfabetização mediada pelo método metafônico:* um estudo documental. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CARDOSO, G. C.; BOLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de. F. *Ações de incentivo a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização:* a organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CARRION, L. M.; HERNANDES, E. D. K.; SILVA, I. S. R. da. *Perfil de formação de autores da Revista Nova Escola dos anos de 2014 a 2016*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CASTRO, M. M. C. e; CERDAS, L.; AMORIM, R. M. de. A. *Contextualização e práticas alfabetizadoras em debate:* uso dos cadernos pedagógicos no município do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DIONIZIO, J. A. F.; SOUZA, R. Z. *Os desafios do processo de alfabetização*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FELLINI, D. G. N.; CORTEZ, M.; BOGONI, R. M. *Considerações acerca da alfabetização e letramento de surdos:* a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

GUIMARÃES, C.; MACHADO, M. C. O.; JESUS, J. D. de.; FERNANDES, S. *Narrativas visuais:* história em quadrinhos como estratégia de aquisição do Signwriting – sistema de escrita de Língua de Sinais. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HOÇA, L. *Evidências da aprendizagem e afetos docentes:* elementos do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

JACOMEL, E. L. *Educação de jovens e adultos – EJA:* projeto leitura de fábulas. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

JURASZEK, F. *A professora alfabetizadora e seus diferentes percursos em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LIRA, A. J. G. de.; LOPES, W. de. J. F. *Desafios da profissionalidade frente ao programa nacional de alfabetização na idade certa:* da teoria às práticas em salas de aula no município de São José de Piranhas-PB. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LIZ, L. L. de. *Variação linguística e aprendizagem da língua escrita:* o desenvolvimento da consciência linguística. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LUDWIG, M. H.; BOLZAN, D. P. V.; CARDOSO, G. C.; MILLANI, S. M. F. *Cultura escrita:* interlocuções entre os estudos teóricos e as práticas de alfabetização. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MANOSSO, P. Z. *Documentos oficiais e literatura no Ensino Fundamental I.* Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARTINS, C. A.; WEYLL, C. T. M. *A contação de histórias aliada à tecnologia no processo de alfabetização e letramento*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MASSUCHETTO, L. M. *Ideias das crianças do primeiro ano sobre o que é leitura e escrita*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, L. de. *A infância dos livros de literatura infantojuvenil da Editora FTD.* Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. R. V. de.; NASCIMENTO, L. F. do.; ALMEIDA, L. T. de. *O processo de aprendizagem através da metodologia do PNAIC numa escola Pública do Rio Grande do Norte.* Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, É, R. de; SOUZA, S. S. de; GONÇALVES, S. de N. B. *Paulo Freire e a experiência alfabetizadora e educativa no contexto africano:* algumas considerações. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, M. D. de; SILVA, S. F. da; SILVA, A. W. da. *O design gráfico do livro:* contribuições para a leitura de literatura infantil. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PAULA, K. A. de. *A contribuição da contação de histórias em turma de primeiro ano do ensino fundamental.* Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. *A relação entre linguagem oral e escrita no processo de alfabetização à luz de Vigotski e Elkonin*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PERIN, D. A.; TREVISANI, J. de A.; SOUZA, R. J. de; RIBEIRO, M. V. da S. *O ensino da literatura:* da escolarização à formação do leitor literário. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SCHWEIGHOFER, A. P. F.; SOARES, F. L.; CAVALI, R. C. *A construção da personagem do lobo mau da chapeuzinho vermelho dos contos de fadas na educação infantil*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SEVERO, B. A. *O livro didático de Língua Portuguesa dos anos iniciais sob a perspectiva da sociolinguística*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, E. A. da; ARAÚJO, M. C. L. S. *Leitura e escrita de surdos:* uma maneira de inserção e interação na sociedade. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, N. Z. da.; PESCE, M. K. de. *Como os estudantes percebem as práticas de letramento propostas pelos professores*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SOUZA, S. L. P. A. C. *Código alfabético e site educacional*. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WEISS, C. S.; COELHO, A. L. *A biblioteca escolar pode ser um espaço de encontros?* Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WEYLL, C. T. M.; MARTINS, C. A. *A prática pedagógica do professor alfabetizador:* atendendo as diferenças de aprendizagem em sala de aula. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=&área=88>. Acesso em: 10 fev. 2018.

POR OUTRA LEITURA DA MATEMÁTICA: A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS COMO PROCESSO DISCURSIVO

Marina Filier de Oliveira[1]

Resumo: O presente trabalho busca analisar o processo de elaboração de conceitos matemáticos por crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como trabalho com/de linguagem. A partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, analisa situações de sala de aula, destacando a elaboração de conceitos matemáticos como um movimento discursivo.

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões sobre uma pesquisa em andamento. O objetivo de tal pesquisa é compreender como ocorre o processo de elaboração de conceitos matemáticos por crianças cursando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Buscamos também identificar modos de mediação os quais contribuam para tal processo. Assumimos a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, sobretudo com base nos trabalhos de Vygotsky. De acordo com esse autor, a apropriação de conceitos ocorre, o tempo todo, por meio da linguagem.

A elaboração de conceitos

O estudo da teoria histórico-cultural e, mais especificamente, dos trabalhos de Vygostky (2007, 2009); nos mostra que o contexto escolar é responsável pelo processo de aquisição dos conceitos chamados *científicos*. Os conceitos científicos foram e são produzidos ao longo da história da humanidade, o que lhes confere caráter cultural e histórico. Sua apropriação se dá no contexto escolar por meio da interação deliberadamente mediada entre professor e aluno, e configura-se como uma atividade psíquica propriamente humana. Dessa forma, a importância do estudo dos conceitos científicos veiculados pela escola deve-se ao fato de que eles são tanto produto de processos mentais altamente complexos de generalização, quanto o meio de apropriação de processos psíquicos construídos ao longo da história dos homens.

Sendo o conhecimento matemático uma produção humana a qual se ocorreu historicamente no desenvolvimento social e cultural do homem, é possível fazer um recorte referente a esse campo uma vez que ele pode ser compreendido como constitutivo no processo de formação humana (Damazio; Rosa, 2013).

O conhecimento matemático

Segundo Lorenzato (1994), quando se pensa em melhorias para o ensino de matemática, são focados os métodos, técnicas ou sequências curriculares, de modo que se desconsideram as formas complexas da atividade mental infantil. A abordagem meramente lógica do conhecimento, adotada majoritariamente pela escola, há muito é contestada em termos do quanto ela realmente promove a aprendizagem. Uma abordagem que considere mais os aspectos psicológicos e/ou históricos do conhecimento mostra-se mais adequada para promover a aprendizagem de conceitos.

Assim, compreender o conhecimento matemático e seus conceitos como produção cultural, implica enxergá-los como constitutivos no processo de desenvolvimento psíquico propriamente humano e, portanto, mediado pela linguagem. Ao se apropriar de conceitos, o

[1] *E-mail:* marina.filier@gmail.com.

indivíduo opera com palavras forjadas culturalmente, de forma que seu pensamento vai sendo (re)organizado pela linguagem em um movimento discursivo.

Os indícios de um processo de elaboração conceitual

A fim de ilustrar o que foi exposto até aqui, trazemos a transcrição de dois episódios ocorridos em uma sala de aula de 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campinas-SP. O contexto era o de uma brincadeira de mercadinho durante a qual, com a mediação da pesquisadora, os alunos deveriam selecionar produtos para "comprar" e calcular o total de suas compras. A escolha metodológica pela gravação em áudio se deu, pois a análise das falas das crianças nos permite buscar indícios de processos psíquicos os quais são internos, no caso o de elaboração conceitual.

Episódio 1
Pesquisadora: Dezessete? Deixa eu ver. Tá certo! Você só tem quatorze, você vai ter que tirar alguma coisa pra conseguir comprar tudo.
Aluno 1: Hm...[escolhe um produto]
Pequisadora: Quanto que vai dar agora? Cinco...
Aluno 1: Cinco, três, dois e um... dá... hmm... quatorze?
Pesquisadora: Vamos ver. Cinco mais três, quanto que dá?
[Aluno 1 faz a conta com os palitinhos]
Pesquisadora: Oito. Oito mais dois. Coloca mais dois [palitinhos]
Aluno 1: Dá dezoito. Oito mais dois dá dezoito!
[Aluno 1 conta os palitinhos]
Pesquisadora: Dez. Dez mais um.
Aluno 1: Dá vinte e um!
[Aluno 1 conta os palitinhos]
Pesquisadora: Onze. Onze dá pra você comprar não dá? Então dá onze pra ela

No episódio acima é possível acompanhar um trabalho de elaboração o qual não é somente do campo da lógica matemática. O Aluno 1 opera mentalmente por meio da linguagem, usando os recursos que possui. Por se tratar de uma criança cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, já se espera que o conceito e operação de adição estejam em processo de apropriação. Contudo, por meio da linguagem, a criança faz tentativas durante a brincadeira.

Do ponto de vista da lógica matemática, a fala "Oito mais oito dá dezoito", estaria equivocada. Agora, se olharmos para essa fala compreendendo que o processo de elaboração está ocorrendo pela linguagem, vemos que justamente por meio desta que a lógica está se desenvolvendo. Como na situação da brincadeira a criança necessita somar o número *oito* para calcular o total da sua compra, traz essa palavra para o resultado "*dezoito*". Não tendo se apropriado da operação de adição, ela utiliza a palavra para orientar seu pensamento e fazer uma tentativa.

O mesmo parece ocorrer quando o aluno necessita somar dez mais um e responde "Vinte e um". Do ponto de vista do conhecimento matemático, pode-se ver que ele elaborou que o resultado de uma soma necessita ser maior do que o número inicial, uma vez que a resposta dada foi um número maior do que dez. Porém, novamente recorre à linguagem trazendo a palavra *um* (o número somado) para o resultado (vinte e um).

Episódio 2
Pesquisadora: Vamos ver quanto que tem aqui? Você deu duas notas de dez, uma de dois e duas de um. E você tem que pagar dezesseis. Olha quanto que tem aqui. Dez mais dez, quanto que é?
Aluno 2: Onze.
Pesquisadora: Vinte..
Aluno 2: É... vinte
Pesquisadora: Vinte mais dois?
Aluno 2: Vinte e dois.
Pesquisadora: Mais dois..
Aluno 2: É.... ah,
Pesquisadora: Tá, e o vinte e dois mais um?
Aluno 2: Trinta e três.
Pesquisadora: Vinte e três, que é o que vem depois do vinte dois né? E depois do vinte e três?
Aluno 2: Trinta e cinco.
Pesquisadora: Vinte e três....?
Aluno 2: Trinta e cinco.
Pesquisadora: Qual que vem depois do vinte e três? Vinte e um, vinte e dois, vinte e três...
Aluno 2: Vinte e quatro!
Pesquisadora: Vinte quatro. Você deu vinte e quatro reais pra ele

Nesse segundo episódio podemos ver como vai se dando a mediação da pesquisadora com o objetivo de que o aluno realize a soma das notas que possui. Esta outra criança também parece utilizar o mesmo recurso da palavra ao somar "*vinte mais dois*" e responder corretamente "*vinte e dois*", uma vez que nas somas seguintes não apresenta sucesso.

Outra passagem também mostra, de maneira diferente, a mediação da palavra nas elaborações do aluno. Vemos que há um impasse quando a pesquisadora questiona qual seria o número que vem depois do *vinte e três* e a criança persiste na resposta "*trinta e cinco"*. A mediação da pesquisadora somente tem efeito quando ela recorre à sequência numérica já memorizada (*vinte e um, vinte e dois, vinte e três*) para que o aluno se recorde do número seguinte. É necessário trazer as palavras em sequência para auxiliar o pensamento.

Considerações

A partir dos episódios transcritos, observamos que o pensamento se realiza *na* palavra e é (re)organizado por ela. O processo de apropriação de conceitos matemáticos não ocorre de maneira diferente: nas primeiras tentativas de elaboração, há um trabalho com a linguagem durante o qual o emprego do conceito (palavra) não é lógico. A lógica é desenvolvida também através do uso da linguagem, de forma que a elaboração conceitual ocorre também de forma *discursiva*.

Referências

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cad. Pesq.*, n. 49, p. 63-66, maio 1984.

CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa, 1951.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 20, n. 1, jan./jun. 2013.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

IFRAH, G. *Os números:* história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 2010.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* São Paulo: Centauro, 2004.

LORENZATO, S. A. ; RABELO, E. H. Ensino da Matemática: reflexões para uma aprendizagem significativa. *Revista Zetetikê*, a. 2, n. 2, 1994.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. Editora UFPR. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006.

VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2012.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

A ESCRITA ENQUANTO AUTORIA, FLUXO E DEVIRES NOS CONTEXTOS E AMBIÊNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Paula Gomes de Oliveira[1]
Andrea Versuti[2]
Pedro Ergnaldo Gontijo[3]

Resumo: Por que se escreve? Para que se escreve? O que é a escrita? De onde vêm os pensamentos expressos na escrita? Amparados pelas construções conceituais de Deleuze, esse artigo trata-se de uma experimentação sobre a escrita e os movimentos do pensar. Faremos tal investida a partir de três platôs: autoria e produção, fluxo e devires da escrita e as ambiências e os movimentos de transmidiação.

Introdução

Por que se escreve? Para que se escreve? O que é a escrita? De onde vêm os pensamentos expressos por meio da escrita? Eis algumas questões enfrentadas por quem lida com as palavras em situação de escrita, numa interrogação constante sobre sua forma, conteúdo, potencialidades, controle e desdobramentos.

Amparados pelas construções conceituais de Deleuze e Guattari, esforçamo-nos por construir um plano de discussão sobre a escrita e o que a circunda. Queremos pensar esse esforço como fruto de um encontro com Deleuze. Segundo ele, os encontros podem ser com pessoas, mas também com movimentos, ideias, acontecimentos, entidades (DELEUZE,1998). E, muito especialmente, Deleuze nos aponta que um encontro pode constituir-se com um devir:

> Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. (...) Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos." (DELEUZE, 1998, p. 10)

O que torna a escrita uma conjugação de devires outros num devir livro ou devir texto, dentre tantas outras possibilidades. Isso significa que não se pretende fazer *como* Deleuze, mas sim fazer *com* Deleuze, fazer uso dele, ou, como ele bem diz, *roubar* seus conceitos e promover uma desterritorialização e reterritorialização destes conceitos, a fim de discutir a escrita, por meio da própria escrita e para além dela. A escrita que jorra pensamentos a partir da expressão de sua concretude, de uma forma capaz de transformá-la em devires e experimentações com palavras e sentidos.

Por conseguinte, este texto obedece a um princípio de cartografia: "um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda" (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 21). De outro modo, escrevemos numa perspectiva de construir *platôs deleuzianos*. Isso tem implicações na própria forma como o texto vai sendo composto. Não há uma sequência necessária entre os tópicos escritos e não há uma ideia central percorrida pelo conjunto dessas partes. Cada segmento escapa nas outras partes. Existem bifurcações entre elas. O que ocorre em cada uma é a busca por um movimento de pensar a partir de um ponto

[1] Universidade de Brasília. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0097668820244491. *E-mail:* gopaulaoliveira@gmail.com.
[2] Universidade de Brasília. de Brasília. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2114435598225058. *E-mail:* andrea.versuti@gmail.com.
[3] Universidade de Brasília. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2496597365610298. *E-mail:* pedroegontijo@gmail.com.

diferente. Funcionam como rizoma. E assim, amparados pelas construções conceituais de Deleuze e Guattari exercitamos a construção de três platôs sobre a escrita.

O primeiro platô explora as relações entre o processo de autoria da produção da escrita. Partimos de uma desconfiança, anunciada por Deleuze, sobre a autoria da produção de uma escrita, pois é comum pensar e dizer que um texto tem um autor e, uma vida tem o seu "sujeito" protagonista, ao contrário, admitimos um bom nível de "*inautoria*" no texto e na vida. Há uma percepção que o corpo que vibra e transcreve essas palavras é habitado por um condomínio lotado ou uma feira de fim de semana transbordando as vidas ali presentes.

O segundo platô se assenta sobre a escrita enquanto fluxos constantes atravessando e produzindo novos enunciados e formas de pensar que vão se retroalimentando e mudando de posições de forma contínua. Há alterações de quadros de referências continuamente, por vezes sendo ampliados ou diminuídos, mas por vezes sendo alterados qualitativamente, tornando-se outros quadros, com sentidos e conteúdos diferentes. Há um devir da escrita que leva continuamente a lugares não visitados.

O terceiro platô trata da escrita e de suas formas-conteúdos presentes nos contextos das tecnologias digitais da informação e comunicação, quando o logos pode criar um ethos a desalojar-se, continuamente. Ou um *ethos* pode criar logos mutantes de significados. Neste exercício de escrita potente a partir da transmidiação, proporemos um desdobramento dos sentidos produzidos pelas narrativas em diferentes plataformas de mídia, a partir da coautoria e da colaboração.

Primeiro platô: autoria e produção

A escrita será sempre um nós. Estaremos sempre referindo-nos como "nós" por uma questão de "experienciação" (não experimentação) do dar vez às vozes presentes, mesmo que algumas pareçam inaudíveis. Às vezes poderá parecer estranho, todavia já não conseguimos enxergar a escrita como antes, como fruto de autoria individualizada e compartilhamos a convicção de que somos muita gente, um pouco do que nos faz agir, correr, chorar, viver ou pensar.

A leitura de qualquer obra que produza afetamentos diversos, promove fluxos intensos, devires de difícil localização, são experiências em movimento. A escrita é a conjugação de devires outros num devir livro ou devir texto:

> Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. (...) Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 1998, p. 10)

Por isso se constitui mais pela inautoria de tentativa de produzir afetos que nos cause um arrebatamento novo. A escrita se constitui de uma geografia ou da cartografia de uma composição por desconhecer qualquer linha histórica que a justifique ou a explique. Numa experimentação de tempos intensivos e coexistentes, compreendemos a escrita como um caminho no qual revisitamos lugares móveis e perceber conexões existentes ou possíveis de serem efetuadas. Os afetamentos não seguem uma ordem cronológica. Diversos acontecimentos ocorreram no romper qualquer cronologia e no presenciar-se como ser produtivo, mais do que cognoscível.

Segundo platô: fluxos e devires

A escrita, bonita para alguns, feia para outros, indiferente para outros, inútil para tantos, com certo charme para algum ou outro. Essa teia, tecida de fluxos e linhas, composta e

decomposta no movimento contínuo, intenso e com lentidões por vezes aparentemente descontinuadoras. Marcada pelo singularidade de cada momento de produção fragmentada, de junções fragmentadas, de experimentação de movimentos intensos e, alguns extensos provocaram a construção em "voga" neste momento. Tal como Deleuze (1995a) apregoava:

> Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (DELEUZE, 1995, p. 11)

A orgia que acontecia em muitos encontros produzia coisas que parecem muito interessantes. Os desencontros nas falas e nos corpos, os tempos diferenciados de gozo em outros encontros produziam coisas mais formais, mais recatadas, menos ousadas. Mesmo assim, foi e é uma usina em pleno funcionamento. Produções conscientes e inconscientes. Movimentos da libido, do desejo. Produz-se lugares, movimenta-se por outros, sinaliza-se outros ainda que talvez nem existam. "Escrever nada tem a ver com significar, mas com cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir". (DELEUZE, 1995, p. 11)

Estamos aos poucos buscando uma escrita com uma fruição mais leve, mas mesmo assim, mais intensa. Uma trajetória acadêmica e pessoal pouco relacionada ou com um contato menos amistoso com a literatura, com o cinema, com a poesia, constituíram algumas dificuldades em encontrar portas de entrada na escrita da tese com Deleuze.

> Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora.(DELEUZE, 1995a, p 32)

O efeito desses encontros "deleuzianos" produziu um sentido pragmático na construção do texto, a forma como ele foi constituindo-se e como ele ficou apresentado, diz além do seu conteúdo, diz de como foi a relação de escrita do mesmo. Diz da escrita desta experiência de fluxos e devires. Uma maior uniformidade, uma linha mestra unificadora, seria castrar a intensidade de cada cópula, de cada transa, de cada encontro. Escrita promotora de diálogo, se possível com quem o lê e diálogo com o seu processo de elaboração dessa leitura, capaz de torná-lo outro à medida que o conduz para outras paragens do pensamento, com abertura radical para outros fluxos e devires.

Terceiro Platô: transmidiacão em ficcões de fãs

Ainda sobre as potências da escrita como diálogo aberto às experiências, consideramos que transmidiar é desdobrar e recompor sentidos. É produzir, em coautoria e colaboração, conteúdos narrativos transmutados de um lugar para outro, de uma mídia para outra. É ir além da superfície das narrativas transmídia originais produzidas pela indústria do entretenimento e em um mergulho estético e criativo, acender linhas de fuga, novos caminhos a serem percorridos pelos corpos, em um contínuo refazimento de percurso. Percurso que pode ser inesperado, inusitado, desruptivo ou até mesmo encapsulado. É subverter a ordem discursiva previamente definida e inscrever outtras vozes e escutas.

Ao propormos a transmidiação como um terceiro platô, consideramos que os propósitos das narrativas transmidiadas por fãs (fanfics), vão além da mera reprodução de conteúdos. Este exercício de recontar a estória de outro autor, a partir de seus próprios desejos em um diálogo constante com outros autores, provoca o processo criativo de escrita e convoca um novo, compreendido aqui como um certo tipo resistência. As transposições manifestam um desejo de potência e de diferenciação e assim, podem ser consideradas como transcriações, por meio das quais, as *fanfics* adquirem elementos dissonantes do pensamento homogeneizador.

> Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação. Encontramo-nos, pois, diante de duas questões: qual é o conceito da diferença – que não se reduz à simples diferença conceitual, mas que exige uma Idéia própria, como uma singularidade na Idéia? Qual é, por outro lado, a essência da repetição – que não se reduz a uma diferença sem conceito, que não se confunde com o caráter aparente dos objetos representados sob um mesmo conceito, mas que, por sua vez, dá testemunho da singularidade como potência da Idéia? O encontro das duas noções, diferença e repetição, não pode ser suposto desde o início, mas deve aparecer graças a interferências e cruzamentos entre estas duas linhas concernentes, uma, à essência da repetição, a outra à idéia de diferença." (DELEUZE, 1988, p. 61).

Muitas vezes compreendidas apenas enquanto estratégia de propagação ou de expansão para que uma estória alcance outros públicos em um movimento claro de atender à interesses maquínicos, vislumbramos nas *fanfics*, um outro aspecto constitutivo, uma proximidade inventiva mais próxima das táticas (CERTEAU, 1994) que driblam significados e fazeres convencionais e produzem outras práticas, que assim modificadas são capazes de propiciar encontros diversos e a partir destes, constituir novos sentidos que se desdobram.

Pensar sobre estes encontros de escrita (COM) possíveis (DELEUZE, 2011) possibilitados por processos de fruição narrativa coletiva e colaborativa presentes nas ficções produzidas por fãs, corrobora, em certa medida, para o entendimento de que as categorias distância e proximidade, quando mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da cibercultura, promovem e potencializam formas contemporâneas de construção do sentido, que podem ocorrer a partir de outras lógicas que não somente as da repetição.

Isto porque a noção de agenciamento para Deleuze e Guattari (1998) sugere certa insegurança sobre a possibilidade de descrever o funcionamento dos microdispositivos em termos de poder e resistência. Por ser nômade e molecular, a resistência não pode deixar de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento. Importante dizer que essas linhas de fugas não são revolucionárias por si, mas são justamente estas que os dispositivos de poder tentarão apreender, em um movimento de reterritorialização. A transmidiação visibiliza escritas diferenciadas, motivadas por desejos, por novas configurações de cocriação colaborativa que se fazem nas fissuras, nos desdobramentos, na transmutação de conteúdos pelos movimentos dos corpos em diferentes tempos e espaços (virtuais e/ou atuais).

Em nosso exercício de escrita colaborativa, este texto se apresenta como colcha costurada com retalhos recolhidos e juntados em pequenas composições, em vidas e processos, feitas em tonalidades diversas, em regiões distintas, experimentando intensidades diferentes a respeito dos aspectos intangível e inexprimível da escrita, seja esta individual ou coletiva. Quiçá nosso desejo deva ser ainda mais expandido, modificado continuamente pelo intenso movimento vital da escrita, do pensar, do viver, do experienciar. Estes primeiros platôs configuram-se como as nossas primeiras tentativas de aproximação com as nuances e desafios presentes no campo da

escrita. Nosso objetivo foi o de tensionar os processos criativos em alguns de seus afetos e elementos constitutivos, vislumbrando novas potencialidades e desafios.

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995a. v. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995b. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1998. v. 3.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2011.

A HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS

Isabela Ramalho Orlando[1]
Sérgio Antônio da Silva Leite[2]

Resumo: Narra-se a história de constituição de uma professora de inglês. Entende-se que esse é um processo socialmente construído nas situações de mediação vivenciadas (Vigotski, Wallon). Os resultados mostram o processo de formação da professora e a construção da relação entre ela e a língua inglesa. Ressalta-se a importância da relação com o outro no processo de constituição do sujeito.

Neste artigo, pretende-se narrar a história de constituição de uma professora de inglês, identificando os principais mediadores deste processo. Os dados, em que o texto está baseado, são parte de pesquisa[3] sobre afetividade e ensino de língua inglesa, realizada na sala de aula da professora em questão. Para a realização da pesquisa, buscou-se, por meio de indicações, uma professora que fosse reconhecida pelos estudantes como uma boa professora, ou uma *professora inesquecível* (LEITE, 2018), caracterizada como aquela que possibilita aos seus estudantes apropriarem-se do objeto de conhecimento e, simultaneamente, facilitar o movimento de aproximação afetiva entre estudante e objeto – no caso, a língua inglesa. Assim, através de contatos pessoais, chegou-se à professora Lúcia[4], que aceitou colaborar com a pesquisa. As fontes de dados foram as sessões de observação e videogravação das aulas, além de entrevistas com a professora e com os estudantes.

O referencial teórico assumido nesta pesquisa, fundamentado, especialmente, nas ideias de Wallon (1979, 1995) e de Vigotski (2007, 2009), supõe a superação da dicotomia entre cognição e afeto. Desta forma, o ser humano é visto em uma perspectiva monista, em que as dimensões cognitiva e afetiva são indissociáveis ao longo do processo de desenvolvimento humano. Além disto, com base nestes autores, compreende-se que a constituição dos indivíduos se dá na/pela cultura, por meio das interações sociais, onde se destacam as práticas de mediação semiótica, possibilitadas pelas pessoas relevantes, presentes no ambiente social do sujeito. Isto significa que uma professora inesquecível, como a aqui focada, constituiu-se por meio de um processo socialmente construído, pela presença do outro, nas situações de mediação vivenciadas. Neste processo, a cultura age por meio das relações pessoais. Tendo isto em vista, as perguntas que se colocaram foram: como foi a trajetória da professora Lúcia? Como ela se constituiu como uma professora inesquecível no campo do ensino da língua inglesa?

As pesquisas realizadas no âmbito do Grupo do Afeto[5] pautam-se no referencial acima descrito. Defende-se que, considerar os aspectos subjetivos do processo de constituição do sujeito, bem como da construção de práticas pedagógicas adequadas, implica em privilegiar uma concepção de ser humano monista, segundo a qual o Homem é entendido como um ser que, simultaneamente, sente e pensa, rompendo-se a dicotomia, historicamente estabelecida, entre razão e emoção. Desta forma, para se compreender a história de constituição da professora Lúcia, buscou-se identificar as situações de mediação por ela vivenciadas, as quais a aproximaram da língua inglesa e da prática docente, compreendendo-se que essas mediações imprimiram marcas que são de natureza não só cognitiva, mas também profundamente afetiva.

[1] Mestranda em Educação; UNICAMP; Campinas, São Paulo. *E-mail:* isabelarorlando@gmail.com.
[2] Doutor em Psicologia; UNICAMP; Campinas, São Paulo. *E-mail:* sasleite@uol.com.br.
[3] Pesquisa financiada pela FAPESP, processo nº 2017/00588-9.
[4] O nome da professora, assim como o dos estudantes, foi trocado para que se preservasse sua identidade.
[5] Grupo de estudos vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA da FE/UNICAMP.

Quem é a professora Lúcia

A professora Lúcia, no momento em que a pesquisa foi realizada, tinha 63 anos e era docente no centro de línguas de uma universidade pública. Ela já havia se aposentado e continuava trabalhando como professora colaboradora. Uma característica marcante da professora Lúcia, observada pela pesquisadora, era a coerência entre os referenciais teóricos por ela assumidos e sua prática pedagógica. Os estudantes, ao caracterizarem a professora, enfatizavam as relações que ela estabelecia com a turma, como afirma Francisco: "A Lúcia? Nossa, eu gosto muito do jeito que ela dá aula e do jeito que ela é com os alunos. Ela é muito receptiva". Da mesma forma, Laís e Joyce comentam sobre esta caraterística da professora:

> Ela é muito atenta com a gente. Ela é preocupada em conhecer cada um, cada indivíduo. E, eu não sei se é percepção, mas eu sinto que ela busca trabalhar com as dificuldades. Então, as pessoas que menos falam, ela sempre pede para falar... Então, acho que ela é bem atenta com o individual de cada aluno. (Trecho de entrevista com Laís).
> Ah, sei lá, eu falaria que ela é simpática, que ela... Que ela gosta de... Que ela gosta de saber da gente, sabe? Ela gosta de saber. Ela parece que gosta conhecer os alunos. (Trecho de entrevista com Joyce).

Além disto, os estudantes também ressaltavam o fato de a professora demonstrar uma relação de paixão com o seu trabalho, demonstrando-se sempre disposta e feliz ao lecionar.

A história da professora Lúcia

O envolvimento de Lúcia com a língua inglesa iniciou-se ainda na infância. Ela relata que, em sua casa, havia revistas e livros em inglês, pois seu avô havia estudado nos Estados Unidos, o que incentivava a família a se aproximar desta língua. Além disto, seu pai gostava de muitos autores ingleses e americanos, como Hemingway. Sua mãe demonstrava afinidade com a língua francesa, tendo, inclusive, cursado Letras e se formado neste idioma, quando Lúcia já era adolescente. Crescendo neste ambiente, Lúcia afirma: "Aí você vai sendo exposto à cultura, né?... Mas era bem isso, era bem essa coisa da língua estrangeira, de se abrir para outras culturas." Ou seja, com estas vivências, Lúcia começou a cultivar interesse pelas línguas e o desejo de conhecer culturas diferentes da sua.

Na adolescência, quando ainda não havia cursos de inglês em sua cidade, a professora Lúcia estudava inglês por meio de músicas, tentando traduzi-las. No Ensino Médio, ela teve a oportunidade de realizar um intercâmbio para o Estados Unidos, experiência que lhe possibilitou que aprendesse mais a língua inglesa e que fortaleceu, positivamente, os seus vínculos afetivos com o idioma.

Ao retornar do intercâmbio, Lúcia começou a ministrar aulas de inglês em um curso livre de idiomas e, no mesmo período, preparava-se para prestar o vestibular. Logo depois, ela iniciou a graduação em Tradução-Intérprete, momento em que se afastou da docência e passou a trabalhar no setor administrativo. Contudo, Lúcia decidiu mudar de curso, pois desejava realizar uma graduação que a habilitasse para a docência, além de querer mudar-se para uma cidade menor. Desta forma, Lúcia iniciou a graduação em Letras-Inglês, curso que desejava fazer desde a adolescência. A mudança de curso levou-a também à transição profissional, retomando a carreira como professora de inglês em cursos livres.

Quando finalizou a graduação, Lúcia casou-se e, por motivos familiares, ficou afastada da docência por cerca de cinco anos, período no qual ela afirmou sentir falta de seu trabalho.

Por isto, voltou a lecionar, novamente em escolas de idiomas, e, em pouco tempo, abriu sua própria escola, em parceria com duas colegas. Logo depois, Lúcia foi aprovada em concurso para tornar-se professora de inglês em uma universidade pública, onde a pesquisa foi realizada.

Lúcia relata que sempre buscou qualificar-se, realizando cursos e participando de eventos científicos. Neste sentido, afirmou: "Eu achava que isso era uma coisa que eu devia a mim e devia à instituição que eu trabalho, entendeu? Você tem que se qualificar. Não cabe na minha cabeça um professor parar de estudar, seja ele quem for! E ainda mais numa universidade!". Com isto, nota-se a preocupação da professora em buscar novos conhecimentos e se aprimorar na profissão. Logo após ter ingressado como docente na universidade, Lúcia iniciou o mestrado em Linguística Aplicada, realizando pesquisa em sua própria sala de aula. Alguns anos mais tarde, a professora ingressou no doutorado, também em Linguística Aplicada.

A partir desta trajetória acadêmica e profissional, a professora Lúcia construiu um sólido repertório teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o qual se reflete em sua prática pedagógica. Por exemplo, Lúcia explica, fundamentando-se em pesquisas e teorias, que um dos mais importantes princípios que leva em consideração no planejamento de seu curso é ter o estudante como referência, isto é, proporcionar atividades que sejam significativas para os aprendizes e que atendam às suas necessidades. Em sala de aula, foi possível observar, rotineiramente, a concretização desta ideia, por meio de atividades que davam espaço para os estudantes se expressarem, compartilharem suas experiências pessoais e emitirem suas opiniões. Isto também era percebido pelos estudantes, como se pode notar pela afirmação de Michael:

> Michael: Eu sinto que ela, ela gosta muito do que ela faz. E ela vem todo dia a fim de realmente ajudar a gente. A desenvolver a linguagem... Eu não sinto nela uma coisa, tipo, um professor que vem aqui porque é obrigado. Ela vem, porque ela gosta. Ela demonstra isso, em cada atitude, em cada atividade. Eu gosto muito. Porque ela sempre tenta trazer coisas além do que a gente tem ali, à nossa disposição, que é, por exemplo, o livro. Ela sempre traz coisas novas, coisas que ela se preocupa que sejam adequadas para a gente. Coisas que a gente vá querer falar sobre! (Trecho de entrevista com Michael).

Lúcia também reconheceu que sua prática docente atual era prazerosa, apesar de encontrar algumas dificuldades com as questões institucionais de seu local de trabalho. Em contrapartida, ela indica que o vínculo afetivo com a docência está ligado, principalmente, às relações que estabelece com os estudantes em sala de aula. Essas relações com os estudantes, assim como o retorno por eles fornecido - indicação de que apreciam as aulas, além da apropriação dos conteúdos - também são traços constitutivos na história da professora Lúcia, sendo que estes imprimem marcas afetivas positivas, que a aproximam da prática docente.

Considerações

Os dados apresentados apontam para a importância da relação com o outro no processo de constituição do sujeito e, no presente caso, da constituição do nosso sujeito como professor. Conhecer a história da professora Lúcia permite compreender que sua prática pedagógica, elogiada e admirada pelos seus estudantes, está ligada às diversas situações de mediação por ela vivenciadas, ao longo de sua vida. Desta forma, rompe-se com as crenças que levam a acreditar que um bom professor " já nasce pronto", ou que o indivíduo apresenta o dom para docência: reforça-se o pressuposto teórico de que os professores se constituem em um processo histórico e contínuo, o qual carrega marcas tanto afetivas quanto cognitivas.

Ao se estudar a história da professora Lúcia, observa-se que, em sua constituição, foram muito significativas as situações de mediação com as línguas vivenciadas no ambiente familiar, o que lhe possibilitou uma aproximação fortemente afetiva com este objeto. No entanto, deve-se ressaltar que a mediação da família não é a única capaz de proporcionar este processo. Sabe-se que a escola (e demais instituições educativas) é o lugar legitimado para se iniciar o estudo de línguas estrangeiras; portanto, esta instituição deve cuidar da relação que se estabelece entre os educandos e esta prática cultura – no caso. a língua inglesa – especialmente com aqueles alunos/as que têm seu primeiro contato com as línguas estrangeiras nos bancos escolares. Ou seja, independente de onde ocorrer, as relações com a língua precisam ser planejadas de forma a imprimir marcas afetivamente positivas na relação entre os alunos e a respectiva língua. A professora Lúcia teve o privilégio de vivenciar processo semelhante em sua casa desde a infância. Entretanto, na ausência de um ambiente propício, a escola deve se responsabilizar por aqueles que não tiveram essa oportunidade, oferecendo atividades de ensino bem planejadas e adequadas, de modo a facilitar a aproximação cognitivo-afetiva dos estudantes com a língua inglesa. Além disto, as pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto (LEITE, 2018) indicam que esta relação pode ser generalizada paras as demais áreas do conhecimento.

Destaca-se, ainda, o fato de que Lúcia, ao adotar boas práticas pedagógicas, percebe que os estudantes aprendem e estabelecem, gradualmente, uma relação afetivamente positiva com a língua inglesa. Isto é, sua prática pedagógica adequada traz implicações positivas para seus estudantes- eles se apropriam dos conteúdos e se aproximam do objeto de conhecimento- o que produz marcas afetivamente positivas na própria Lúcia. Este fato, somado às boas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, possibilitam que Lúcia encontre grande prazer em seu trabalho como professora, estimulando-a a buscar, continuamente, o aprimoramento de sua própria atividade docente.

Referências

LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade:* as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento.* Lisboa: Moraes Editores, 1979

_____. *As origens do caráter na criança.* São Paulo: Nova Alexandrina, 1995.

CORPOS QUE SE ATRAVESSAM: O REVERBERAR DE FORÇAS DE CORPOS EM MOVIMENTO NA ESCOLA

Rafaele Paiva[1]

Resumo: A partir de oficinas de movimento do corpo embasadas na Técnica Klauss Vianna oferecidas numa escola estadual da cidade de Campinas/SP, este trabalho procurará pensar as potências de ressonância das forças emanadas dos acoplamentos dos corpos coisa e dos corpos coisas escolares (INGOLD, 2012) durante o processo de experimentação em oficina.

Nada é, tudo está sendo. Antes de começar, gostaria de propor um exercício: escolhermos um objeto do cômodo em que estivermos e o observarmos. Cuide para ter um olhar que tateia, do sentir enquanto vê. Aqui, na sala de minha casa, optei por observar uma das cortinas. Chama minha atenção a dança que ela faz com o vento que, apesar de bela, demonstra um pouco de inquietação no balançar. Há também delicados desenhos que se formam no contraste entre luz do sol e sombra em sua superfície, enquanto calor emana do tecido. Calor este que pinta um amarelado no tecido branco gelo, refletido para resto da sala.

Fiz aqui um pequeno e rápido tatear dos "aconteceres" na cortina de minha sala. Digo aconteceres, num sentido que Tim Ingold (2012) nos oferece como ideia de um mundo habitado por *coisas* em processo de acontecer, ou melhor, as próprias *coisas* são um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam (INGOLD, 2012). Minha cortina, se estendida no sofá ao invés de pendurada em seu varão, não estaria trocando calor com o sol, muito menos sendo iluminada por ele e não teria o toque do vento. Seu peso estaria apoiado no sofá, suas trocas seriam entre dois tipos de tecidos e os desenhos que faria seriam outros.

O que quero trazer com isso é que percebo esta cortina como uma *coisa*, no sentido de Ingold (2012), pois está viva e apenas é o que percebo enquanto em relação com a luz do sol ou o vento. Se mudarmos a situação relacional em que estiver, não será mais aquela cortina que estou vendo, mas outra.

Corpos coisa

Compreendo as *coisas* que habitam o mundo como *corpos coisa*, sejam elas *corpos coisa humana*, *corpos coisa cortina*, *corpos coisa sofá*... Coisas que existem na relação, pois emanam e são atravessados por fios vitais, formando rastros de agregados destes fios (INGOLD, 2012) que constantemente os reorganizam como corpos outros. Nas palavras de Ingold (2012) "(...) as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas." (INGOLD, 2012, p. 29).

Isso significa que a mesma cortina na sala de minha casa e na sala de aula de uma escola, não será a mesma, pois na relação com os *corpos coisa* que habitam aquele espaço, será outra. Portanto, compreendo que ser é estar constantemente em processo de formação e, sendo assim, um corpo não está nunca finalizado, mas sempre em curso. E ainda, mais do que um objeto finalizado que existe com a função de cortar luz e vento para dentro de um ambiente, a cortina é um *corpo coisa* vivo que pulsa e habita o espaço. Sendo assim, lança-se como força de ser mais do que algo útil e funcional, mas um potencializador de formas outras de ser a cada relação.

Tal potência da relação vem da troca entre os corpos: trocas de força, temperatura, suores, cimentos, poeiras, ventos, pelos... Corpos são *coisas* porque vazam por seus poros ao mesmo

[1] *E-mail:* oi.rafaele.paiva@gmail.com.

tempo que recebem através deles. Somado a isso, proponho que pensemos com José Gil (2004), direcionando o atravessar-se poroso dos corpos como um possível estado de consciência dos mesmos. Num sentido de consciência do corpo como uma instância de recepção de forças e devir formas, trabalhando como potência para um estado perceptivo sensório destas forças.

O pensamento Vianna da consciência

Como uma forma de impulsionar tal potência, busco movimentar meus trabalhos corporais a partir de experimentações com a técnica Klauss Vianna de dança e educação somática. Tal técnica brasileira é resultado da pesquisa corporal proposta pelos coreógrafos, bailarinos e estudiosos Klauss Vianna e Angel Vianna. Tem como foco a sensibilização e detalhamento dos infinitos caminhos possíveis de movimento do corpo através do estudo dos vetores ósseos. Além disso, como momento inicial de sensibilização, a técnica propõe alguns tópicos a serem trabalhados, num processo denominado *processo lúdico*.

A partir do pensamento dos Vianna sobre corpo e corporeidades, acredito ser possível alavancar o corpo da consciência de que nos fala José Gil (2004). Isso porque no trabalho com a técnica, objetiva-se abrir os poros do corpo, acionando sua atenção a si, ao outro e ao espaço. Ou seja, apoiados na técnica Klauss Vianna, temos a possibilidade de acordar o corpo em suas percepções sensíveis nestes três estados de atenção, detalhando as sutilezas dos caminhos internos de movimento, tanto quanto dos desenhos traçados na relação com os outros corpos e com o espaço.

Penso então com este corpo acordado a partir de suas percepções sensíveis, o corpo da consciência (GIL, 2004). Porém, compreendendo que esta não é uma consciência de, mas uma impregnação de consciência pelo corpo, através dele. Já que este está aberto às forças que emanam dos outros *corpos coisa,* ao mesmo tempo que ele mesmo emana atravessares.

Corpos que se atravessaram

Foi então que, a partir desse pensamento com *corpos coisa da consciência*, propus exercícios de experimentação corporal em dança em oficinas para alunos do ensino médio de uma escola do estado de São Paulo localizada na cidade de Campinas/SP. Com base nos acordamentos possibilitados pela técnica Klauss Vianna, coloquei as alunas para relacionarem-se experimentalmente com as canetas com que escreviam todos os dias em sala de aula. A ideia era propor a partir da relação cotidiana de escrita, movimentos de mão, punho, braço e corpo todo que fossem além dos pequenos movimentos que envolvem a escrita no dia-a-dia.

Como provocação conceitual, parti da afirmação de Gilles Deleuze (2002) que diz: "(...) em arte não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças." (DELEUZE, 2002, p. 62). Pois bem, cruzando tal pensamento deleuziano com a percepção de que corpos coisa são vazantes de forças, ao propor tal exercício, pretendi que nesta relação de corpos porosos as forças emanassem de ambos e fossem também captadas, gerando acoplamentos de forças, reverberando um estado de ressonância das mesmas através dos movimentos de dança.

Isso quer dizer que os corpos estudaram, junto das outras coisas, mais possibilidades de ser quando somados, para além daquele da sala de aula. A partir da mão que escreve com a caneta, experimentamos como esse pequeno movimento reverberaria no resto do corpo se amplificado.

A caneta no ar potencializou inúmeras fissuras nos padrões de movimento, e mesmo depois que já não estava sendo segurada pelas mãos, as forças que sua estada emanou atravessaram os corpos tão intensamente que os movimentos não cessaram de espalharem-se pelo espaço.

Reverberações

Pretendia, pois, com tal experimentação, buscar sair do cotidiano da caneta que existe para escrever apenas em papel ou superfícies sólidas, recriar sua vivência de objeto útil, percebendo-o como *coisa* viva. Ao mesmo tempo, não buscava formar uma figura ou contar uma história sobre as relações com as canetas. A experimentação estava mais num sentido de tentar dar forma em movimento às forças que emanavam daquela relação caneta-corpo, tornando-as sensíveis às percepções.

Compreendi então que dar vida aos *corpos coisa* presentes nos ambientes, escolares ou não, é uma maneira de abrir possibilidades de línguas outras a fertilizar potências de ser. E nesse sentido, meu convite foi vibrar estas potências de outros possíveis modos de existir as *coisas* através de um *corpo da consciência*, desperto pela técnica Klauss Vianna. Isso, para daí partimos em direção a questões de como tais vibrações reverberam no espaço ou quais as torções possíveis desses modos outros de ser nos ambientes em que vibram? Reverberemos.

Referências

DELEUZE, G. *Francis Bacon*: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, J. *Abrir o corpo*. 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/archive/plans?doc=152315631&escape=false&metadata=%>. Acesso em: fev. 2018.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, a. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LEITURAS DISSONANTES A PARTIR DO ÚLTIMO FOUCAULT[1]

David da Silva Pereira[2]
Andreia Aparecida Cavalheiro[3]
Graciliano da Silva Santos[4]

Resumo: Michel Foucault promoveu leituras e interpretações dissonantes. A análise de seus originais (1978-84) revela uma óptica e um instrumental teórico-metodológico que desafiam a atualidade e rompem as fronteiras das ciências humanas e sociais. Nessa narrativa minuciosa, seus Cursos e seus "Ditos e Escritos" recuperam as heranças da cultura clássica nos "acontecimentos" da "história do governo dos homens" e lançam luzes sobre o presente.
Palavras-chave: Cuidado de si; cuidado do outro; assujeitamento; último Foucault; ética educacional.

Introdução – Foucault, um dissonante

A expressão "leituras dissonantes" se adequa a Michel Foucault (1926-1984). Filósofo apreciado no Brasil, nos Estados Unidos e em outros países, encontrou oposição ferrenha em seu próprio país. Dissonante em relação à tradição filosófica francesa, tanto pela escolha de objetos quanto pela metodologia que empregou em suas investigações. Dissonante ao variar da Arqueologia para a Genealogia e invadir a Ética. Tal dissonância emerge dos cursos, dos ditos e dos escritos de Foucault nos últimos sete anos de sua trajetória intelectual (1978-1984) e também apontam uma dissonância clara na forma de análise da história moderna e contemporânea, incluídas incursões na cultura greco-latina e nos regimes de direção de consciência e de governo dos homens desenvolvidos pelos "pais do cristianismo" - A História da Sexualidade IV, lançada neste último fev. 2018 e escrito entre 1981 e 1982, reitera tal dissonância – (FOUCAULT, 2018) – já evidenciada, especialmente, nos Cursos de 1978, de 1980, de 1981 e de (FOUCAULT, 2012b; 2014b, 2012a, respectivamente)[5].

A Investigação sobre os Ditos e Escritos

Esta investigação retomou os cursos a partir das gravações originais e publicações desses na França (2001 a 2014) para recuperar as "ênfases", suprir algumas "lacunas" e contextualizar

[1] Agradecemos ao apoio financeiro do PPGEN-UTFPR-Londrina e da DIRPPG-UTFPR-LD para a apresentação deste trabalho no 21º COLE-2018, aos membros do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR – que, por meio de videoconferências, partilharam desse processo, bem como à Faculdade de Educação da Unicamp, à Université de Paris VIII e ao Iinstitut de Memoire de l"Édition Contemporaine (IMEC),, especialmente aos Profs. Drs. Silvio Gallo e Didier Moreau, que com financeiro do Programa CAPES-COFECUB, viabilizaram a leitura dos manuscritos entre nov. 2017 e jul. 2018.
[2] Pós-Doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP, 2018). Doutor em Ciência Política (UNICAMP, 2013), Mestre em Educação (UNICAMP, 2006). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina, PR, e da Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio, PR. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR-Cornélio Procópio, PR. *E-mail:* d022441@dac.unicamp.br.
[3] Mestranda em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina. Professora do Colégio Estadual Vinícius de Moraes, Santa Amélia, PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.
[4] Mestrando em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina. Professor da ETEC Pedro Arcádia Neto de Assis, SP (Fundação Paula Souza) e da UNIP de Assis, SP. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.
[5] A publicação dos Cursos na França e suas traduções no Brasil não seguem a sequência cronológica das aulas no *Collège de France*. Aqui, para manter a sequência cronológica original, foi mantida a ordem dos Cursos.

as interpretações e argumentos de um processo histórico, social e econômico que marcou a emergência do governo dos homens e que foi revisitado a partir do "poder pastoral" dos primeiros séculos da Era cristã para compreender o processo de renúncia de si e de assujeitamento completo a uma direção de consciência que exige obediência completa. Tal metodologia de resgate do percurso foucaultiano procurou integrar os cursos anuais entre 1978 e 1984, às conferências proferidas em diversas ocasiões e aos outros "Ditos e Escritos", originalmente em 1994 e reeditada em 2001 (FOUCAULT, 2017).

As lacunas e oportunidades de integração dos sentidos possíveis decorrem, entre outras razões, por se tratar de transcrições da palavra pronunciada por Michel Foucault nos Cursos, gravados pelos ouvintes em fitas K7 o que possibilitou o trabalho de editoração póstuma e, portanto, sem revisão pelo próprio autor. Junte-se a isso as imprecisões naturais de tradução e as escolhas efetuadas por editores e tradutores, o que chega às mãos dos brasileiros (a partir de 2004), são textos que exigem uma compreensão aprofundada dos contextos das obras e da metodologia de trabalho desse pensador contemporãneo. Por essa razão, pesquisadores do mundo inteiro procuram ouvir essas fitas e acessar esses manuscritos que constituem o ponto de partida para as aulas dos Cursos do *Collège de France* e de outras conferências[6].

Tais fatos somados à morte de Foucault em junho de 1984, deixam inúmeras possibilidades de leitura e de utilização da "caixa de ferramentas foucaultiana" para o enfrentamento dos desafios da Educação e da Formação Docente hoje.

Dissonâncias foucaultianas

A investigação demonstrou que é dissonante nesse autor tanto a óptica como o instrumental de observação e de análise, quanto a sua prática de implosão verdadeira das fronteiras entre os conhecimentos estabelecidos, mas também uma atualização extraordinária da história por meio de um conceito chave em sua obra - o acontecimento. Trata-se de um afunilamento na direção da questão do sujeito por meio de uma análise do sujeito consigo e em relação ao outro, da qual pode-se extrair, entre outros resultados, uma possibilidade promissora de compreensão do "cuidado de si como cuidado do outro" no campo educacional. Trata-se da última dissonância desse autor que incomodou por suas posições de intelectual engajado e de investigador contumaz da constituição do processo de assujeitamento na história da Europa Ocidental por revelar o processo de apagamento da vontade dos sujeitos por lógicas que dirigem o seu destino - o mercado, as corporações, a publicidade e a propaganda - e que produzem trajetórias obedientes, submissas e adestradas, também essas dissonantes do fim último da convivência dos homens (FOUCAULT, 2004).

Considerações Finais e desafios para a Formação Docente

Tal processo reclama um des-educar para como possibilidade de escape desse grande assujeitamento, iniciado e reforçado pelo sistema educacional. Demanda, por outro lado, uma transformação dos sujeitos. Do sujeito que ensina e do sujeito que aprende em favor de uma outra relação, menos verticalizada e mais dialogada, mais comprometida com a compreensão de si e do outro por meio de uma docência que coopere para a emancipação efetiva de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo deve ser desencadeado a partir de uma também dissonante do Último Foucault para levar às últimas consequências a forma crítica de indagar-se e de pensar-se como

[6] Depositados no IMEC-Abbaye *d'Ardenne*, *Saint-Germain a Blanche-Herbe - Caen, France*. Página disponível em: <https://www.imec-archives.com/l-abbaye-d-ardenne/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

agente de transformação do presente e de desestabilização de si e do outro. Implica, pois, como afirmou o próprio Foucault (1975)[7], o exercício de ser "o mínimo de professor" para que o outro tenha o máximo de possibilidades e de escolhas quanto à construção de si a partir da constituição de uma Ética fundada na coragem de dizer a verdade, sobretudo, na formação do futuro educador como pistas deixadas nos Cursos de 1981, 1982, 1983 e 1984, justamente, os quatro últimos do *Collège de France* (FOUCAULT, 2014a, 2001, 2008 e 2009).

Referências

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault: Entretien avec Jacques Chancel. Paris: France, Emisson *Radioscopie*, (54 minuites), 10 mar. 1975, sur France Inter. Disponível em: <https://michel-foucault.com/2013/08/18/jacques-chancel-interviews-foucault-audio-1975/> e em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wt7dk3h9Ruw>. Acesso em: 30 ago 2018.

FOUCAULT, Michel. *L'Herméneutique du Sujet: Cours au Collège de France, 1981-1982*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, fev. 2001 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Naissance de la Biopolitique: Cours au Collège de France, 1978-1979*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, out. 2004 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Le Gouvernement de Soi et des Autres: Cours au Collège de France, 1982-1983*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, jan. 2008 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Le Courage de la Vérité: Cours au Collège de France, 1983-1984*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, jan. 2009 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Mal Faire, Dire Vrai: functiion de l'Aveu em Justice – Cours de Louvain, Belgique, 1981*. Édition établie pour Fabienne Brion et Bernard E. Harcourt. Louvain: Presses UCL, University of Chicago Press, jul. 2012a (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Du Gouvernement des Vivants: Cours au Collège de France, 1979-1980*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, nov. 2012b (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Subjectivité et Vérité: Cours au Collège de France, 1980-1981*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, maio 2014a (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Sécurité, Territoire, Population: Cours au Collège de France, 1977-1978*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, out. 2014b (Hautés Études).

[7] Com início no minuto 8'35" da gravação, a partir desta questão: o Senhor é um Professor?

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits, II: 1976-1988.* Édition établie sous la direction de Daniel Deffert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto/Gallimard, 2017, éd. revisée.

FOUCAULT, Michel. *Les Aveux de la Chair: Histoire de la Sexualité 4.* Édition établie pour Frédéric Grox. Paris: GALLIMARD, fev. 2018 (Bibliothèques des Histoires).

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE DISSONANTE A PARTIR DO ÚLTIMO FOUCAULT[1]

David da Silva Pereira[2]
Ingrid Ellen da Silva Félix[3]
Silvana Dias Cardoso Pereira[4]

Resumo: A formação com vistas à emancipação é um desafio. É nessa direção que o último Foucault (1978-84) oferece ferramentas de análise e de problematização das práticas humanas essenciais para uma formação docente a partir da ideia de "cuidado de si como cuidado do outro". Trata-se de criar possibilidades de desassujeitamento dos professores da Educação Básica em formação a começar por seus formadores.
Palavras-chave: Formação docente; cuidado de si; cuidado do outro; desassujeitamento; último Foucault.

Introdução – a formação docente e o desafio do desassujeitamento

A formação docente no Brasil representa um desafio para formadores e futuros profissionais. Desafio porque não é simples participar da formação de outro ser humano, além de fazê-lo de forma pertinente, responsável e com vistas à emancipação. Nesse sentido, Michel Foucault pode auxiliar na construção de uma compreensão que possibilite o desassujeitamento dos professores em formação. Isso porque, no processo de formação conforme o último Foucault (1978-1984), é necessária uma des-educação, no sentido de um des-formar, um des-assujeitar, em des-obstruir o caminho e a possibilidade de aprendizagem profunda do sujeito. Esse é o desafio do legado do último Foucault: libertar as pessoas de nós mesmos, do jugo que é ter um formador que impõe o seu saber a partir de um lugar e de uma forma que não permite ao outro o seu desenvolvimento. Criado para reproduzir um saber específico e já definido, o professor termina por agir como um transmissor de um conjunto de verdades em sala de aula. Ao outro dessa relação cabe a assimilação, a memorização e a reprodução. O exame é a forma de constatar a reprodução adequada de conteúdos, com preocupação mais formal do que profunda, com valor para a aparência e nada em relação à essência. Do que se trata afinal? De formar sujeitos autônomos, ou seja, de contribuir para que os licenciandos trilhem uma caminhada rumo à emancipação intelectual e profissional, capaz de romper a barreira do medo, da insuficiência, da incompreensão, e, ao final, a do assujeitamento. Educar, nesse sentido,

[1] Agradecemos ao apoio financeiro do PPGEN-UTFPR-Londrina e da DIRPPG-UTFPR-LD para a apresentação deste trabalho no 21° COLE-2018, aos membros do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR – que, por meio de videoconferências, partilharam desse processo, bem como à Faculdade de Educação da Unicamp, à Université de Paris VIII e ao Iinstitut de Memoire de l"Édition Contemporaine (IMEC), especialmente aos Profs. Drs. Silvio Gallo e Didier Moreau, que com financeiro do Programa CAPES-COFECUB, viabilizaram a leitura dos manuscritos entre nov. 2017 e jul. 2018.
[2] Pós-Doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP, 2018). Doutor em Ciência Política (UNICAMP, 2013), Mestre em Educação (UNICAMP, 2006). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina, PR, e da Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio, PR. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR-Cornélio Procópio, PR. *E-mail:* d022441@dac.unicamp.br.
[3] Mestranda em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina. Professora da Escola, Cornélio Procópio, PR – Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio, Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.
[4] Doutoranda em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UNICAMP, 2007). Membro do Grupo de Pesquisa ALLE-AULA – FE-UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.

significa concorrer para a autolibertação do ser humano que participará de relações também emancipadoras na formação de outros sujeitos.

Objeto e Metodologia – o desafio do cuidado de si

É nesse processo que a investigação acerca do último Foucault, a partir da compreensão de seus escritos e falas no *Collège de France*, mas também pelo mundo, possibilitou retomar um cuidado de si desenvolvido no Curso de 1982 (FOUCAULT, 2001) que se constitui como uma série de exercícios de si sobre si, de um lado, e de um aprendizado paulatino ao longo da vida acerca das relações humanas, da fragilidade da vida e das necessidades de escuta, de compreensão e de apoio que o sujeito tem para se constituir como um professor que não conduz, que não dirige, que não doutrina seus alunos, mas que os auxilia na descoberta do maravilhoso mundo do saber, da relação com o outro e do desassujeitamento.

Processo de desassujeitamento que implica em uma transformação de si profunda implicada com a coragem de dizer a verdade a si mesmo e ao outro. Exercício parresiástico retomado por Foucault nos dois últimos Cursos no Collège de France, em 1983 e 1984 (FOUCAULT, 2008; 2009) e dos Ditos e Escritos (FOUCAULT, 2017).

Esforço que precisa ser desencadeado pelos formadores de professores para a Educação Básica, por meio das Licenciaturas, mas também por meio dos processos de Formação Continuada Docente em Cursos de Especialização, de Mestrado e de Doutorado (BRASIL, 2015) a partir desse exercício de escuta de si e do outro. (FOUCAULT, 2001).

Pistas para a compreensão de si e do outro

É o último Foucault em seu processo de radicalização da compreensão do sujeito a partir do cuidado de si que pode, sem dúvida, contribuir na formação de formadores dos sujeitos que estão em sala de aula e daqueles que lá estarão em breve. Formação, desassujeitamento e cuidado de si são expressões caras, portanto, à Nova Formação Docente instituída por meio do Parecer n. 01/2015, que deve ser implementada pelas Licenciaturas brasileiras até o dia 02. jul. 2018 (BRASIL, 2015b)[5].

Tal processo implica em um exame de si mesmo do profissional da Educação Básica, a começar pela Educação Infantil, e da Educação Superior, a partir de cada formador, de cada oportunidade de estar com esse outro - professor em formação - para construir a relação de ensino-aprendizagem com o outro - aluno da Educação Básica (regular, especial, técnico-profissional, indígena, quilombola, jovem e adulto) - cotidianamente.

Considerações finais e o repensar da prática formativa

Assim, o Último Foucault possibilita, especialmente a partir da inflexão de 1981-1984 por meio da constituição das bases de uma Ética (FOUCAULT, 2014; 2001; 2008; 2009)[6], um conjunto de teórico-metodológico de investigação que retoma a cultura clássica para resgatar a direção de consciências, a governo do outro, mas, também e principalmente, o cuidado de si. Tal ideia é uma

[5] A Resolução CNE/CP n. 01, de 09 de agosto de 2017, publicada no DOU, Seção I, de 10. ago. 17, p. 26, alterou o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 02/2015, para amplicar de dois para três o prazo de adequação dos Cursos às Diretrizes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30. ago. 2018.

[6] A publicação dos Cursos na França e suas traduções no Brasil não seguem a sequência cronológica das aulas no *Collège de France*. Aqui, para manter a sequência cronológica original, foi mantidas a ordem dos Cursos.

pista fundamental para repensar a prática de formação docente na Formação Docente Inicial (técnico-profissional de Ensino Médio – Magistério – e Licenciaturas) e Programas de Formação Continuada (Pós-Graduações, aprimoramentos, extensões, atualizações), nos termos do Parecer n. 02/2015-CNE-CP (BRASIL, 2015a), mas em todas as oportunidades que se reunirem educadores, pensadores, sujeitos que atuam na Educação e no Ensino.

Pensar o cuidado de si implicar em rever o cuidado com o outro e consigo. Implica ainda um exercício fundamental de coragem, de coerência e de envolvimento com o outro por meio de outra ideia que Foucault resgata dos estoicos no Curso de 1982 – a amizade (FOUCAULT, 2001).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 02, de 09 de junho de 2015:* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no DOU de 26. jun. 2015, Seção 1, p. 13. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02. jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015:* Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, publicado no DOU de 02. jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30. ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. *L'Herméneutique du Sujet: Cours au Collège de France, 1981-1982.* Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, fev. 2001 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Le Gouvernement de Soi et des Autres: Cours au Collège de France, 1982-1983.* Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, jan. 2008 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Le Courage de la Vérité: Cours au Collège de France, 1983-1984.* Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, jan. 2009 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Subjectivité et Vérité: Cours au Collège de France, 1980-1981.* Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: EHESS, GALLIMARD, SEUIL, mai. 2014 (Hautés Études).

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits, II: 1976-1988.* Édition établie sous la direction de Daniel Deffert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Quarto/Gallimard, 2017, éd. revisée.

DISCUSSÕES EM UMA AULA DE MATEMÁTICA – VOZES QUE EMERGEM NA PRODUÇÃO DE DISCURSO E NA INTERPRETAÇÃO DE SUAS SIGNIFICAÇÕES

Jefferson Tadeu de Godoi Pereira[1]

Resumo: Apresenta-se neste texto o recorte de uma pesquisa qualitativa centrada na questão: "Que vozes emergem durante as discussões em uma aula de matemática?". Os sujeitos da pesquisa são 4 alunos do 7° ano do ensino fundamental. As aulas foram videogravadas e o referencial teórico pauta-se em Bakhtin e Vigotski. O episódio apresentado evidencia a produção de significados nas produções discursivas.
Palavras-chave: Aula de matemática; sala de aula; análise do discurso; vozes; significações.

Nossos caminhos teóricos

Em nossas observações, buscamos sempre apresentar possibilidades de construção de (re)significação ocorridas por meio das interações entre os indivíduos e, desta forma, fazendo uso constante de signos advindos de diversos campos semióticos tais como a fala, a escrita, o gesto e etc, criando assim uma completa teia de produção de signos.

Para a mesma definição, Fontana e Cruz (1997, p. 67), nos traz:

> O signo é comparado por Vygotsky ao instrumento[2] e denominado por ele "instrumento psicológico". Tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol), etc.

Segundo a perceptiva histórico-cultural todo processo desenvolvimento, de construção de significado, de apropriação é mediado pelo outro, sendo assim, o ser humano só consolida seu desenvolvimento a partir das interações ocorridas com outros indivíduos.

Stella (2005) nos aponta que o conceito "palavra" quando referenciado nas obras bakhtinianas, em suas traduções do russo, pode assumir dois significados, podendo ser compreendido como um correspondente do termo "palavra" na língua portuguesa, mas que também pode assumir o significado de discurso.

Em "Marxismo e filosofia da linguagem" Bakhtin e Volochínov (2009), nos afirmam que a língua, de onde advém a palavra, é um fato social, cujo sua ocorrência se funda nas necessidades de comunicação. Os autores também destacam que a língua não se constitui como um sistema sincrônico e homogêneo, o qual rejeita suas manifestações heterogêneas, considerando assim que a língua é um fenômeno que valoriza a fala e a enunciação social, não individual. Contudo considera que a fala "está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais".

Quando nos voltados para as práticas relacionadas às aulas de matemática, observamos a grande quantidade de símbolos próprios de sua linguagem própria, criando assim um cenário concreto e definido de aplicação da língua, ou até mesmo da construção de uma nova linguagem.

[1] Professor da Universidade São Francisco e da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Aluno do programa de Pós-Gradução Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. *E-mail:* jefferson.pereira@usf.edu.br.
[2] Fontana e Cruz (1997, p. 66) define que instrumento é tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação.

Segundo esta perspectiva todo e qualquer enunciado está entrelaçado com outros discursos, caracterizando-se como uma resposta aos discursos anteriormente produzidos. Bakhtin (2010, p. 272) nos afirma:

> Ademais, todo falante é por si só um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Nas discussões que seguem, temos como foco o olhar para estas produções de discursos que surgem em meio as interações produzidas em uma aula de matemática, a qual prioriza as interações entre os sujeitos desta pesquisa.

Aspectos metodológicos

Optamos por uma pesquisa qualitativa, pautando-se no fato desta compreender de forma ativa a realidade investigada, assumindo assim os processos de mudança que ocorrem tanto no pesquisador como nos sujeitos pesquisados.

Tomando como base o presente referencial teórico surge nossa questão de pesquisa: "Que vozes emergem durante as discussões em uma aula de matemática?". A partir deste questionado, estabelecemos como objetivo, identificar as produções de enunciação durante as interações ocorridas entre os sujeitos desta pesquisa, apresentando possibilidades sobre o surgimento de vozes, as quais criam uma relação dialógica entre cada um dos discursos produzidos.

Para que tal objetivo pudesse ser buscado, faz-se uso da análise microgenétrica, pois para que possamos buscar os indícios necessários para esta pesquisa, precisamos nos atentar as minúcias presentes nas produções orais e escritas, pois:

> De um modo geral trata-se de uma forma de construção de dado que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GOES, 2000, p. 9)

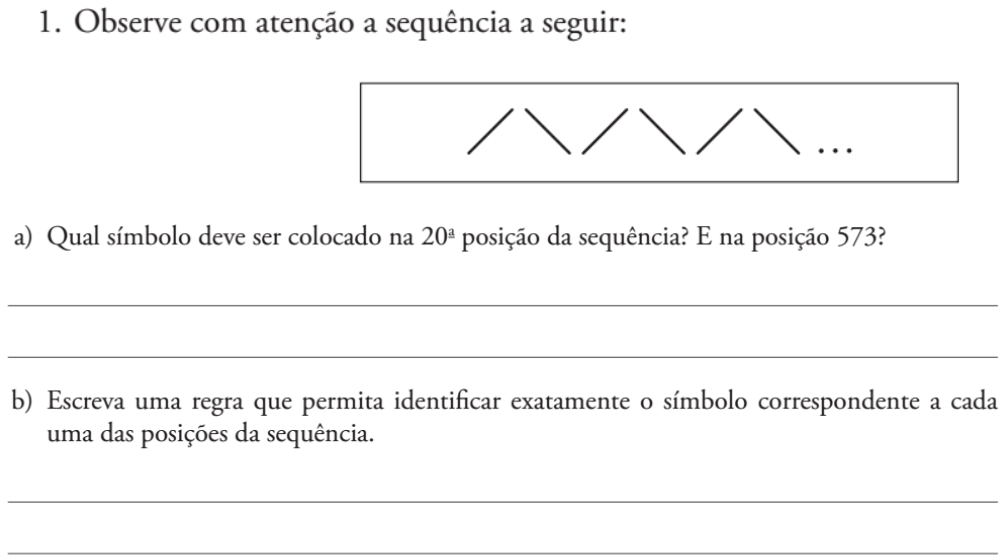
Para a elaboração da proposta de aula, a qual se constituiria como fator motivador para o desenvolvimento das interações entre os alunos selecionei uma das propostas trazidas pelo material didático oficial da rede estadual[3]. Esta proposta, traz uma tarefa que objetiva o desenvolvimento do pensamento algébrico, por meio da investigação de generalizações em sequências.

Para a execução da tarefa aqui proposta, para otimizar as interações entre os sujeitos, definiu-se que os trabalhos seriam desenvolvidos em grupos de 3 ou 4 alunos. Neste objeto de pesquisa específico, retrato a interação entre 3 alunos (os quais chamarei apenas pelas iniciais de seus nomes) e o professor/pesquisador desta sala.

[3] O material didático da rede estadual de ensino (SP) faz parte do programa "São Paulo Faz Escola", implementado pela Secretaria de Educação do Estado, no ano de 2008, programa este que em 2010, se consubstanciou na atual currículo oficial, bem como em um conjunto de materiais didáticos, fornecidos a professores (caderno do professor) e aos alunos (caderno do aluno), com o objetivo de fornecer subsídios para as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A produção de diálogos

O episódio selecionado para a elaboração deste artigo, se deu durante as videogravações realizadas durante o dia 27/09/2017.


1. Observe com atenção a sequência a seguir:

a) Qual símbolo deve ser colocado na 20ª posição da sequência? E na posição 573?

b) Escreva uma regra que permita identificar exatamente o símbolo correspondente a cada uma das posições da sequência.

Figura 9 - Tarefa - investigando sequências por aritmética e álgebra. FONTE: Retirada do material oficial didático oficial do Estado de São Paulo – edição 2014-2017

Assim, abaixo descrevo as interações ocorridas entre os elementos do grupo, assim como as mediações realizadas pelo professor, durante o transcorrer do momento pedagógico aqui descrito:

T 01[4] *An[5]: Vamos ver a letra "a" então. Qual o símbolo deve ser colocado na 20ª posição da sequência? E na posição 573?* [faz e leitura no item que "a" que compõe a atividade proposta]. *Espera ai,* [começa a realizar uma contagem, um a um, partindo do 1° símbolo, fazendo gestos que fazem referência a posição das barras (símbolos que compõe a sequência simbólica estudada] em cada uma das posições, como se estivesse continuando a sequência] *1* [/], *2*[\ ], *3*[/], *4*[\ ], *5*[/], *6*[\ ], *7*[/], *8*[\ ], *9*[/], *10*[\ ], *11*[/], *12*[\ ], *13*[/], *14*[\ ], *15*[/], *16*[\ ], *17*[/], *18*[\ ], *19*[/], *20*[\ ]. *É esse* [faz referência, por meio de gesto, ao símbolo que ocupa a 20ª posição [\ ]

[4] Para facilitar o processo de análise do episódio, as falas foram nomeadas utilizando a letra T (de turno), seguida de uma numeração sequencial (T01, T02, T03...).

[5] Para preservar a identidade dos alunos, utilizei do decorrer da transcrição aqui contida, apenas as iniciais de seus nomes. A letra "P" foi utilizada fazendo referência as minhas falas – professor.



Figura 10 - Gesto realizado pela aluna An para descrever o símbolo que ocupa determinada posição da sequência simbólica. – FONTE: Acervo do pesquisador

T 02 *Th: E o da posição 573?*
T 03 *An: 1, 2, 3* [inicia o mesmo processo de contagem, por meio dos gestos]
T 04 *Th: É mais fácil fazermos assim. Por exemplo, quantas vezes você faz os símbolos para chegar no 20* [faz o gesto com as mãos, indicando, com cada uma delas, os símbolos que compõem a sequência, formando um par destes.] *Ai depois é multiplicar o 20 para chegar no 573.*
T 05 *An: Mas espera ai. No 20 já sabemos que é assim* [faz o gesto, com as mãos indicando o símbolo \ ]
T 06 *Th: Vou fazer uma pergunta para o professor. Professor!* [chama o professor]
T 07 *P:* [o professor vai até o grupo] *Oi Th.*
T 08 *Th: Se sabemos que a posição 20 é assim* [faz o gesto, com as mãos indicando o símbolo \ ], *o 40 será assim também?*
T 09 *P: Por que pensa isso?*
T 10 *Th: Porque na sequência está repetindo. Então se contarmos 20, 21, 22 vai repetir o desenho.*
T 11 *P: É, acho que pode ser isso.*
T 12 *Th: Gente, é isso mesmo.*

No início, a aluna *An* inicia o diálogo com os outros alunos do grupo, apresentando qual a tarefa que estão a desempenhar, realizando a leitura do enunciado presente na folha entregue pelo professor – "*Vamos ver a letra "a" então. Qual o símbolo deve ser colocado na 20ª posição da sequência? E na posição 573?"*. A aluna inicia sua estratégia de resolução realizando uma contagem, símbolo a símbolo, até chegar à 20ª posição da sequência observada. Para isso, *An* faz uso de gestos com as mãos, empregando assim recursos de sistemas semióticos diferentes, a fala em sua representação oral, e os gestos, constituindo assim signos com representações diferenciadas, os quais se inter-relacionam, levando a formação de uma estratégia para a solução da tarefa proposta. É importante frisar que a estratégia desenvolvida pela aluna não foi sugerida por mim, sendo que o processo de contagem foi empregado, possivelmente, com base em um repertório de instrumentos já construído anteriormente.

Em T02, a aluna *Th* dá continuidade a tarefa proposta, reforçando a próxima etapa de execução, ou seja, encontrar a posição 573 da sequência. Em T03, a aluna *An* tenta empregar a mesma estratégia utilizada anteriormente, mas logo percebe que esta não seria eficiente para tal solução. Já em T04, a aluna *Th* propõe uma nova estratégia. Esta enunciação nos leva a indícios de influência sobre a fala da aluna *An*, em seguida:

Observando estas interações, podemos nos atentar a relação que se estabelece entre os discursos produzidos pelas duas alunas, de modo se inicia uma tessitura entre as representações que são (re)construídas a cada nova interação. Nesta dinâmica, podemos destacar a associação dos fenômenos aqui destacados com os conceitos das teorias histórico-cultural e da análise do discurso bakhtiniana, em especial, o estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos e o papel do outro para a constituição de significações, assim como sua internalização.

A partir e T06 vemos a busca da aluna *Th* pela voz do professor, a qual possivelmente se apresenta com o papel de legitimar a estratégia idealizada pela aluna. Apesar da estratégia ter sido traçada por meio da interação entre os integrantes do grupo observado, busca-se a voz do professor como forma de ratificar as conclusões já realizadas.

Considerações sobre o estudo

Da união das teorias histórico-cultural e da análise do discurso, pudemos concluir sobre a importância da construção de significados a partir da representação semiótica trazida pelos signos, uma vez que, especificamente, quando nos voltamos a matemática, nos deparamos com um universo de signos, os quais muitas das vezes, para os alunos, figuram apenas no campo simbólico, não se construindo reais significados a seu emprego, criando assim uma espécie de língua estrangeira, à qual o discente não se constitui como indivíduo imerso, mas sim alheio às significações.

Tais fatos puderam ser observados nas interações aqui apresentadas. Durante toda a dinâmica apresentada pelo episódio aqui transcrito, nota-se as relações dialógicas que são estabelecidas entre os sujeitos, entre as vozes que emergem, durante a construção do processo de significação aqui apresentado, sendo plausível destacarmos a importância do papel do outro para o desenvolvimento de tais processos.

Não podemos deixar de destacar que todo discurso, quando produzido é realizado por um locutor direcionado a um destinatário específico. Trago aqui tal afirmação devido ao marcante papel que a figura do professor se demonstrou durante este estudo. Na transcrição aqui contida, podemos verificar a ocorrência de momentos em que esta voz assume o papel de ratificadora das conclusões realizadas pelos alunos, mesmo que a intencionalmente, a figura do docente se coloque como mediador das relações estabelecidas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento investigado.

Referências

AULETE, Caldas. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa:* Dicionário Caldas Aulete, vs. *on line*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acessado em: 03 jun. 2018

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 307-335

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva da abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias.* UERJ. v. 10, n. 19, 2009, p. 1-12.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, a. xx, n. 50, abr./2000, p. 9-25.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico.* São Paulo: Atual, 1997.

SÃO PAULO. *Caderno do aluno:* 6ª série/7° ano**.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2014

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Pensamento e linguagem.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOBILIDADE TEXTUAL E POSSÍVEIS LEITURAS (DISSONANTES?) A PARTIR DA OBRA O PEQUENO PRÍNCIPE, DE ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY

Silvana Dias Cardoso Pereira[1]
Ingrid Ellen da Silva Félix[2]
Andreia Aparecida Cavalheiro[3]

Resumo: As várias leituras possíveis de um mesmo texto são a tônica desse artigo assim como observações quanto às mudanças nos textos a partir de traduções e adaptações que se tornaram possíveis a partir de 2015 quando a obra *O Pequeno Príncipe* caiu em domínio público. São também importantes, além das características textuais, as marcas materiais de cada livro, que único, também suscita leituras imprevisíveis.
Palavras-chave: Leitura; livro; texto; tradução; adaptação.

Introdução

Com o objetivo de contribuir para uma história da leitura e suas práticas, especificamente em relação à obra O Pequeno Príncipe de Saint Exupéry que cai em domínio público em 2015, tendo como pressuposto teórico os autores da Nova História Cultural, especialmente Chartier (1990;1998), é que se propõe a discussão em torno da análise das mobilidades textuais e possíveis mudanças nas leituras de uma mesma obra com traduções diferentes. Para isso, escolheu-se três traduções recentes e uma adaptação para a literatura de cordel feita pelo cordelista Josué Limeira da Silva Junior e ilustrado por Vladimir Barros.

As traduções em análise são: a edição da Editora Agir que, em 2013, lançou a obra com tradução de Ferreira Gullar – que veio a falecer em 2016 – com carta do sobrinho do autor e, ainda, a reprodução da assinatura de Antoine Saint Exupéry na capa; a tradução da Editora Autêntica, feita por Gabriel Perissé; a edição de bolso de luxo da Zahar Editora – com tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda.

As instabilidades textuais presentes nas variadas traduções e adaptações serão observadas tendo como referencial teórico os autores da Nova História Cultural, especialmente Roger Chartier quando o mesmo trata da história do livro, da edição e da leitura. Olhar para essas edições nessa perspectiva significa contribuir para uma história de longa duração sobre a cultura escrita e o papel desempenhado por diversos atores, entre os quais se destaca o tradutor e sua ligação direta com as instabilidades do texto inscrito num mesmo objeto, o livro É de extremo interesse perceber leituras dissonantes a partir de traduções de uma mesma obra – livro – entendida como propriedade intelectual de um determinado sujeito-autor.

Considera-se que os textos não existem fora dos suportes materiais que os carregam, o que permite pensar que cada tradução/edição poderá ser considerada como portadora de

[1] Doutoranda em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UNICAMP, 2007). Membro do Grupo de Pesquisa ALLE-AULA – FE-UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR. *E-mail:* pereirasilvana319@yahoo.com.br.
[2] Mestranda em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina. Professora da Escola, Cornélio Procópio, PR – Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio, Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.
[3] Mestranda em Ensino (PPGEN) – UTFPR-Londrina. Professora. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas – UTFPR.

significados diferentes, como possibilidade de nova leitura ou leitura nova de um texto aparentemente igual a tantos outros.

Dessa forma, o que se propõe é olhar para as traduções/adaptações em seus aspectos material e de linguagem comparando os textos produzidos a partir de 2015 com a versão original/primeira tradução para o português procurando sinais de leituras dissonantes da obra.

O Pequeno Príncipe

O texto do Pequeno Príncipe - de Antoine de Saint Exupéry, nascido em 29 de junho de 1900 e morto em 31 de julho de 1944 fez com que a partir de janeiro de 2015 essa obra tenha caído em domínio público por ter se passado setenta anos da morte desse autor francês - conta a história de um piloto que cai com seu avião no deserto e ali encontra uma criança que diz ter vindo de um pequeno planeta distante. Nessa convivência, os dois têm a oportunidade de pensar seus valores e o sentido da vida. Trata-se de pensar, então, as possíveis leituras feitas dessa obra por aqueles que passaram a traduzi-la e publicá-la a partir de 2015 quando, em domínio público, passou a ter várias edições. Entre elas, três traduções recentes e uma adaptação serão contempladas: a adaptação feita para a literatura de cordel pelo cordelista Josué Limeira da Silva Junior e ilustrado por Vladimir Barros. A tradução da Editora Agir que lançou uma edição especial com tradução de Ferreira Gullar, que veio a falecer em 2016. Essa edição traz a carta do sobrinho do autor e, ainda, a reprodução da assinatura de Antoine Saint Exupéry na capa; a edição da Editora Autêntica que, em 2015, lançou uma edição com tradução de Gabriel Perissé - e a Edição Bolso de Luxo da Zahar Editora[4] com tradução feita por André Telles e Rodrigo Lacerda.

A primeira tradução para o português... e outras que estão surgindo... um mar de Pequenos Príncipes

Até 2015, a Editora Agir detinha os direitos autorais dessa obra para publicação em língua portuguesa. No entanto, após essa data o livro caiu em domínio público, o que permitiu a outras editoras a sua publicação. A edição mais conhecida até então, foi traduzida por Dom Marcos Barbosa e traz as aquarelas feitas pelo próprio autor do texto ilustrando as páginas dessa parábola de um menino que viaja por muitos planetas até chegar ao deserto onde encontra o aviador/narrador e com ele estabelece uma relação impossível de ser narrada. É preciso ler a história!

A edição que se compara com as demais é a 48ª/39ª reimpressão, brochura com formato à francesa – retangular (15,5cm x 23cm), 96 páginas com ilustrações coloridas sobre a página branca, a 1ª e 4ª capa trazem aquarelas coloridas. A orelha da primeira capa é preenchida por reprodução de partes do texto e a da 4ª capa traz notas do editor que esclarecem as escolhas feitas para essa tradução que, reproduzidas, pretendem ajudar a demonstrar a importância das edições e suas variações:

> Esta nova impressão de *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, está totalmente em conformidade com a edição original americana, a única feita com o autor ainda vivo, em 1943.
> Saint-Exupéry, exilado nos Estados Unidos de 1941 a 1943 e impossibilitado de manter um relacionamento mais próximo com seu editor parisiense, confiou à editora nova-iorquina Reynal & Hitchcock o sonho de publicar as duas primeiras edições da obra, uma em francês e outra em inglês, ambas

[4] Agradeço a Editora Zahar, à qual foi solicitado e gentilmente cedido um exemplar para a análise. Às demais editoras não houve solicitação.

> reproduzindo as célebres aquarelas. Somente três anos mais tarde, em 30 de novembro de 1945, saía da gráfica a 1ª edição de *O pequeno príncipe* na França, pela Librairie Gllimard.
> Comparando-se as duas edições americanas de 1943 com a edição póstuma francesa de 1945, verificamos diferenças significativas na reprodução dos desenhos de Saint-Exupéry. Por que tantas variações? Como o gráfico francês não dispunha dos desenhos originais do autor, ele partiu das ilustrações de uma das edições que podemos julgar muito "avivadas" ou "remontadas". As pinceladas, ainda bem visíveis na edição de 1943, desapareceram sob o efeito do polimento das cores, e muitos detalhes foram alterados.
> Portanto decidimos, usando os meios técnicos de que dispomos, publicar esta nova impressão de *O pequeno príncipe* a partir da edição norte-americana. (NOTAS DO EDITOR, Orelha do livro)

A editora Agir disponibiliza também uma versão da obra traduzida por Ferreira Gullar. Com características diferentes da publicada anteriormente traz o nome do tradutor maior que a do autor da obra em uma capa de fundo azul e o destaque para A EDITORA OFICIAL DO *Pequeno Príncipe* NO BRASIL. Essa edição mede 17cm x 24 cm, tem formato retangular e, como na anterior, utiliza-se das orelhas para trazer destaques sobre a obra e suas escolhas editoriais. Diferencie-se, no entanto, que nessa edição o texto da orelha da 1ª capa tem autoria:

> Livro de criança? Com certeza.
> Livro de adulto também, pois todo homem traz dentro de si o menino que foi. Como explicar a adoção deste livro por povos tão variados, com tantos países de todos os continentes? Como explicar que ele seja lido sempre por tantos milhões e milhões de pessoas? Como explicar a atualidade deste livro traduzido em oitenta línguas diferentes?
> Como compreender que uma história aparentemente tão ingênua seja comovente para tantas pessoas?
> *O pequeno príncipe* devolve a cada um o mistério da infância. De repente retornam os sonhos. Reaparece a lembrança de questionamentos, desvelam-se incoerências acomodadas, quase já imperceptíveis na pressa do dia a dia. Voltam ao coração escondidas recordações. O reencontro, o homem-menino. (Texto de Amélia Lacombe - Orelha do livro)

A edição da Zahar pertence aos Clássicos Zahar de bolso, com capa dura é a 1ª dessa editora, com formato retangular (12,5cm x 17,5cm), inclui todas as ilustrações originais (chamada de capa) com 1ª e 4ª capa também ilustradas com aquarelas do autor e fundo em azul com detalhes amarelos. Como extra traz uma cronologia da vida do autor e um posfácio escrito por um dos tradutores.

A edição da Autêntica em brochura com reproduções das aquarelas sensíveis ao tato com fundo amarelo e lombada em vermelho, também traz as ilustrações do autor e faz a chamada para UM CLÁSSICO DA LITERATURA EM EDIÇÃO ATUALIZADA. Formato à francesa (16cm x 23cm), 1ª edição e 5ª reimpressão, utiliza a orelha da primeira capa para fazer um resumo da obra e a orelha da 4ª capa para uma pequena biografia do autor. Destaca na 4º capa que

> Antoine de Saint-Exupéry manifestou seu desejo de um mundo livre e mais justo em livros inesquecíveis, entre os quais o mais famoso é *O Pequeno Príncipe*, lançado em 1943 e já traduzido para mais de 200 línguas e dialetos. O aviador e escritor tornou-se um dos autores franceses mais conhecidos do nosso tempo. Seus textos convidam o leitor a experimentar e refletir sobre os

> valores humanizadores, como a solidariedade e a coragem, o senso do dever e a amizade, a compaixão, o desprendimento. (Orelha do livro)

É da editora Cativar a releitura do *pequeno príncipe* em cordel. Do autor Josué Limeira e ilustrações de Vladimir Barros, essa adaptação foi finalista do 58ª Jabuti. Brochura à francesa, medindo 16cm x 22 cm, essa edição tem capa com ilustrações sensíveis ao toque, textos na orelha da 1ª capa, poesia do autor como epígrafe e introdução de Claudia Gomes, todos direcionados à introdução do leitor nesse "novo universo" tão comovente e cheio de surpresas:

> Falar desse caminho percorrido, apenas com sonhos na bagagem, não é tarefa das mais simples, assim como não foi a construção desse universo novo, ofertado a esse pequenino príncipe, de ideais tão fortes e amor profundo ao seu mundo. O encontro da obra de Exupéry com a temática sertaneja se deu manso como as águas de um riacho, tão escasso nas terras que insistem em revelar suas rugas, mas assim mesmo nos presenteia com um cenário peculiar: A Beleza Nordestina. (...)
> É nesse cenário novo que a trama se desenrola, com fidelidade ao enredo original, mas numa roupagem atual, singular e comovente. (...). Creio que o Príncipe gostou. Quase o ouvi gargalhar frente a tantas novidades. Vi um menino feliz ao se reencontrar com sua aventura. (GOMES, Apud LIMEIRA, 2017, p. 11)

Com o objetivo de estabelecer uma comparação inicial dos textos, serão transcritos o primeiro parágrafo de cada uma das traduções e adaptação apenas como introdução a essa tarefa que não se encerra nessa produção num campo fértil de pesquisa:

Editora Agir

1 – Tradução de Dom Marcos Barbosa
"Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, *Histórias vividas*, uma impressionante gravura. Ela representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho. "

2 – Tradução de Ferreira Gullar
"Quando eu tinha seis anos, vi, num livro sobre a floresta virgem, que se chamava *Histórias vividas*, uma imagem que muito me impressionou. Essa imagem representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho. "

Editora Zahar

1 – Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda
"Quando eu tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, chamado de *Histórias vividas*, uma ilustração incrível. Representava uma cobra jiboia engolindo uma fera. Aí está a cópia do desenho. "

Editora Autêntica

1 – Tradução de Gabriel Perissé

"Certa vez, quando eu tinha seis anos de idade, vi uma imagem fantástica num livro sobre a floresta virgem. O livro se chamava *Histórias reais*. A ilustração mostrava uma jiboia engolindo um animal. Vejam a cópia que fiz daquele desenho.

Editora Cativar

1 – Adaptação de Josué Limeira
"Li um livro sobre florestas virgens
Aos seis anos de idade
Uma jiboia engolia um bicho
Com toda voracidade
Eis a cópia do desenho
Mostrando a fatalidade. "

Considerações finais

Os textos e seus suportes entre leitores e suas práticas, formam duplas que desafiam a análise em perspectiva e, apenas nesse pequeno primeiro parágrafo das obras é possível dizer muito: os sinônimos empregados para a visão do menino para uma mesma cena, "imagem", "gravura", "ilustração incrível", "imagem fantástica" ou, no caso dos versos, a ausência da palavra que em nada compromete o texto que flui perfeitamente. Para o título do livro em que o menino viu a gravura, "Histórias vividas", "Histórias reais" ou simplesmente "livro sobre as florestas virgens".

Texto que segue, caracteres que se esgotam. Fica o convite para as leituras dissonantes nesses livros tão únicos que proporcionam o prazer de folhear suas belas páginas num deleite sem fim.

Referências

CHARTIER, R. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

_____. *A história cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

LACOMBE, A. (Orelha do livro). In SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe.* Tradução de Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMEIRA, J. *O pequeno príncipe em cordel*. Ilustrações de Vladimir Barros. 2. ed. Recife: Cativar, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. 96p.: il. ISBN 85-220-0523-0

_____. *O pequeno príncipe*. Tradução de Ferreira Gullar. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2013.

_____. *O pequeno príncipe*. Tradução de Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *O pequeno príncipe*. Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

NARRATIVAS HISTÓRICAS DA SÉRIE PUIGGARI-BARRETO: LEITURAS PARA A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NOS GRUPOS ESCOLARES

Arnaldo Pinto Júnior[1]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as narrativas históricas apresentadas pelos livros de leitura da Série Puiggari-Barreto, refletindo sobre suas perspectivas de educação moral e cívica. Considerando o cenário sociocultural da República (1889-1920), problematiza-se discursos patrióticos e visões redentoras da educação frente a diversidade do público escolar e das práticas de leitura.

No campo da História da Educação, diversos estudos que abordam a gradativa ampliação do universo escolar brasileiro a partir de meados do século XIX levam em consideração as relações existentes entre o processo de difusão mundial da escola (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000) e os projetos de educação desenvolvidos no país. Sobretudo no denominado mundo ocidental, a referida difusão promoveu o surgimento de programas destinados ao ensino primário articulados às agendas políticas que defendiam ideais de progresso e modernização, os quais posicionaram as instituições escolares como lugares privilegiados de formação das novas gerações. Nesse sentido, a educação pública assumia a função de alicerce da sociedade democrática, por meio de uma escola primária universal, gratuita, organizada e supervisionada pelo Estado, instância responsável pela execução dos projetos de modernização e desenvolvimento sociocultural do povo (SOUZA, 2013).

As demandas oriundas do avanço do capitalismo industrial nesse período estabeleceram novos valores éticos, morais e estéticos para os grupos sociais envolvidos em seu campo de abrangência. Pensando em mudanças e permanências no âmbito da educação, as escolas primárias receberam o encargo da formação do cidadão moderno, sujeito que deveria ser apto a responder aos desafios trazidos pela industrialização e urbanização, capaz de viver produtivamente em outras configurações de tempo e espaço, contribuindo para a construção de uma nação civilizada (BOTO, 2014; GONDRA, 2004).

Diante da crescente racionalização das atividades administrativas e pedagógicas da escola primária, observou-se que:

> Na segunda metade do século XIX, os saberes ordinários da escola primária – leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã foram considerados insuficientes para a formação das crianças. Era preciso, pois, ampliar a seleção cultural para a escola, elegendo, no interior da cultura literária, científica, técnica e doméstica, os conhecimentos úteis para a escolarização da infância, como as ciências físicas e naturais, a história, a geografia, a geometria, a educação física, os trabalhos manuais, o desenho, a música e a instrução moral e cívica (MEYER; KAMENS; BENAVOT, 1992 apud SOUZA, 2013, p. 260).

Tratado por alguns como o "século das ciências", por outros como o "século do nacionalismo", o XIX deixou marcas indeléveis nos currículos escolares. Tanto os entusiastas do progresso científico e quanto os ardorosos defensores da nação não poderiam conceber uma escola sem suas visões de mundo. Assim, noções de deveres cívicos e patrióticos foram incluídas nos programas de ensino primário, bem como outras percepções físicas e intelectuais acabaram valorizadas na formação dos estudantes. Em meio a constituição de uma liturgia da

[1] *E-mail:* apjbrasil@hotmail.com.

escola moderna (BOTO, 2014), a ampliação da seleção cultural incorporou novos saberes, práticas, exemplos e valores aos anteriormente trabalhados. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, é importante ressaltar que estudos que abordam a história das disciplinas escolares e suas implicações sociais nos auxiliam a compreender melhor a complexidade das referidas mudanças e permanências nos currículos oficiais (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1997).

No processo de difusão mundial da escola, os intercâmbios culturais fortaleceram a imagem das instituições escolares como espaços imprescindíveis para a consolidação dos projetos de modernização e progresso da sociedade em geral. Ao analisar o sistema educativo e as perspectivas de estabelecimento da escola moderna na Argentina, Pablo Pineau (2014) comparou as condições históricas do referido país com outros da América Latina, destacando como diferentes governos buscaram formas para sua melhor inserção no concerto do mundo civilizado, muitas vezes desejando um sistema de educação redentor. A redenção, neste contexto, significava a superação do atrasado cultural, a libertação do povo de seu passado ignorante e sem perspectivas de progresso, a equivalência aos países civilizados. A ideia da educação redentora não deixa de ser ambivalente nos países latino-americanos, nos quais a força do cristianismo é reconhecida em diferentes esferas sociais e políticas. Por outro lado, as propostas modernas de sistemas de ensino circulavam em sua relação inextricável com o cientificismo, o racionalismo, o enciclopedismo e as visões de um Estado laico.

No caso do Brasil, os projetos republicanos difundidos desde a década de 1870 foram pautados por ideais de modernização do país. A atuação política de positivistas e liberais evidenciam esse ideário ao exaltarem uma nação mais forte e próspera, defendendo "a formação de um novo homem ajustado à realidade e às necessidades daquele momento" (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 114). No decorrer dos debates políticos neste período, invariavelmente a educação escolar aparecia associada ao progresso nacional. Segundo Carvalho (2011, p. 7), "a escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso".

Após a queda do regime monárquico, podemos mencionar, dentre as primeiras realizações políticas do novo governo, um conjunto de medidas que impulsionaram a reforma geral da instrução pública. Para os republicanos, a instrução popular, que incluía o ensino primário e a formação de seus professores, seria um centro multiplicador das luzes, "impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade" (MONARCHA, 1999, p. 172).

Em meio aos avanços e retrocessos das políticas públicas republicanas, editores e professores responderam aos projetos educacionais elaborando matérias didáticos que corresponderiam aos programas vigentes. Oportunidade de negócios para uns, ampliação de espaços de atuação no magistério para outros, a diversificação de títulos de obras escolares avançou em paralelo à expansão do número de escolas.

Ao abordar os livros de leitura como principais fontes da pesquisa, procuramos participar das discussões que tratam da produção, circulação e recepção de tais obras. A fonte livro de leitura é compreendida como livro didático, produzida para o uso escolar, material de apoio ao trabalho docente e referência para o estudo discente. Portador de expectativas educacionais e de valores culturais, o livro didático é objeto variável e instável (BATISTA, 1999), produto que atende necessidades de mercado (MUNAKATA, 2012) e de complexa definição (CHOPPIN, 2004). Dentre inúmeras pesquisas e interpretações sobre os livros didáticos que poderiam ser mencionadas, nos atemos aos autores supracitados por considerarmos importante ressaltar os diferentes usos e fins desses produtos culturais.

Escrita a quatro mãos pelos professores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, integrantes do quadro do magistério paulista nos anos iniciais da República, os livros da série graduada de leitura Puiggari-Barreto foram editados a partir de 1904 pela Livraria N. Falconi

& Cia, baseada em São Paulo. No ano de 1908, com a aquisição da referida empresa pela Livraria Francisco Alves, a série passou a fazer parte do catálogo de uma das principais editoras do país (REZENDE, 2016, p. 40).

Pesquisadores que analisaram a Série Puiggari-Barreto, destinada à educação primária, afirmam que a mesma era composta por quatro volumes (OLIVEIRA; SOUZA, 2000; PANIZZOLO; BELO, 2016; REZENDE, 2016). Entretanto, chama a atenção o anúncio impresso na contracapa do *Segundo livro de leitura* e do *Terceiro livro de leitura*, ambos editados em 1911, da possível publicação do quinto volume da série. Mesmo sem encontrarmos em nossas pesquisas de campo o referido volume, surgem dúvidas sobre a suposta publicação. Acreditamos que o anúncio pode ter sido impresso sem a devida atenção, pois é difícil considerar que diversos pesquisadores não encontraram tal obra.

Focalizando o conjunto dos quatro volumes analisados, a narrativa dos livros se aproxima do estilo da obra italiana intitulada *Cuore*, de Edmundo de Amicis, o que se distancia do modelo enciclopédico bastante difundido no período (OLIVEIRA; SOUZA, 2000). No texto de apresentação aos professores do *Segundo livro de leitura* – 9ª edição de 1911 –, os autores afirmam:

> Nosso modesto trabalho é mais didactico que literario; por isso não citamos parcialmente as fontes de onde respigámos muito dos assumptos que vão entremeiados ás producções puramente originaes. [...] Que os nossos compatriciosinhos dellas se aproveitem com a maior avidez é o que desejam os autores (BARRETO; PUIGGARI, 1911, p. 3).

Em uma série marcada por textos, poemas e imagens que retratam a vida do menino Paulo (personagem principal) a partir do momento em que ele entra na escola, a ênfase dos autores na perspectiva didática precisa ser destacada. Paulo e seus familiares são representados como exemplos a serem seguidos: o atencioso pai (Dr. Silva Ramos), médico respeitado na cidade, cumpridor de seus deveres e caridoso com os pobres; a zelosa mãe (D. Julia), mulher bondosa com os filhos e necessitados; a irmã mais nova (Luíza), criança desobediente que recebe punições corretivas em diversas momentos. Completando as relações sociais do menino educado e prestativo, personagens menos acionados como o irmão mais velho, a avó, o padrinho e alguns amigos.

Mas como uma série graduada de leitura, composta basicamente por textos com viés literário, pode ser apresentada com didática? A estratégia dos autores passa pelas relações sociais que Paulo constrói a partir da família, dos amigos da escola e dos moradores de sua cidade. Ao ser educado por pessoas exemplares, o menino aprende como deve se portar em uma sociedade que valoriza princípios éticos e religiosos inabaláveis. Na escola, professores ensinam ao estudante Paulo os conhecimentos fundamentais para a formação do futuro cidadão.

Pensando nas possíveis experiências curriculares desenvolvidas nas escolas que adotaram a Série Puiggari-Barreto, entre lições de tolerância, respeito e boas maneiras, seus volumes também traziam narrativas históricas perpassadas por princípios de educação moral e cívica. Ao selecionar fatos qualificados como relevantes do passado, os autores defendiam valores modernos e republicanos ao exaltar o espírito patriótico dos homens que formaram o Estado nacional. Sobretudo no *Quarto livro de leitura* (BARRETO; PUIGGARI, 1909), textos, poemas e imagens são apresentados com temas históricos. Nesse volume, Paulo vive situações de aprendizado cívico e moral tanto na escola como em sua casa. Com seu pai, o diretor da escola e os amigos, o menino compartilha visões de cidadania imbricadas aos discursos moldados pelo nacionalismo republicano. Assim, Tiradentes aparece como mártir do Brasil, ao mesmo tempo que a figura da Princesa Isabel não é lembrada na relação com o fim da escravidão. Na memória republicana, parecia não existir espaço para os sujeitos históricos do período monárquico. Em um cenário de embates socioculturais, os republicanos que governavam o país tiveram o

cuidado de estabelecer, ao menos no campo simbólico, ideais nacionalistas e identitários que não incluíam vozes dissonantes.

> A República reatualizou problemas latentes na sociedade brasileira, tais como: as questões da identidade e da unidade nacional. A transição do Império para a República representou momentos de crises e tensões sociais com grande perigo de desagregação. Era preciso, pois, construir um novo universo simbólico (SOUZA, 1998, p. 266).

No processo de consolidação da república, os grupos escolares foram criados para assumir um papel fundamental na construção da identidade e da unidade nacional, colaborando na formação do moderno cidadão. A elaboração da imagem de país civilizado passava pelos espaços e tempos da escola republicana, responsável pela transmissão da cultura brasileira e de seus desejáveis valores morais e cívicos (SOUZA, 1998).

Entre as tensões e as contradições existentes nas escolas primárias do período, como estudantes e professores oriundos de diversos grupos sociais se apropriaram das obras ora analisadas?

Infelizmente não temos à disposição marcas de leitura nos volumes analisados, registros de professores ou cadernos de estudantes para tentar responder este e outros questionamentos que podem surgir no diálogo com referenciais da história cultural e da história da leitura (ABREU, 1999; DARNTON, 1992). Entretanto, reconhecendo que as narrativas históricas da Série Puiggari-Barreto atendiam os projetos políticos das elites republicanas no início do século XX, acreditamos nas potencialidades da crítica histórica da cultura para a compreensão das dimensões éticas e estéticas dos processos educativos.

Referências

ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura)

BARRETO, A. O.; PUIGGARI, R. *Quarto livro de leitura.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

BARRETO, A. O.; PUIGGARI, R. *Segundo livro de leitura.* 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 529-575. (Coleção Histórias de Leitura)

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014.

CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República.* São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História:* novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992, p. 199-236.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. de; GONÇALVES NETO, W. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n. 2, p. 109-120, abr./jun. 2016.

GOODSON, I. *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa, 1997.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar:* medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

MEYER, J.; KAMENS, D. H.; BENAVOT, A. *School knowledge for the masses:* world models and national primary curricular categories in the twentieth century. Bristol: Falmer Press, 1992.

MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça:* o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escola.* Lisboa: Educa, 2000. (Coleção Educa História, v. 4)

OLIVEIRA, C. R. G. A.; SOUZA, R. F. de. As faces do livro de leitura. *Caderno CEDES*, Campinas, a. XX, n. 52, p. 25-40, nov. 2000.

PANIZZOLO, C.; BELO, M. D. Educar a infância para o futuro da nação: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 367-376, set./dez. 2016.

PINEAU, P. Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de uma estética moderna en los orígenes del sistema educativo argentino. In: PINEAU, P. (Dir.). *Escolarizar lo sensible.* Estudios sobre estética escolar (1870 -1945). Buenos Aires: editorial Teseo, 2014.

REZENDE, F. *"Uma sciencia que todos devemos conhecer":* um estudo sobre a higiene na série graduada de leitura Puiggari-Barreto. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOUZA, R. F. de. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 257-283, set./dez. 2013.

_____. *Templos de civilização:* a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

O REIZINHO MANDÃO, SEU RETORNO E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Mariane Sousa Pinto[1]

Resumo: A literatura infantil produzida na ditadura militar brasileira é uma fonte histórica, que permite entender diferentes discursos que circulavam sobre o regime; ela também constitui a memória coletiva sobre a ditadura. Neste estudo, indicar-se-á como os livros O Reizinho Mandão (1978) e Sapo vira Rei Vira Sapo (1982), de Ruth Rocha, possibilitam uma discussão aprofundada sobre o período assinalado.

A literatura infantil brasileira e os (des)caminhos entre a pedagogia e a arte: breve contextualização

Historicamente, a literatura infantil tem cumprido um marcante papel pedagógico. No Brasil e no mundo, o livro para crianças afirmou-se, inicialmente, "por veicular conteúdos pedagógicos e por atender aos objetivos disciplinadores das instituições e dos sujeitos que passam a governar a sociedade" (SILVA, 2010, p. 49-50).

Compreende-se, no entanto, que a literatura infantil também pode possuir o estatuto de arte literária; ou seja, pode ser construída pelas "coordenadas estéticas e não instrutivas" (SILVA, 2010, p. 55). O teor instrutivo constrói-se ao revês da obra literária, pois se afasta dos conflitos. A literatura instrumentalizada pela proposta educacional torna a obra um produto fixo, determinado e com objetivos uniformes, os quais pressupõem um receptor passivo. A arte literária considera as crianças como produtoras de cultura, capazes criar novos sentidos.

No Brasil, estas coordenadas estéticas ganharam relevo, principalmente, nos anos 1930, com a contribuição de Monteiro Lobato. Entretanto, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, houve uma estagnação da produção nacional para crianças, do ponto de vista da qualidade literária. A literatura infantil, porém, foi *sacudida* pelo golpe de 1964, avolumando-se e fortalecendo-se juntamente a uma produção artística que contestava o regime.

Nesse período, a literatura infantil cresceu qualitativamente, negando os "mecanismos simplórios de inserção e aceitação social"; ganhando espaço na escola, mas também junto ao público em geral (ZILBERMAM, 2005, p. 52). Nesta direção, buscar-se-á indicar como os livros *O reizinho Mandão* (1978) e *Sapo vira rei vira sapo* (1982), escritos por Ruth Rocha[2], possibilitam a discussão sobre o período da ditadura militar brasileira, bem como sobre temas atuais, como ética, justiça, autoritarismo e, principalmente, sobre a construção de um regime democrático, baseado na efetivação dos direitos humanos.

---

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de Iniciação Científica junto ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Márcia Cabral da Silva (UERJ). *E-mail:* maris.sousa95@gmail.com.

[2] Escritora paulista, Ruth Rocha é formada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Nos anos setenta, trabalhou como editora e coordenadora do departamento de publicações infanto-juvenis da editora Abril. Também escreveu e dirigiu a Revista Recreio. Ruth Rocha conta com uma extensa lista de publicações para crianças, o livro *Marcelo, Marmelo, Martelo*, por exemplo, já ultrapassa a marca de setenta edições. O *reizinho mandão* — um dos livros analisados neste trabalho – foi incluído na "Lista de Honra" do prêmio internacional Hans Christian Anderson (RUTH ROCHA, s/d, s/p). Ruth Rocha é uma das importantes representantes da literatura infantil publicada nos anos setenta, ao lado de nomes como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Fernanda Lopes de Almeida, Eliardo França e outros.

O Reizinho-Sapo e a ditadura militar brasileira: a analogia do tirano em duas obras de Ruth Rocha

O reizinho mandão era filho de um rei bondoso. No entanto, quando assumiu o trono, todos perceberam que espécie de rei seria: "mandão, teimoso, implicante, xereta"! (ROCHA, 2013, p. 10). Sua diversão era fazer leis tolas, que não beneficiavam a ninguém. "Cala boca!" era o seu lema e do seu papagaio. Diante do seu autoritarismo, o seu reino ficou silencioso. O medo roubou as vozes. Assim, "(...) de tanto ficarem caladas, as pessoas foram esquecendo como é que se falava" (ROCHA, 2013, p. 14).

Ao rei já não agradava tamanho silêncio. Por isso, foi buscar a solução para o seu problema em outro lugar. A solução, todavia, estava bem perto. Havia uma menina que ainda sabia falar: "Cala boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!", foram estas as frases que acabaram com maldição (idem, p. 34). A cantoria e o falatório logo começaram; o "barulhão foi deixando o reizinho apavorado, até que ele não aguentou mais e saiu correndo pela estrada" (ROCHA, 2013, p. 37).

O destino do reizinho, no entanto, ninguém sabia precisar: ele desistiu de ser rei? Deixou o irmão em seu lugar? Dizia a lenda que o rei havia virado sapo e estava a espera de uma princesa que o beijasse. Cuidado! Era o aviso às princesas, o reizinho poderia aparecer em qualquer lugar.

O reizinho mandão foi apresentado às crianças em 1978; passaram-se quatro anos até o seu retorno, em 1982. Afinal, ele havia, de fato, virado sapo, até que encontrou uma princesa que, desejando um favor, resolveu beijá-lo. Após voltar a forma humana, o reizinho se casou com a princesa e logo se tornou rei novamente: o mesmo mandão, que criava leis absurdas e não aceitava críticas.

Diante das denúncias, o reizinho tentou prender as verdades do povo; mas elas eram tantas que a missão se tornou impossível. As verdades eram muitas e incontroláveis. Embora o esforço do rei fosse grande, elas escapuliam, fugindo por janelas e fechaduras. Diante do fracasso, ele resolveu prender todos os seus oponentes no sótão imperial.

No entanto,

> Para consolar a tristeza
> Que tinham no coração,
> Começaram a cantar
> Uma bonita canção.
> Que não temiam mais nada,
> Pois já estavam na prisão... (ROCHA, 2012, p. 33).

A arte, em forma de música, fez o chão desabar. O povo, agitado, chorando, gritando, fez o mundo mais lindo, em grande explosão. Todavia, o narrador não termina a história em tom de alegria:

> Mas não se iludam vocês
> Com a alegria do cortejo,
> Pois a história se repete.
> Como se fosse um gracejo;
>
> Lá vai um sapo na estrada,
> Procurando seu desejo:
> Encontrar uma menina
> Que queira lhe dar um beijo... (ROCHA, 2012, p. 37).

A partir da alegoria do tirano, Ruth Rocha mobiliza diferentes valores. Utilizando-se de uma linguagem poética e rimada, os textos apresentados tratam sobre o autoritarismo, a censura e a circularidade histórica; além de indicar as brechas que os governos autoritários não são capazes de preencher. Nesse sentido, a arte e a própria infância ganham importantes contornos nas obras.

O autoritarismo, nos dois livros, é encarnado na figura do reizinho mandão e das leis controversas que não atendiam às necessidades da população, mas ao seu desejo pelo domínio e poder. Se, por um lado, o rei aprisionava tudo aquilo que o seu autoritarismo demandava; por outro, não conseguia cercear integralmente a liberdade. Havia brechas, como a infância que não se deixa silenciar ou a arte que fortalece o povo.

Escritos entre 1978 e 1982, respectivamente, o contexto político brasileiro compõe as contradições internas de *O reizinho mandão* e *Sapo vira rei vira sapo*. Entende-se que as discussões apresentadas nos textos estão potencializadas pelo contexto político e social do Brasil à época. Considera-se o lugar do qual os sujeitos produzem seus enunciados, compreendendo a palavra como um signo ideológico (BAKHTIN, 2014). Ou seja, não há neutralidade na enunciação. Logo, não há neutralidade nas histórias escritas por Ruth Rocha, sendo impossível destacá-las do cenário social em que foram escritas e publicadas, mesmo que as obras não estejam circunscrita a este aspecto.

À época em que o *O reizinho mandão* foi publicado (1978), o Estado já havia instrumentalizado os seus órgãos repressivos (LEMOS, 2011) e as denúncias de violações dos direitos humanos se multiplicavam. Diante deste panorama, não parece coincidência que Ruth Rocha eleja como personagem um rei que, crendo-se detentor de um poder irrestrito, buscava aprisionar as verdades do povo, utilizando-se da força de seu exército. Mais interessante é a metáfora de um rei que, sendo capaz de censurar e prender pessoas, encontrou a impossibilidade de aprisionar a essência de seus prisioneiros – ou suas ideias.

Ainda cabe destacar a circularidade histórica indicada pela autora. Em ambos os livros, ela trabalha com a possibilidade do retorno do reizinho e a necessidade de se prestar atenção aos "sapos" que se exibem pelo caminho. Em o *Sapo vira rei vira sapo (1982)*, o povo havia acabado de vencer o tirano. No entanto, o livro termina com o alerta: a história se repete.

Nesta direção, pode-se destacar a maneira como a transição democrática foi posta em curso. Embora tenha ocorrido mobilizações de diferentes setores da sociedade civil, levantando-se a bandeira de uma *anistia ampla, geral e irrestrita*, a transição ocorreu, tendo como importante marco a Lei de Anistia (1979), de forma *lenta, gradual e segura*, no governo de João Baptista Figueiredo (RODEGHERO, 2012).

A anistia e a transição democrática, nessa perspectiva, resultaram em

> (...) uma grande transação entre setores moderados do regime militar e da oposição, por iniciativa e sob o controle dos primeiros. (...) Tratava-se de preparar a transição do regime, não necessariamente para outro qualitativamente diferente, mas para outra forma, que incorporasse novas forças políticas, sem descartar a tutela militar. (LEMOS, 2002, p. 293)

Assim, o livro recorda: o povo, nas histórias, parecia estar finalmente livre do tirano. Todavia, era preciso estar atento ao seu retorno. Na literatura e na vida real, a democracia parecia um regime em constante ameaça.

O livro infantil e a construção da memória coletiva sobre a ditadura militar brasileira

Distantes de uma literatura panfletária, os livros analisados revelam importantes aspectos sobre a ditadura militar brasileira. A efervescência cultural, a imposição do silêncio, o controle

das ideias, a concentração do poder e o enfrentamento das políticas arbitrárias compõem os textos através da alegoria.

É a partir desta constituição interna das narrativas apresentadas que se pode construir o conceito de uma memória coletiva através da literatura. A existência dessa memória é possível, pois existem lógicas de compreensão dos processos históricos que se formam socialmente e não de maneira individual (JOUTARD, 2007). Portanto, a literatura, como arte literária, é uma ferramenta nesse sentido.

Cerca de três décadas após o fim da ditadura, a construção da memória coletiva continua em disputa. Nesse sentido,

> A noção de conciliação tem sido usada para interpretar a política brasileira como um contínuo arranjo entre as elites, as quais aprenderam, em situações de risco, ser esta a melhor estratégia para a manutenção do poder e para afastar as pretensões de participação popular e as demandas do "povo" (RODEGHERO, 2012, p. 123).

Logo, além de controlar a transição política do regime, garantindo a sua continuidade por outras vias, o processo conciliatório favoreceu a construção de uma determinada memória coletiva sobre a ditadura militar. Ao passo que, sem a apuração dos crimes cometidos pelo Estado, corroborou-se a ideia de que as pessoas ligadas ao regime estavam *apenas* executando suas funções em nome de um bem comum.

Diferente da conciliação, que constrói um projeto apaziguador, através do esquecimento, a reconciliação é

> (...) um longo processo, no seio do qual são necessários passos como: o reconhecimento da existência de vítimas e algozes; a elaboração e divulgação de um "catálogo dos horrores e dos erros", ou seja, a busca pela verdade para que a violência cometida no passado seja tornada pública; (...) a definição de agendas de reintegração; a elaboração de planos de reconstrução (econômica, social e psicológica) e, finalmente, a refundação de um Estado de direito (RODEGHERO, 2012, p. 127)

É neste ponto que as memórias e a história se conjugam. As memórias individuais são capazes de expressar aquilo que a história, sozinha, não alcança: o sentimento, a dor, o arrepio, as sensações diante do horror. A investigação histórica, por outro lado, possibilita o ingresso das memórias individuais no rol das memórias coletivas, uma vez que o afastamento da pesquisa histórica permite a análise das memórias, não no sentido de conferir a elas um laudo de verdade, mas de, percebendo relações, mapeando novos dados e construindo novos pontos de vistas sobre os processos passados, poder concebê-las no âmbito macro da sociedade.

Considerações finais

As obras analisadas, *O reizinho mandão e Sapo vira rei vira sapo*, de Ruth Rocha, foram produzidas em um contexto histórico de acentuadas disputas sociais e políticas. Embora os livros não possam ser circunscritos ao seu contexto de produção, partem das inquietações do período em que vigorava a ditadura militar no Brasil. Portanto, se estabelecem como parte da memória sobre o regime; por um lado, porque debatem os conflitos que estavam postos na sociedade; por outro, porque fazem uso da alegoria, objetivando dialogar com as crianças, ao mesmo tempo em que burlavam a censura.

Entende-se, tendo em vista as questões apresentadas, que o trabalho histórico, a partir das memórias individuais, estabelece a possibilidade de construir uma memória coletiva sobre a ditadura, no sentido da reconciliação. É diante deste aspecto que se realça a importância da circulação dos livros infantis apresentados. Eles apontam para as diferentes formas pelas quais se organizou a resistência ao regime autoritário e violento instituído com o golpe de 1964; além de fomentar o debate sobre autoritarismo, violência, justiça e liberdade, a partir do próprio lugar e vivência das crianças. Ao valorizar tais temáticas, estes livros transcendem décadas, tornando-se clássicos da literatura infantil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

CARTOGRAFIAS DA DITADURA. *Departamento de Ordem Política e Social do Rio de Janeiro (DOPS/RJ)*. Disponível em: <https://goo.gl/69wEgk>. Acesso em: 16 jul. 2018.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar História e Memória. *Escritos:* revista da Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Edições Casa de Rui Barbosa, a. 1, 2007. p. 223-235.

LEMOS, Renato Luís do Couto Neto. Regime Político Pós-64 no Brasil: uma proposta de periodização. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo, USP, ANPUH. *Anais*... São Paulo, SP, jul. 2011.

ROCHA, Ruth. *O reizinho mandão*. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

_____. *Sapo vira rei vira sapo ou "A volta do reizinho mandão*". São Paulo: Moderna, 2012.

ROCHA, Ruth. *Biografia.* Disponível em: <http://www.ruthrocha.com.br/biografia>. Acesso em: 24 ago. 2018.

RODEGHERO, Carla Simone. Anistia, esquecimento, conciliação e reconciliação: tensões no tratamento da herança da ditadura no Brasil. In: Rodeghero, C. S.; Montenegro, A. T.; Araújo, M. P. (Org.). *Marcas da Memória:* História Oral da Anistia no Brasil. 1. ed. v. 1. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 97-136.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Betanea Platzer[1]

Resumo: A partir de pesquisa desenvolvida com 26 alunas do terceiro ano de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no estado de São Paulo, investigamos experiências leitoras pelas cursistas desde a infância até a graduação. Por meio de questionário e entrevista, as participantes relevam suas práticas de leitura, destacando gostos, anseios, dificuldades e possibilidades.

Considerando-se as diversas responsabilidades do educador, destacamos o desenvolvimento de atividades de leitura que sejam significativas para os educandos. Nesse contexto, a temática leitura poderá ser discutida a partir de inúmeros enfoques, tais como: na perspectiva da alfabetização e do letramento, dificuldades na aprendizagem dessa atividade, metodologias referentes ao ensino do código escrito e formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante das variadas possibilidades de reflexões, abordaremos neste trabalho práticas de leitura vivenciadas por graduandos em formação para a docência, no caso, estudantes de Pedagogia, uma vez que esses profissionais deverão, entre inúmeros papéis a serem assumidos, desenvolver atividades de leitura com seus alunos, em especial, que frequentam a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, este trabalho, que integra um Projeto de Pesquisa[2] mais amplo, tem como objetivo central apresentar discussões sobre experiências de leitura manifestadas por um grupo de graduandas matriculadas em um curso de Pedagogia oferecido por uma Instituição de Ensino Superior situada em um município do interior de estado de São Paulo.

A partir de estudos no campo da História Cultural (CHARTIER, 1999, 2001) e na área de formação inicial de professores (PIMENTA, 1999), desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo com 26 alunas que frequentam, no período noturno, o terceiro ano de graduação do referido curso.

Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE: 36755814.6.0000.5383), como forma de coleta de dados, as alunas primeiramente responderam a um questionário e, em seguida, para aprofundamento da investigação, entrevistamos individualmente 10 estudantes desse grupo. Utilizando nomes fictícios, expomos no decorrer deste texto alguns comentários realizados pelas estudantes.

Verificamos a presença de diversos estudos que contemplam a leitura no Ensino Superior, em especial, nos cursos de formação de professores, evidenciando a necessidade de ao longo desse processo o estudante vivenciar experiências leitoras que contribuam para a sua formação.

Também consideramos pertinente o (re)conhecimento das práticas de leitura vivenciadas pelos universitários no seu cotidiano, visando a valorizá-las e ampliá-las, permitindo-lhes uma relação cada vez mais fecunda com o ato de ler, contribuindo, assim, para a sua formação.

[1] Professora Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Universidade de Araraquara (UNIARA) nos cursos de graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Araraquara; São Paulo; *E-mail:* beplatzer@yahoo.com.br.

[2] Este Projeto de Pesquisa é fomentado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

Conforme pontuam Castro et al. (2017, p. 15): "Formar o leitor requer um comprometimento do formador com essa prática, por ser uma atividade significativa para o aluno na sua formação intelectual, moral e cultural."

A pesquisa realizada aponta um conjunto significativo de informações reveladas pelas participantes deste estudo e que contribuem para o debate sobre a formação leitora de futuros professores.

As estudantes afirmam, em sua maioria, que gostam de ler e que a pratica de leitura as acompanha desde a infância, com intensidades maiores ou menores, dependendo do momento vivido.

> "Na minha infância eu adorava ler e colecionar livros que sempre ganhava dos meus pais e avós" (graduanda Juliana).

> "Quando criança, eu lia muitas histórias em quadrinhos e adorava imaginar que eu fazia parte da história; eu me projetava como personagem que fazia parte da história" (graduanda Fernanda).

São leituras que acontecem por diferentes motivos, entre eles, distração, diversão, informação e conhecimento, conforme apontam as estudantes.

> "Para obter informações necessárias do momento e também para aprender. Ler por curiosidade uma notícia ou mesmo pela necessidade. Sem contar que enriquece muito o vocabulário e amplia os conhecimentos" (graduanda Milena).

> "Gosto de ficar informada sobre o que acontece ao meu redor e fora dele. Ler para ampliar o vocabulário e para adquirir mais conhecimentos" (graduanda Amanda).

Tomamos como base a organização realizada pelas autoras Kaufmam e Rodrígues (1995) que versam sobre tipologia de textos. Nesse contexto, pontuamos que ao tecerem considerações sobre suas leituras cotidianas, as estudantes destacam experiências com diferentes tipos de textos, entre eles, instrucionais, jornalísticos, científicos e literários.

> "A minha preferência são jornais, revistas e documentários sobre a história dos países, porque sou muito curiosa em saber o que acontece num passado distante" (graduanda Paula).

> "Gosto de ler revistas e sites de notícias na internet" (graduanda Bianca).

Chartier (2001, p. 101), ao discutir sobre práticas de leitura, afirma que "[...] na história da leitura, se pensarmos na leitura como uma prática, há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura [...]", que podem ser diversos como diversos são seus sujeitos. Diante do exposto, observamos práticas de leitura vivenciadas pelas estudantes que ocorrem em diferentes espaços sociais. As alunas revelam leituras praticadas em diversos lugares, entre eles, na própria casa, no ambiente de trabalho, em espaços religiosos, em situações de compra, na universidade e quando estão no ônibus.

> "No trabalho também costumo ler" (graduanda Regina).

> "Leio também no ônibus, sempre que viajo" (graduanda Bruna).

Ao traçarmos aspectos sobre as leituras cotidianas realizadas pelas estudantes participantes da pesquisa, defendemos que no Ensino Superior, sobretudo, nos cursos

destinados para a formação docente, essas práticas devam ser valorizadas pelos professores. Os graduandos devem partilhar suas experiências leitoras com seus colegas e educadores e, nesse contexto, devem ter suas leituras ampliadas e intensificadas (PLATZER, 2014).

Em se tratando de suas práticas de leitura no Ensino Superior, enfatizam que realizam, sobretudo, a leitura de texto acadêmico e há alunas que manifestam algumas dificuldades no processo de leitura desse tipo textual.

> "Na faculdade costumo ler textos relacionados às disciplinas e alguns textos complementares indicados pelos próprios professores" (graduanda Raquel).
>
> "Alguns textos lidos na faculdade são difíceis, mas sei que são importantes" (graduanda Patrícia).

Ao pontuarem as leituras realizadas no Ensino Superior, as graduandas, em sua maioria, afirmam também a importância de um Projeto de Leitura organizado pelo curso de graduação e que favorece o contato com textos literários.

> "As leituras proporcionadas pelo Projeto Ler são muito importantes" (graduanda Elaine).
>
> "A universidade oferece o Projeto Ler, incentivando a realização de leituras de diferentes obras e isso é muito válido" (graduanda Cristina).

Como podemos verificar, o ingresso na universidade proporciona aos estudantes o contato com diversos tipos de textos que, por sua vez, revelam-se desafiadores.

Ainda que apontam apreciar a leitura e consideram o seu valor no processo de formação e atuação do educador, as futuras pedagogas pontuam, em sua maioria, que necessitam ampliar e intensificar suas atividades leitoras, visto que exercerão a tarefa de educar.

> "Como futura educadora, pretendo garantir cada dia mais o meu contato com a leitura e, assim, ampliar a minha linguagem" (graduanda Helena).
>
> "Cada dia pretendo ler mais e ser uma ótima pedagoga" (graduanda Aline).

De fato, o domínio e a prática de leitura são fundamentais para a ação docente e vários estudiosos, dentre eles, Geraldi (1999), Souza (1996) e Yasuda (1996) apontam a leitura e o papel da escola na formação dos educandos.

Como afirma Souza (1996, p. 76): "Ler significa saber mais, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-nos mais: alunos e professores."

Por meio deste trabalho, observamos várias questões vinculadas ao contexto da leitura e formação de professores. Entre elas, destacamos que a maioria das estudantes gosta de ler, aponta várias razões para a realização dessa atividade, praticando a leitura de variados tipos de textos e, ainda, em diferentes espaços sociais.

As estudantes também apontam que o ingresso na universidade possibilitou o contato com novas leituras e, nesse contexto, há alunas que manifestam dificuldades na leitura de alguns textos por terem uma linguagem acadêmica.

Também verificamos que a presença do Projeto de Leitura é algo sinalizado de forma positiva pelas cursistas, contribuindo para a sua formação como leitoras.

Conforme a pesquisa realizada, as graduandas afirmam que necessitam realizar leituras frequentes, uma vez que assumirão o papel de educadoras e deverão trabalhar a leitura com seus futuros alunos.

Com base nesta pesquisa, enfatizamos a importância de (re)conhecermos as leituras vivenciadas por estudantes matriculados em cursos de formação de professores, visando a compreendê-las e ampliá-las, uma vez que a leitura é uma prática cultural relevante para a formação docente e para a sua atuação no campo profissional.

Nesse sentido, julgamos pertinente traçar uma discussão sobre as vivências manifestadas por graduandos da Pedagogia no seu processo de formação inicial, pois validamos a necessidade de reflexões sobre a formação leitora desses estudantes que, após formados, conforme exposto, deverão realizar atividades de leitura com seus alunos.

Referências

CASTRO, R. M. de. et al. Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. In: GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. (Org.). *Perfil do leitor universitário:* textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão, SC: Copiart, 2017. p. 13-24.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história:* conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GERALDI, J. W. Práticas da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 88-103.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos.* Porto Alegre: Ares Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLATZER, M. B. Práticas de leitura e escrita no ensino superior: contribuições para formação e atuação profissional do pedagogo na educação básica. In: *Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]:* 7 - 9 abril, Águas de Lindóia / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. - São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. p. 0965-74.

SOUZA, M. Lúcia Z. de. A leitura na escola (I). In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem.* 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 70-6.

YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 77-9.

A FORMAÇÃO LEITORA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFRN

Verônica Maria de Araújo Pontes[1]
[2]

Resumo: apresenta uma análise dos cursos de formação inicial e continuada docente do IFRN no que diz respeito à formação leitora. Nesse sentido, baseamo-nos em autores que discutem a formação docente e literária estabelecendo relações com outras pesquisas já realizadas na tentativa de refletir sobre a formação docente literária no âmbito dessa instituição.

A prática da leitura no ensino superior é essencial para a formação docente, principalmente num contexto em que a formação está direcionada para o docente que atua ou atuará nos anos iniciais de formação do estudante na escola. Muitos estudantes ao entrarem na universidade apresentam dificuldades no que se refere às elaborações dos trabalhos acadêmicos, sejam nas leituras ou nas suas escritas, e esses e outros fatores podem estar diretamente ligado à sua prática e relação com a leitura. Essas dificuldades, se não forem atendidas e modificadas proporcionam um déficit na formação do docente o que inviabilizará a formação de alunos/leitores no contexto escolar, espaço de atuação desse formando. No contexto universitário o que almejamos é a possibilidade de construção de saberes diversos, de aprendizagens que sirvam para a vida social e sejam possibilitadoras de outras aprendizagens, principalmente na formação docente que socializará o que foi aprendido. A literatura torna-se assim um meio para essa efetivação de saberes e construção de sujeitos partícipes, críticos do conhecimento aprendido e capaz de criação de outros saberes, conhecimentos e compreensões sendo mais eficaz no sentido de ser prazerosa para o discente assim como para o docente sem ter essa função primeira de educar, educa, sem ter essa função de ensinar mas ensina. Neste ensejo, torna-se evidente a importância dessa formação em cursos universitários de formação inicial e continuada visto à atuação na educação básica. Assim, temos a intenção, nesse artigo, de analisar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN como o Curso de Licenciatura incita em seu discurso oficial a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores na educação básica. Nossa pesquisa está direcionada para uma análise documental que busca extrair dos documentos analisados as informações e dados inerentes à pesquisa analisando e interpretando-os mediante os objetivos propostos. Assim, numa primeira etapa analisamos documentos que compõem o universo investigado como: os Documentos Oficiais Nacionais; o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática - PPC; além dos Programas Gerais das Disciplinas. Essa análise está substanciada pelos estudos de Lopes (2016) Lopes e Macedo (2011, 2006), Macedo (2006), Stephen Ball (2001), no que diz respeito ao currículo, às propostas oficiais, bem como de: Fernando Azevedo (2006, 2007), Regina Zilberman (2009), Bakhtin (1992), Kleiman (2001), Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (1995), entre outros que discutem a formação docente e literária.

A formação docente no curso de licenciatura

O Curso Superior de Licenciatura em Matemática tem como objetivo geral "[...] formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais." (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 10).

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN. *E-mail:* veronicauern@gmail.com.
[2] Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará-SEDUC. *E-mail:* nathalia.bzr@gmail.com.

Entendemos que a formação pretendida, nesse curso de licenciatura, está direcionada para os mais variados campos do conhecimento, sejam eles multidisciplinares e/ou interdisciplinares.

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática encontra-se de acordo com as determinações legais presentes nas leis em vigor: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), Pareceres CNE/CP nº 09/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, nas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Matemática de acordo com o Parecer CNE/CES nº 1.302, de 06 de novembro de 2001 e a Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003.

Os direcionamentos presentes nesses documentos oficias norteiam as instituições formadoras e direcionam a formação do perfil, atuação e requisitos básicos necessários ao profissional licenciado em Matemática.

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em caráter de crédito, divididos em períodos semestrais, com 2.160 horas destinadas à formação docente, 184 horas a seminários curriculares e 1.000 horas à prática profissional, totalizando uma carga horária correspondente a 3.344 horas.

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos articuladores de saberes que favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa divisão acontece por meio de quatro núcleos: fundamental, específico, epistemológico e didático-pedagógico, como podemos verificar na figura a seguir.

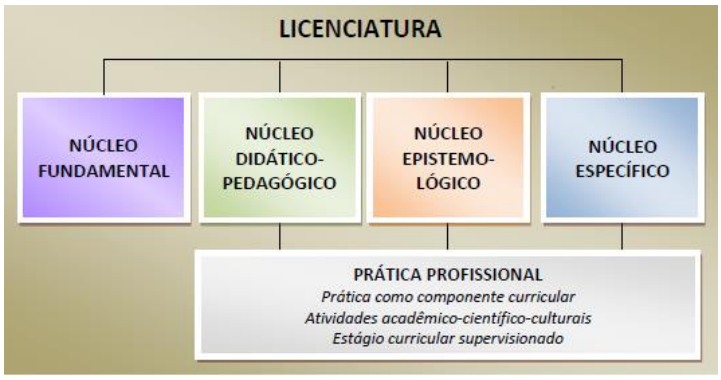


Figura 1: Representação gráfica da organização curricular dos cursos superiores de licenciatura.
Fonte: PPC – Curso Superior de Licenciatura em Matemática (p. 14, 2012).

A organização curricular dos cursos superiores de licenciatura estão fundamentadas por princípios que englobam a interdisciplinaridade, contextualização, interação humana e todo o pluralismo de saberes necessários ao profissional docente. Segundo o PPC do Curso de Matemática (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 14):

> O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação do profissional docente. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos. O núcleo específico compreende conhecimentos científicos que fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. A estruturação desse núcleo deve atender à exigência do domínio acerca dos conceitos fundamentais, das estruturas básicas da disciplina de formação e das metodologias de didatização de tais

> conhecimentos. O núcleo epistemológico compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente. O núcleo didático-pedagógico compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Na perspectiva do entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares.

Esses quatro núcleos articuladores de saberes estão fundamentados em princípios filosóficos e epistemológicos que devem ser contemplados por um discente licenciado que estuda sobre a sua condição humana como seres capazes de transformar a sociedade em que vivem, a integração entre Educação Básica e Educação Profissional, respeito às pluralidades existentes, construção do conhecimento, inclusão e interação social, flexibilização curricular e desenvolvimento de competências básicas formadoras para uma prática pedagógica bem sucedida.

Muitos são os indicadores metodológicos apresentados no Projeto Pedagógico para o curso de Matemática, entre esses, encontramos: a problematização do conhecimento, o reconhecimento à tendência do erro e ilusão, o entendimento da condição humana, o incentivo à participação em pesquisa e à elaboração de materiais didáticos, além de participação em projetos com princípios de contextualização e interdisciplinaridade. As aulas são de caráter participativo e interativos, promovendo a utilização das tecnologias. A avaliação é descrita como "[...] processual e contínua, buscando a reconstrução e construção do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e atitudes coerentes com a formação de professores-cidadãos." (INSTITUTO FEDERAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 35).

Analisando o quadro de disciplinas disponíveis por meio de sua matriz curricular vemos que 46 disciplinas estão catalogadas como obrigatórias e 15 disciplinas como optativas, das quais apenas duas contemplam a leitura, nosso objeto de estudo: Língua Portuguesa, e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.

Na disciplina de Língua Portuguesa encontramos na ementa tópicos de gramática, leitura e produção de textos sendo descritas nos objetivos específicos. Dessa forma, os conteúdos propostos envolvem tópicos de gramática nos quais são estudados os padrões frasais escritos, convenções ortográficas, pontuação, concordância e regência e os tópicos de leitura e produção de textos compreendem as discussões sobre as competências necessárias à leitura e à produção de textos, tema e intenção comunicativa; progressão discursiva, paragrafação, sequências e gêneros textuais, coesão e coerência. Os autores que fundamentam os debates sobre essas temáticas, são: Bechara (2001), Faraco (2003) e Savioli (1996).

A segunda disciplina encontrada: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, traz em sua ementa o enfoque em torno da textualidade e os aspectos organizacionais do texto escrito de natureza científica e/ou acadêmica. Os objetivos específicos permeiam desde a identificação de marcas estilísticas caracterizadoras da linguagem técnica, científica e/ou acadêmica até a produção de resumos, resenhas, relatórios e artigos científicos conforme diretrizes expostas na disciplina. Propõe um campus teórico em que estão presentes autores como: Bechara (2001), Savioli (1996) e Machado (2005).

Consideramos que essas duas disciplinas estão mais direcionadas para o uso formal da língua, no entanto, percebemos uma falta da utilização da língua enquanto uma atividade prazerosa e de uso cotidiano, para isso, necessário seria que as disciplinas estivessem voltadas para a articulação entre as leituras já realizadas pelos alunos e as leituras literárias presentes no contexto social em que vivem. A língua em seu formato ativo e participante, necessita estar presente, de forma interdisciplinar, e não apenas como forma de comunicação mas também de prazer e entretenimento para que seja motivadora e melhor compreendida.

A partir do estudo e análise realizada do PPC do Curso Superior de Licenciatura em Matemática é possível perceber uma ausência de disciplinas, tanto no campus obrigatório quanto no campus optativo que discutam sobre formação docente e formação leitora apesar de ser um curso de Licenciatura que forma professores e professoras que atuarão na Educação Básica. Segundo Nóvoa (1995, p. 24), "[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente." É preciso pensarmos a formação docente como ferramenta de estímulo para uma nova cultura profissional.

De acordo com Tardif (2011, p. 18), "[...] o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente." Dessa forma, validando os diversos saberes adquiridos por aqueles e aquelas que são professores e professoras, é o saber da prática, o saber da experiência e o saber cultural aliados ao saber curricular que se constitui proveniente de diferentes fontes formando o profissional docente.

Formar esse profissional docente passa pela necessidade de estudar conceitos, tendências e vivenciar em sala de aula essas práticas sobre formação docente e também sobre formação leitora uma vez que a leitura é a base de quaisquer outras disciplinas e/ou de qualquer atividade que desejemos realizar. Estudos já realizados por nós anteriormente, via pesquisas de grande reconhecimento, como o PISA, SAEB e Retratos de Leitura constataram que o nosso país encontra-se em um nível inicial de formação leitora. Com isso, justifica-se a importância de uma formação inicial e também continuada que ampare e fundamente o professor para que possa formar o seu aluno não apenas no conhecimento específico mas em uma formação diversificada, e principalmente, voltada para o uso social dos conhecimentos aprendidos como o da nossa língua portuguesa possibilitando meios para que nosso país suba no ranking mundial de leitora/formação leitora, bem como sendo capaz de modificar e/ou interferir diretamente no contexto escolar.

Considerações finais

A partir da nossa pesquisa pudemos concluir que ainda não existe uma preocupação expressiva no pensar a formação docente relacionada com a formação leitora e principalmente literária mesmo levando em conta as diversas pesquisas e constatações a respeito da falta de preparação leitora da nossa população.

No entanto, vimos que os documentos oficiais apontam de forma ainda um pouco acanhada para uma interdisciplinaridade que abrange áreas e disciplinas do contexto formativo do docente que pode promover essa formação leitora que almejamos.

Entendemos que em um contexto de reflexões e formação do cidadão, não pensar em uma formação leitora literária que faça com que possamos ampliar os nossos conhecimentos e acima de tudo sermos capazes de formarmos leitores e escritores seria não pensar no futuro e nos acertos que essa formação promoverá.

Esperamos que possamos, a partir de agora, promover, não só reflexões, mas pesquisas e ações em torno dessa formação. Currículos que expressem uma formação docente ampla e o cotidiano permeado por ações formadoras reflexivas e literárias.

Referências

AZEVEDO, Fernando. *Formar Leitores:* das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação* – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

MATEMÁTICA, Curso Superior de Licenciatura em. *Projeto Político Pedagógico.* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Natal, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores.* 2. ed. Porto Editora, Porto, 1995.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Capítulo 3.

VIGOTSKI E *A TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA*: A *CRÍTICA DE LEITOR* COMO LEITURA DISSONANTE

Livia Palhares Pozza[1]
Lavínia Lopes Salomão Magiolino[2]

Resumo: Baseando-se na proposição da *crítica de leitor* de L. S. Vigotski sobre *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999), de William Shakespeare, este trabalho – decorrente de uma pesquisa de mestrado, de caráter bibliográfico e pautada na perspectiva histórico-cultural, – busca apontar a *crítica de leitor* do autor bielorrusso como uma leitura dissonante em relação às críticas da época e evidenciar, nos tempos atuais, possíveis inspirações para o trabalho com a literatura e a leitura no âmbito da educação escolar.

Introdução

Quantos de nós já não ouvimos falar sobre o dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616)? Muitos. E sobre a sua famosa tragédia sobre o príncipe Hamlet? Muitos também. É difícil não associar tudo o que ouvimos e lemos sobre o assunto com a imagem de um jovem, com uma espada na cintura, segurando um crânio e dizendo: "Ser ou não ser: eis a questão" (Ato III, Cena I)[3]. Tal imagem, criada por anos de tradição literária e senso comum permeia nosso imaginário cada vez que pensamos em Shakespeare e no contexto de sua obra. Mas *A tragédia de Hamlet,* vai muito além disso, colecionando extensos volumes de críticas, análises e estudos feitos por décadas.

É curioso pensar como as imagens a respeito das grandes obras da literatura vão se formando e ganhando sentidos em nossa imaginação com base em elementos que permeiam a nossa realidade. Contudo, a famosa imagem de Hamlet segurando o crânio e dizendo "To be or not to be" é dissonante da realidade descrita no texto de Shakespeare. De fato, há um momento em que o príncipe segura um crânio nas mãos e diz algumas palavras sobre a vida e a morte (Ato V, Cena I). Porém, isso ocorre momentos antes do funeral de sua então amada Ofélia que por loucura, após o assassinato do pai, põe fim à própria vida (Ato IV, Cena VII).

O crânio se trata do que antes houvera sido o bobo da corte da Dinamarca, Yorick. É uma passagem que dura tão poucas linhas, mas que a despeito disso é eternizada como a figura do quadro geral de *Hamlet*. Já a famosa frase "Ser ou não ser: eis a questão" (Ato III, Cena I), aparece no momento em que a corte, querendo testar a loucura de Hamlet, o coloca diante de Ofélia a fim de saber se a causa da loucura é o amor pela dama. Mas Hamlet se introduz no aposento com a famosa frase e filosofando sobre os desfechos da morte.

Mas como pensar em *Hamlet*, obra consagrada, como uma leitura dissonante? No trabalho do jovem Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), "A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca" de nome homônimo a obra de Shakespeare, podemos pensar a tragédia do príncipe de uma forma que destoa, que vai além da crítica consolidada até 1916 e as críticas que vieram

[1] Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e autora da dissertação de mestrado que inspira este artigo: "Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos" (POZZA, 2018). Esta pesquisa de mestrado teve apoio financeiro do Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão – FAEPEX. *E-mail:* livpozza@gmail.com.
[2] Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e orientadora de mestrado da dissertação referida acima.
[3] As citações das passagens da peça foram todas retiradas de: SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

após esse período até os dias atuais. O autor bielorrusso, no turbilhão de acontecimentos que precederam a revolução Russa, por volta de seus dezenove anos, conclui seus estudos na Universidade Popular de Chaniávski e entrega como monografia uma apaixonada crítica sobre esta obra de Shakespeare – um dos livros que mais marcou sua vida, se não o que mais marcou, além da obra do filósofo B. Espinosa (1632-1677).

Nesse trabalho, Vigotski (1916/1999) se propõe a fazer uma análise de *Hamlet* por outra ótica. A intenção do autor é fazer o que ele denomina de *crítica de leitor*. A *crítica de leitor*, explicitada e cunhada por Vigotski, trata-se de *uma* das possibilidades de leitura da obra de arte, e não a única, pois Vigotski afirma ser possível fazer da obra de arte inúmeras interpretações.

No incontável número de possibilidades, o autor enxerga o caráter inesgotável da obra de arte. Assim, demarca serem estéreis as tentativas de estabelecimento de uma norma única para a interpretação de qualquer obra. Vale ressaltar que Vigotski (1916/1999) não rejeita as interpretações e críticas já consolidadas, porém acredita que a chamada "crítica dos críticos" é apenas *uma* das possibilidades dentro do campo da crítica literária.

Assim, apontamos esse trabalho de Vigotski como uma leitura dissonante, que destoa das demais críticas feitas à Shakespeare até então, pois o autor, ao realizar seu trabalho, fez o contrário do que os críticos literários vinham fazendo há séculos.

A crítica de leitor de L. S. Vigotski

A *crítica de leitor* é denominada por Vigotski (1916/1999) como uma crítica estética, de caráter subjetivo e que busca evidenciar as impressões artísticas imediatas suscitadas no leitor. É uma crítica considerada também diletante, ou seja, a crítica de alguém que não está necessariamente inserido no campo da crítica literária, e é feita de forma apaixonada. Ao longo de todo o texto, vemos essa paixão de Vigotski pela obra de Shakespeare brotar das linhas de seu trabalho.

Vigotski (1916/1999) descreve três características para a *crítica de leitor*. A primeira delas é relativa a uma questão levantada por alguns biógrafos a respeito da identidade de Shakespeare. Para alguns, jamais existiu um William Shakespeare, mas este foi o pseudônimo de Francis Bacon (1561-1626). Porém, para Vigotski, essa questão não é relevante para a sua crítica, pois a identidade do autor da obra não faz diferença. O importante para a *crítica de leitor* está na produção da obra de arte, porque, uma vez produzida, ela já não pertence mais ao seu autor, seus desdobramentos se realizarão no expectador/leitor. Essa é uma característica diletante da leitura feita por Vigotski, porque enquanto muitos críticos buscam tentar explicar a obra de arte por meio da vida e identidade do autor, Vigotski se foca apenas no que foi produzido.

A segunda característica da crítica se encontra na relação que ele tece com as críticas já existentes sobre a tragédia de *Hamlet*. Vigotski (1916/1999) não compreende a obra de arte como contendo uma ideia central, que norteia sua composição e foi intencionada pelo autor. Pensa o contrário. Para ele, "Toda obra de arte é simbólica, e é infinita a variedade de interpretações que suscita." (VIGOTSKI 1916/1999, p. XXI).

Com base nas ideias de A. A. Potiebnyá (1835-1891), para quem a essência da obra de arte é considerada a partir de suas possibilidades, e não de uma ideia norteadora, o autor é contrário à "crítica dos críticos", que busca consolidar uma verdade única para a interpretação das obras de arte, além da noção de que a obra pertence ao autor. Nesse sentido, a proposição de Vigotski (1916/1999) é mais uma vez dissonante. Para ele, a obra de arte só existe como obra a partir do espectador/leitor.

A terceira e última característica da *crítica de leitor* é o objeto da pesquisa. Nesse sentido, a crítica vigotskiana toma a obra de arte em si mesma, ou seja, o "valor absoluto da obra de arte" (VIGOTSKI, 1916/1999, p. XXIII), que significa que, para este fim específico, a crítica

se dá sobre o texto da tragédia, o escrito de Shakespeare, e não as montagens[4] ou as críticas feitas sobre a obra.

Portanto, a *crítica de leitor* não visa interpretar a peça. Nas palavras do autor, "Projetado em técnicas de pesquisa, isso significa que nosso estudo não precisa levantar nenhum problema levantado de fora" (VIGOTSKI 1916/1999, p. XXVIII). Quer dizer, Vigotski levanta alguns pontos que já foram levantados anteriormente por outros críticos, mas afirma ser feito de outro aspecto da tragédia de Hamlet.

Esse outro aspecto de que fala o autor, é que, ao contrário das compreensões já feitas, de cunho psicológico, histórico-literário, biográfico, entre outros, a interpretação crítica de Vigotski "toma por base, por ponto de partida, a inexplicabilidade da relação entre os acontecimentos e a própria imagem de Hamlet" (VIGOTSKI, 1916/1999, p. XXIX). O autor parte justamente desse ponto, do mistério e do ininteligível, pois para ele, este é o núcleo da tragédia.

Para o autor, o mistério é o papel central de *Hamlet*. Portanto, ele busca interpretar "A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca", como *mito*. Ou seja, interpretá-la como verdade: "é ver no texto da peça a verdade, sem as demais críticas, sem a explicação e ideia do autor. A verdade de *Hamlet* é o próprio *Hamlet*. Se a obra de arte é concebida como símbolo, ela não o é de forma alegórica, mas real" (POZZA, 2018, p. 37, grifos na fonte).

Segundo Vigotski, essa realidade é: "realidade última, indemonstrável como verdade-realidade triunfante" (VIGOTSKI, 1916/1999, p. XXX), e, como indemonstrável, *mística*[5]. Nas palavras do autor, "O tema deste ensaio é o mito da tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. O mito como verdade religiosa (segundo a categoria gnosiológica) revelada em uma obra de arte (tragédia)" (idem). Desta forma, segundo POZZA (2018):

> A verdade revelada de Hamlet é a própria obra Hamlet, o próprio texto, e não suas críticas e interpretações. É mística, pois a crítica de leitor passa por aquele momento da percepção estética que é intraduzível em palavras (do crítico-leitor), é uma experiência para o leitor, assim como o são as experiências tomadas como místicas (p. 37)

Outra característica da *crítica de leitor* de Vigotski (1916/1999) é a forma como o autor enxerga a figura de Hamlet. Enquanto os críticos consideravam falhas na própria composição de Shakespeare que trazia um herói como Hamlet, um personagem louco ou covarde, Vigotski toma sua leniência e dificuldade de agir e levantar a espada para vingar o pai como uma característica relacionada ao *drama*[6] das relações humanas, ou seja, ao choque de papéis enfrentado pela personagem, sendo Hamlet ao mesmo tempo o filho de um pai assassinado pelo tio, o sobrinho desse tio com quem a mão é casada e o príncipe da Dinamarca e sucessor da coroa.

A crítica de leitor: inspirações para leituras dissonantes na escola

No âmbito da educação, Vigotski, na totalidade de seus escritos, nos deixou inúmeras pistas para pensarmos e repensarmos a prática escolar, tanto na educação em geral, quanto na educação estética em particular, na qual se inserem as ideias deste artigo. No caso de Hamlet, ao se distanciar da "crítica dos críticos", Vigotski coloca o leitor no lugar de também produtor da obra de arte.

[4] Embora a ideia da *crítica de leitor* seja não buscar elementos de fora, a montagem de *Hamlet* apresentada no Teatro de Arte de Moscou em 1911-12, dirigida e montada por Stanislavski (1863-1938) e Craig (1872-1966) exerceu grande influência sobre Vigotski à época da escrita desse trabalho (MARQUES, 2015).

[5] As questões relacionadas ao *mito* e ao *místico* permeiam toda a *crítica de leitor* de Vigotski (1916/1999). Porém, uma discussão mais aprofundada dessas categorias foge aos propósitos deste artigo.

[6] Tema desenvolvido em trabalho posterior, no *Manuscrito de 1929* (VIGOTSKI, 1929/2000).

A ideia de o leitor ocupar o lugar de também participante da obra de arte era revolucionária e dissonante em 1916, quando o que havia eram extensos volumes de críticas a respeito de *Hamlet*, com ideias hegemônicas. Tal ideia continua sendo dissonante, nos tempos atuais, mesmo um século depois, como vem acontecendo também em outras linguagens artísticas, como as performances e instalações, por exemplo. Vigotski aborda o campo da literatura do ponto de vista da imponderabilidade, do inacabado e da abertura às (in)finitas possibilidades.

As características da *crítica de leitor* de L. S. Vigotski podem ser interpretadas como possibilidades de leituras dissonantes diante das leituras e críticas literárias consolidadas. Mas, para além disso, nos remetem às práticas de leitura no contexto escolar e nos fazem pensar nos sentidos/significados sobre a relação da literatura na escola e os modos e práticas de leitura na educação como um todo. Com base nessas características podemos pensar no leitor como (co)criador e participante da obra de arte que aprecia e vivencia, na medida em que cada leitor produz seu próprio *Hamlet* e tem autonomia para se pensar a respeito de sua própria leitura e interpretações.

Essa concepção vai de encontro a práticas já consolidadas nas escolas em que determinado livro ou texto literário é trabalhado com finalidades já prontas, interpretações únicas, como por exemplo, o uso de fichas de interpretação de texto em que as respostas já estão dadas na leitura hegemônica, geralmente, proferida pelo professor e por algum papel de autoridade. Para além da educação básica, com a inspiração na proposição da crítica de leitor de Vigotski, podemos possibilitar aos leitores, também nos níveis do ensino superior, a ousadia que muitas vezes falta ao significar, independente de modelos e concepções prontas, suas próprias noções de uma obra, seja ela de cunho artístico, técnico ou acadêmico.

Em vias de conclusão, em que mais se abrem esferas para discussão do que se fecham, podemos pensar as práticas de leitura e o trabalho com literatura nas escolas, e inspirando-se em Vigotski (1916/1999), colocar os alunos também nessa posição de criadores, participantes de uma obra de arte e da produção cultural da humanidade.

Desta forma, pensar a leitura – de textos literários, de obras de arte, etc. – pela ótica de Vigotski, como uma leitura dissonante é expandir a visão e a relação que tecemos com a leitura e a literatura em geral, e no ambiente escolar, em particular, a fim de enriquecer as práticas de leitura e o trabalho com a literatura em sala de aula. Com isso, tal trabalho é encarado como lócus de produção de leituras dissonantes e criação de dissonâncias e não mera legitimação e consolidação de saberes e práticas.

Referências

MARQUES, P. N. *O Vygótsky incógnito:* escritos sobre arte (1915-1926). 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

POZZA, L. P. *Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski:* um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos. Campinas, SP, 2018, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2018.

SHAKESPEARE. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.* 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1916/1999.

_____. Psicologia concreta do homem. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000 (1929/2000).

A FUNÇÃO DO CONSELHO NA OBRA TRÁGICA DE SHAKESPEARE

Thiago Martins Prado[1]

Resumo: Com o intuito de investigar possíveis regularidades de efeito dramático nas tragédias de William Shakespeare, o estudo mapeia as situações em que um personagem aconselha outro em dez peças shakespearianas: Titus Andronicus, Romeu e Julieta, Júlio César, Hamlet, Otelo, Macbeth, Rei Lear, Antônio e Cleópatra, Coriolano e Timon de Atenas. A hipótese que norteia tal investigação é que o conselho funciona como uma antecipação das cenas de catástrofe dos personagens. Tanto para os que escutam conselhos e executam-nos como para aqueles que os desprezam, a simples enunciação de um aviso, recomendação ou advertência, ao contrário de acarretar um sentimento de prudência capaz de fazer com que tais personagens possam livrar-se da catástrofe, sinaliza um momento de determinação para futuros danos e sofrimentos.

Conselhos baseados na vingança

O primeiro tipo de conselho é aquele que se relaciona ao sentimento de vingança. Tal conselho aparece em quatro obras: *Titus Andronicus*, *Otelo*, *Macbeth* e *Timon de Atenas*. Em *Titus Andronicus*, Demetrius, filho de Tamora, aconselha a mãe contra Titus por causa da morte do outro filho – tal estímulo ao conflito provocará a morte do trio futuramente; Tamora aconselha Saturninus contra Titus afirmando a desonra que este provocou àquele pelo fato de não conseguir cumprir o compromisso de casar a filha – o conselho à discórdia de ambos determinará a morte de Titus pelas mãos de Saturninus e a morte de Saturninus pelas mãos de Lucius para vingar seu pai; Aaron (amante de Tamora) aconselha Chiron e Demetrius (filhos de Tamora) a executarem o estupro de Lavínia (filha de Titus) – o conselho não somente causa danos à Lavínia, como violência sexual e mutilação, como também promove o assassinato de Chiron e Demetrius pelo ato de vingança de Titus; Tamora aconselha os filhos a praticarem perversidades contra Lavínia – o ato marcará os três com a vingança de Titus, assassinando-os.

Com *Otelo*, Shakespeare apresenta um personagem que apresenta maior elaboração no ato de dar conselhos – por estar a vingança sempre disfarçada no comportamento de Iago. Iago é movido pelo desejo de vingança pelo fato de Otelo tê-lo preterido para o cargo de capitão e ter colocado Cássio no lugar. Iago aconselha Rodrigo (apaixonado por Desdêmona) a juntar dinheiro e a fornecê-lo para separar Otelo de Desdêmona com presentes – em verdade, Iago quer tomar dinheiro de Rodrigo; Iago aconselha Cássio a procurar Desdêmona para intermediar o conflito de Otelo com ele – o que Iago intenta é usar tal prática para simular uma aproximação erótico-afeitiva entre os dois para Otelo; Iago aconselha Otelo a ter cuidado com o ciúme – no caso, ele intenta plantar tal ideia na cabeça de Otelo; Iago aconselha Rodrigo a assassinar Cássio para obrigar Otelo e Desdêmona a ficarem em Veneza – por trás desse conselho, Iago planeja o assassinato de Cássio e de Rodrigo ao mesmo tempo. Todo conselho de Iago disfarça uma maldade contra o próprio aconselhado, e a tamanha maquinação volta-se contra o próprio conselheiro quando Otelo descobre suas reais intenções.

Em *Macbeth*, ocorre um conselho baseado na justiça que apontará para a catástrofe da peça. Banquo, alvejado mortalmente, aconselha o filho a escapar para não ser morto e para poder vingá-lo no futuro. Essa é a reserva de personagem da tragédia futura para Macbeth como cumprimento de profecia – o mal necessário para que a verdade (mesmo ambígua) proferida pelas feiticeiras impere depende das palavras finais de Banquo.

[1] UNEB-PPGEL. *E-mail:* minotico@yahoo.com.br.

Em *Timon de Atenas*, o conselheiro é uma figura impotente, vulnerável, enlouquecido e rejeitado pelo endividamento excessivo. Estando como elemento desprezado pela ordem social, Timon tenta vingar-se dela aconselhando os mais desprivilegiados a produzirem um caos na sociedade romana. Timon aconselha os subalternos a cortarem as gargantas dos credores e a roubarem seus amos; Timon aconselha as amantes de Alcebíades a espalhar doenças para infectar os cidadãos com seu sexo; Timon aconselha os ladrões a roubarem tal como é a natureza dos seres e a lógica da organização social – um dos bandidos desiste da profissão depois de ouvir tanta maldade.

Conselhos que objetivam beneficiar, mas prejudicam

Tal tipo de conselho aparece em três peças: *Romeu e Julieta*, *Antônio e Cleópatra* e *Coriolano*. Em *Romeu e Julieta*, Benvólio aconselha Romeu a pegar nova infecção de paixão, ou seja, esquecer Rosalinda e ir à festa dos Capuleto – nessa festa, Romeu apaixona-se por um dos membros da família rival à sua, Julieta; Frei Lourenço aconselha a união de Romeu com Julieta, pois acredita que esse sentimento amoroso possa demover o ódio entre as famílias – esse é o estímulo para o desenvolvimento da tragédia futura das famílias com o suicídio dos jovens; ainda que Romeu ter matado Teobaldo, primo de Julieta, e ter sido banido da cidade, Frei Lourenço insiste na preservação do amor do casal sem perceber o agigantamento da catástrofe a corroer, aos poucos, as famílias Montecchio e Capuleto. Frei Lourenço assegura uma droga que simula a morte e aconselha Julieta a tomá-la para evitar o casamento com Páris e afirma repassar uma carta para Romeu – entretanto o acaso vence e a tragédia prevalece, pois o portador da carta não consegue cumprir o plano de entrega a Romeu, e esse, por sua vez, ao acreditar que Julieta está morta acaba por retirar a própria vida; Julieta ao acordar do forte sonífero vê o amado morto e decide retirar a própria vida. Os conselhos do frei deram andamento a assassinatos e a suicídios – a crise moral também será uma das consequências negativas para o próprio conselheiro.

Em *Antônio e Cleópatra*, Agrippa aconselha o casamento de Otávia, irmã de César, com Antônio – o casamento provoca um infortúnio futuro; pois, quando Antônio volta para o Egito e decide fazer guerra com César, o retorno de Otávia é entendido pelo irmão como uma grave indelicadeza. O vidente aconselha a volta de Marco Antônio para o Egito, contudo a esse retorno é compreendido como uma afronta ao alinhamento político cobrado por César. Antônio aconselha Otávia a voltar para o irmão para se preservar do conflito – César enxergará, nessa separação, uma sinalização para o futuro conflito bélico.

Em *Coriolano*, Menênio, amigo de Coriolano, aconselha-lhe que fale com o povo para conseguir votos, e Coriolano não consegue disfarçar seu desprezo pelas necessidades populares. Volúmnia, mãe de Coriolano, aconselha ao filho que finja humildade frente ao Senado – Coriolano não consegue fingir e, com suas falas, acaba sendo banido, provocando uma atmosfera de disputa política agressiva no Senado entre nobres que o defendem e tribunos com maior apelo popular. Volúmnia e Virgília aconselham Coriolano a não atacar Roma, e, dessa forma, Coriolano será declarado traidor pelos vólcios e será executado a partir disso.

Conselhos que, pelo menosprezo dos aconselhados, não conseguem impedir o final trágico

Tal tipo de conselhos ocorre em cinco peças: *Romeu e Julieta*, *Júlio César*, *Macbeth*, *Antônio e Cleópatra* e *Timon de Atenas*. Em *Romeu e Julieta*, a ama de Julieta sugere o casamento dela com o conde Páris como forma de segurança financeira e pelo fato de ele possuir beleza física; Julieta desprezará o conselho e escutará os conselhos de Frei Lourenço, que determinarão um fim trágico para ela.

Em *Júlio César*, o vidente aconselha César a tomar cuidado com os idos de Março; Júlio César despreza tal conselho e não observa que esse seria o tempo de seu assassinato futuro. Calpúrnia, mulher de César, aconselha o marido a não sair de casa; ao rejeitar o conselho, César dirige-se diretamente ao Senado, local do seu assassinato. Artemidorus aconselha César a ler a carta antes de sua entrada no Senado (em que alerta sobre conspiração); César ignora o pedido, e essa seria a última sinalização que poderia impedir o assassinato no Senado. O poeta aconselha Cassius e Brutus a não atiçarem conflitos como generais entre generais; eles ignoram o conselho, e o conflito torna-se inevitável.

Em *Macbeth*, o mensageiro aconselha *Macduff* e o filho a fugirem, e os assassinos chegam logo após e encontram-nos. Em *Antônio e Cleópatra*, a serva de Cleópatra aconselha-a a ceder mais a Antônio e não imprimir tanta posse em relação a ele; tal influência de Cleópatra em relação a Antônio gerará uma ideia de desalinhamento político quanto a Roma e conflitos com César. Enorbarbus aconselha Cleópatra a não entrar no campo de batalha para não distrair Antônio; a fuga de Cleópatra no meio da batalha naval faz com que Antônio corra atrás dela e perca a guerra. Enorbarbus aconselha Antônio a atacar por terra; Antônio ataca por mar e perde a vantagem bélica que possuía. Em *Timon de Atenas*, o mordomo aconselha Timon a não esbanjar e é repelido por ele; Timon fica pobre por causa das dívidas, rejeitado pelos amigos e banido pelo crime de dívida pelo Senado.

Conselhos baseados na ambição, status ou vaidade

Esse tipo de conselho ocorre em três peças: *Júlio César*, *Macbeth* e *Hamlet*. Em *Júlio César*, Cassius aconselha Brutus a tomar cuidado com Júlio César por sua posição predisposta a uma atuação ditatorial; Cassius quer, em verdade, preservar seu status de tribuno e sente-se ameaçado em sua posição – tais conselhos farão com que Brutus participe da conspiração para matar César e, posteriormente, o próprio Brutus será afetado por uma crise moral e uma perseguição política que resultarão em seu suicídio.

Em *Macbeth*, Lady Macbeth aconselha o assassinato de Duncan, rei da Escócia, para o marido para que ele seja rei conforme a profecia das bruxas. Lady Macbeth também aconselha o marido a besuntar os soldados vigilantes de sangue para não gerar suspeitas. Tais conselhos colocam Macbeth na lógica das ambíguas profecias das bruxas que, ao cabo, exigiam a sua própria eliminação.

Em *Hamlet*, os conselhos de Polônio tentam refletir o eruditismo de sua formação como manobra de vaidade frente à realeza; contudo tais tentativas de demonstração intelectual interrompem uma eficaz reflexão sobre o comportamento do príncipe Hamlet. Os conselhos de Polônio baseados na ambição, ao querer casar sua filha com o príncipe, empanam o real motivo da melancolia de Hamlet e atrasa o planejamento do rei Cláudio a respeito da periculosidade da conduta do príncipe.

Conselhos sarcásticos para tripudiar o ouvinte

Esse tipo de conselho ocorre em duas peças: *Rei Lear* e *Hamlet*. Em *Rei Lear*, o bobo da corte produz verdades amargas que corroem ainda mais o antigo status monárquico de Lear, e isso provoca a instabilidade mental do rei.

Em *Hamlet*, Hamlet aconselha Polônio como forma de tripudiar do conselheiro ancião e a ridicularizar a sua posição. Hamlet também aconselha Ofélia a ir a um convento; essa sua posição agressiva, sarcástica e grosseira implicará o desenvolvimento do comportamento desviante e na loucura de Ofélia.

Referências

SHAKESPEARE, William. *Tragédias e comédias sombrias*. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2016 (Teatro Completo v. 1).

O ESTUDO DA TROPOLOGIA COMO FORMA DE TRADUÇÃO DO DISCURSO SOBRE TEORIAS ECONÔMICAS

Thiago Martins Prado[1]

Resumo: O estudo investiga, em algumas narrativas científicas da teoria econômica, como as figuras de retórica são utilizadas de modo a ampliar a sua capacidade tradutória aos não-especialistas da linguagem técnica da economia e como tais figuras reproduzem a configuração ideológica formadora do aparato teórico-conceitual.

Este artigo divulga alguns resultados da pesquisa *Estratégias literárias em discursos contemporâneos sobre crise*, cuja temática centrou-se nas figuras de retórica utilizadas na linguagem econômica para comentar a crise econômica de 2008. A partir disso, novas perspectivas são aqui também traçadas para futuras investigações. Alguns exemplos de narrativas científicas econômicas que utilizaram artifícios literários para explicar ou para antecipar a crise financeira mundial iniciada em 2008 são retomados e outros serão apresentados nesse estudo, considerando-se tanto o valor compositivo da figura de retórica eleita para a montagem do conceito no discurso econômico como também o comprometimento ideológico que tal recurso literário sugere.

Preliminarmente, estudos anteriores examinaram a alegoria do cisne negro por Taleb, o uso da metonímia por Minsky e o recurso da hipérbole realizado por Joseph e Still (PRADO, 2015 e 2017). A alegoria do cisne negro, de Nassim Nicholas Taleb (2008), por exemplo, foi revisada como uma crítica ambígua ao sistema de previsão econômica de larga escala e à epistemologia contemporânea. Observou-se que a alegoria do *cisne negro* é uma figura de retórica que abarca a área econômica tornando-a como uma especificidade da epistemologia contemporânea. Como teórico da incerteza, com uma vida acadêmica consolidada a partir de tais estudos, a crítica de Taleb enfatiza a fragilidade dos sistemas de previsão econômica como parte de uma reforma maior em relação ao sistema de conhecimento hodierno. Nesse sentido, a alegoria de Taleb acaba por isentar a responsabilidade do discurso técnico-científico da área da economia, assim como tira dele a possibilidade de resolução de um problema que lhe é maior e que somente será resolvido se alterados os parâmetros de análise da causalidade recorrente. Taleb direciona o assunto da crise econômica para a área da Epistemologia – em que se reconhece a posse maior do próprio filósofo da incerteza. A partir das análises de Hyman Minsky (2009), observou-se como a contaminação metonímica da economia pelas unidades *especulativas* ou pelas unidades *Ponzi* foram derivadas, principalmente, das políticas de empréstimos alimentadas pelas instituições financeiras. No caso de Minsky, o recurso da metonímia condiz com o seu posicionamento moderado em relação às formas de financiamento das unidades econômicas. A metonímia permite com que Minsky fale de uma parte nociva da política de empréstimos contemporânea sem que seja feita uma crítica radical da totalidade das operações financeiras. Com igual estratégia de colocação da metonímia, o economista apresenta a geração das unidades *especulativas* ou *Ponzi* como um fragmento indissociável do capitalismo financeiro. Entretanto, comenta que as escolhas das instituições com responsabilidade na política econômica podem promover instabilidade generalizada ao facilitar o agigantamento de tais unidades. Minsky preserva sua crença nos sistemas atuais do capitalismo financeiro que mantêm a estabilidade das unidades *hedge*, mas protesta em relação ao contágio da especulação sem qualquer princípio regulatório quanto à política de

[1] UNEB-PPGEL. *E-mail:* minotico@yahoo.com.br.

financiamentos. Por fim, ainda nesses estudos preliminares, verificou-se como o recurso da hipérbole em relação aos estudos de Milton Friedman (1978) sobre a teoria do estoque monetário denota ser a ferramenta discursiva mais adequada que os ativistas da área econômica William T. Still (1996), com o documentário *The money masters*, e Peter Joseph (2007, 2008 e 2011), com a trilogia *Zeitgeist*, reconheceram para explicar uma inevitável crise financeira em meio à atmosfera paradoxal da pressão inflacionária, do estímulo desenfreado ao consumismo e do risco de escassez de capital para o indivíduo contemporâneo. O uso da hipérbole por Still torna-se apropriado, pois, ao atribuir uma dimensão mais colossal às consequências negativas e inflacionárias da teoria do estoque monetário, pôde-se alterar a orientação de ajustamento da política monetária oriunda de Friedman para o de combate frontal ao controle da emissão de dinheiro. Em relação a Joseph, a crítica torna-se ainda mais radical quando ele contrapõe-se à própria necessidade de armazenamento ou de troca da lógica monetarista. O efeito da hipérbole como demonstração de distância de uma realidade acreditável no discurso de tais ativistas da área econômica associa-se a uma postura que precisa desvelar o entendimento padrão do discurso econômico e apontar, por proveitoso exagero ou defeito, uma realidade econômica trágica, mas disfarçada de normalidade cotidiana.

Tais estudos servem de mapas iniciais e outros futuros buscarão aprofundar a visão sobre tais autores, investigando-lhes publicações posteriores em busca de recursos tropológicos consistentes em seus discursos. De modo paralelo, dois empregos de figuras de retórica em narrativas científicas foram escolhidos para um estudo mais aprofundado da importância dessas para a montagem do discurso econômico em meio à discussão sobre a crise de 2008: o uso da ironia por Joseph Stiglitz e a alegoria do minotauro global por Yanis Varoufakis.

A importância da escolha dessas narrativas científicas orientou-se pela capacidade de generalização que assumiram depois de estourada a crise financeira mundial originalmente advinda da elevação do não pagamento dos Collateralized Debt Obligations (CDOs)[2]. No caso das narrativas científicas de Joseph Stiglitz e de Yanis Varoufakis, é inegável o sucesso do empreendimento da tradutibilidade da linguagem econômica para os leigos que tais autores criaram para comentar a crise de 2008 com um discurso desviante do *mainstream* de Wall Street e Washington. Acompanhados por uma atmosfera em que muitos leigos na área econômica buscavam entender os motivos da crise de 2008 e as suas consequências futuras no cotidiano, os livros de Stiglitz e Varoufakis (juntamente com os de Taleb) tornaram-se *best-sellers* da área de Economia – o que os tornou figuras bastante populares a, cada vez mais, frequentarem programas de televisão, escreverem ou serem entrevistados em jornais de repercussão internacional. Em relação a Stiglitz, o uso das ironias pode representar uma forma de resposta de um projeto de regulação e de investimento keynesiano que, estando do lado oposto das tendências predominantes da economia contemporânea demarcadas por Wall Street, foi desconsiderado e sufocado pelo fundamentalismo do livre-mercado imperante nos Estados Unidos. Toda uma geração que leu Keynes e toda uma geração ávida por uma compreensão mais simplificada do economista mais influente do século XX buscaram reviver as árduas lições de uma forma mais sintetizada e mais atualizada em Stiglitz, que investigou, com maior precisão, as assimetrias de informação no mercado. Quanto a Varoufakis, em meio à expansão da crise financeira para o continente europeu e para a unidade monetária, vitimando a Grécia drasticamente, a criação da alegoria do minotauro global assimilou o mito grego da Antiguidade como marca da cultura local ao mesmo tempo em que tal alegoria serviu de denúncia à postura

[2] Instrumentos financeiros que captam dinheiro emitindo obrigações próprias, antes de investi-lo em um misto de ativos, como empréstimos. Os CDOs que promoveram o colapso da economia norte-americana e mundial formaram-se como um misto de dívidas imobiliárias de alto risco com outras dívidas de baixo risco, como certificados do Tesouro dos EUA.

alemã no bloco europeu. Em meio ao declínio de um modelo de reciclagem de excedentes no comércio internacional, Varoufakis apontou o discurso de austeridade alemão como cúmplice e conivente dos interesses financeiros de Wall Street. A capacidade de explicar processos econômicos complexos por meio de uma linguagem simples foi testada pela alegoria do minotauro global e, em pouco tempo, Varoufakis estaria escrevendo outro *best-seller*, com um título que buscou ampliar as lições de Economia para uma faixa etária ainda mais jovem: *Conversando sobre Economia com a minha filha*[3]. Nessa perspectiva, tanto Stiglitz quanto Varoufakis apresentam uma retórica capaz de desafiar a crença na autonomia e no código cifrado da Economia. Ao contrário de observarem no conhecimento técnico fechado uma vantagem e um privilégio para os economistas, notam nisso um problema de comunicação a gerar assimetrias e problemas para a Economia e a impedir uma democratização maior de parâmetros mais justos da atividade econômica.

Referências

FRIEDMAN, Milton. *Inflação:* suas causas e consequências. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1978.

MINSKY, Hyman. P. A hipótese da instabilidade financeira. *Oikos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2. p. 314-320, 2009.

PRADO, Thiago Martins. As narrativas sobre a crise econômica mundial e a Madlântida de Palahniuk. In: CORREIA, Helena Heloísa Siqueira; DUARTE, Osvaldo Copertino; SOUZA, Valdir Aparecido de (Org.). *Isto não é um mapinguari*. Porto Velho: Poiesis Editora, 2015. p. 393-398.

PRADO, Thiago Martins. Figuras de retórica no discurso econômico para narrar a crise mundial de 2008. *Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp)*, v. 59, p. 439-459.

STIGLITZ, Joseph. *O mundo em queda livre:* os Estados Unidos, o mercado livre e o naufrágio da economia mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TALEB, Nassim Nicholas. *A lógica do cisne negro:* o impacto do altamente improvável. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008

THE MONEY masters. Direção (roteiro e comentários) de William T. Still. Produção: Patrick Carmack. Estados Unidos: 1996. [DVD]. (210 min), colorido.

VAROUFAKIS, Yanis. *Conversando sobre economia com a minha filha*. São Paulo: Planeta, 2015.

VAROUFAKIS, Yanis. *O minotauro global:* a verdadeira origem da crise financeira e o futuro da economia global. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

[3] A palestra anual sobre Shakespeare no Rose Theatre, em Kingston, que foi realizada por Varoufakis, em 19 de março de 2018, fornece pistas de como a arte literária pode favorecer a compreensão da ciência econômica e como o próprio projeto de escrita do economista grego parece ter se valido dessa constatação para o aperfeiçoamento retórico de seu discurso como economista. O livro citado, de igual modo, estabelece diversas relações entre processos econômicos ao longo da história e enredos literários consagrados pela tradição.

ZEITGEIST, the movie. Direção (roteiro e comentários) de Peter Joseph. Estúdio GMP. Estados Unidos: 2007. [DVD]. (119 min), colorido.

ZEITGEIST: addendum. Direção de Peter Joseph. Zeitgeist Films. Comentaristas: Peter Joseph, Jacque Fresco, Roxane Meadows, John Perkins e outros. Estados Unidos: 2008. [DVD]. (123 min), colorido.

ZETGEIST: moving forward. Direção (roteiro e produção) de Peter Joseph. Estúdio GMP LLC. Comentaristas: Peter Joseph, Jacque Fresco, Roxane Meadows, Ashton Cline, Robert Sapolsky, Adrian Bowyer, Colin J. Campbell, James Gilligan, Gabor Maté e outros. Estados Unidos: 2011. [DVD]. (162 min), colorido.

PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE RECURSOS AUDIOVISUAIS: DAS EXIGÊNCIAS LEGAIS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

Jacqueline Lidiane de Souza Prais[1]
Márcia Esperidião[2]

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise do Parecer nº 08/2012 e da Resolução nº 01/2012, referentes à Educação em Direitos Humanos com ênfase à sua consolidação em sala de aula. A investigação apresenta os princípios da EDH, discute as possibilidades do planejamento docente para a EDH a partir das exigências legais ao trabalho pedagógico com o uso de recursos didáticos e, aponta uma proposta didática.

Introdução

Este trabalho analisa o Parecer nº 08/2012 e a Resolução nº 01/2012, ambos do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos com ênfase à sua consolidação em sala de aula.

Problematiza-se: de que maneira recursos audiovisuais podem promover a leitura crítica entre as exigências legais e a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH)? Utiliza como encaminhamento metodológico a análise documental da legislação mencionada anteriormente e o levantamento bibliográfico, conforme Lüdke e André (2012).

A investigação apresenta os princípios da EDH, discute as possibilidades do planejamento docente para a EDH a partir das exigências legais ao trabalho pedagógico com o uso de recursos didáticos, e aponta uma proposta didática para a promoção da EDH.

Princípios da educação em direitos humanos

A retomada dos direitos humanos como pauta educacional nas escolas brasileiras data o início dos anos 2000 com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). O objetivo é assumir o compromisso de formação de uma sociedade humanizada (HADDAD; GRACIANO, 2006). Assim:

> Direitos humanos é uma expressão que abrange diversas concepções e abordagens em torno de um conjunto de direitos que fazem parte da própria natureza humana e da dignidade a ela inerente. A proteção a tais direitos é resultado de um lento processo histórico que foi se reconhecendo legislativamente a partir dos imperativos sociais postos ao longo do tempo (CARVALHO, 2016, p. 5).

Nessa perspectiva, no ano de 2012 a aprovação do Parecer e da Resolução (BRASIL, 2012a, 2012b) representam que a educação passa a ser reconhecida como meio e fim para essa formação humanizadora, bem como, identificam a escola como lugar e tempo de efetivação da EDH.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo Programa de Pós-graduação em educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). *E-mail:* jacqueline_lidiane@hotmail.com.
[2] Docente na Educação Profissionalizante pelo Pronatec / Médio técnico na modalidade subsequente. *E-mail:* marciaesperidiao@hotmail.com.

Destaca-se que a EDH constitui um processo educativo que expressa intenções formativas, sistematização de conteúdos, multidimensional quanto à abordagem e suas temáticas e, dialético no tempo e no espaço em que se realiza (PRAIS; PEREIRA, 2016).

Conforme o Parecer e a Resolução (BRASIL, 2012a; 2012b) os princípios da EDH são: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e, a sustentabilidade socioambiental.

Sublinha-se que mesmo tendo "leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, [...]" (BRASIL, 2012a, p. 16). Assim, denota-se que será pela prática e pela reafirmação progressiva e continuamente a possibilidade de sua efetivação no contexto educacional.

> Assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238).

Dessa forma, este artigo oferece uma proposta para problematização da prática pedagógica e a possiblidade de explorar didaticamente a promoção da EDH na escola.

Planejamento docente para a EDH

Para a promoção da EDH em sala de aula, o professor é reconhecido como um mediador de situações. O docente assume o papel de sistematizar e conduzir a atividade de ensino e é convidado a agregar a ela um processo de humanização (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Conforme Fernandes e Paludeto (2010) educar em direitos humanos e promover uma EDH é um desafio para as escolas na contemporaneidade, pois para além de um conteúdo, ela é uma prática multidimensional que envolve princípios e ações. Em outras palavras, não há uma EDH se não há ações coerentes para com ela (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Por conseguinte, é necessário sistematizações dessa por meio do planejamento do ensino que requer estabelecer um objetivo, encaminhamentos a serem adotados, recursos e avaliação a serem empregados. O ato de planejar envolvendo a:

> [...] previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação cientifica da situação original (MARTINEZ; LAHORE, 1977, p. 11).

De tal modo, podemos fazer a analogia de o planejamento é uma bussola que guia o destino que se quer chegar ao âmbito educativo (LEAL, 2005). Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 61-62) sublinham que "planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito existencial ou profissional". Em outras palavras, entendemos que o planejamento de ensino se constitui pela colaboração entre pares para resultar na aprendizagem dos alunos.

Segundo Vasconcellos (2000, p. 79), "planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto". ou seja, fazendo uso da práxis.

Pontua-se que o planejamento docente para a EDH além de cumprir uma exigência legal no trabalho pedagógico potencializa a efetivação da EDH. Por sua vez, a formação inicial e

continuada do professor é o caminho frutífero para que se reconheça a escola como espaço e tempo para EDH (CANDAU, 2008; MACIEL, 2016).

O planejamento das atividades pedagógicas sistematiza as ideias e as intenções para com a EDH, bem como, norteia uma prática coerente e adequada com os princípios humanizadores (BEZERRA, 2016).

Acrescenta-se que, ao planejar, o professor define quais recursos pedagógicos são apropriados para discutir a temática e o conteúdo. Nesse sentido, reconhece-se a potencialidade dos recursos audiovisuais para representar situações específicas do cotidiano escolar para que sejam debatidas e investigadas (AZZI, 1996).

Proposta didática: para além das cenas

Pensar a escola como tempo e espaço de formação em EDH, é pautar o trabalho docente de maneira coerente e que promova ações articuladoras com toda a comunidade escolar. Pois a EDH mais que conteúdo, é uma prática cotidiana e contínua que precisa ser consolidada (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Partindo desse pressuposto, propõe-se o uso de recursos audiovisuais – como filmes/documentários –, para desenvolver atividades interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar na rede pública, com ênfase aos alunos do Ensino Médio.

Para organizar ações e estudos sobre a EDH é preciso ter claro qual o objetivo que se pretende atingir. Desse modo, as indicações de filmes/documentários denotam as possibilidades diversas que podem ser feitas pelos docentes ao modo em que cada um tem autonomia e discernimento de sua prática pedagógica (DUARTE, 2002).

Pressupõe-se que a utilização de recursos audiovisuais promove a multiplicidade de olhares sobre as cenas e de que modo elas representam situações reais e já vivenciadas pelo público que assiste e os analisam. Nesse sentido, indica-se que sejam promovidos momentos interdisciplinares na escola por meio de projetos integradores com a comunidade escolar envolvendo: ciclos de estudos, depoimentos de situações vivenciadas, debates sobre o tema do filme, a realidade escolar e as ações que (não) promovem a EDH.

Comumente, identifica-se que os filmes/documentários “Ilha das Flores”, “Que letra é essa?”, “Vista minha pele”, “Pro dia nascer feliz” podem desencadear os primeiros momentos de partilha entre a comunidade escolar. Para tanto, sugere-se que todos da comunidade assistam juntos ao documentário/filme e passem analisar o tema em foco vá para além do olhar sobre a cena, mas que problematizem a convivência humana, em especial, no ambiente escolar.

Em seguida, grupos podem ser organizados e cada um receber uma questão norteadora que permita a eles que debatam sobre as cenas e qual a relação que se pode estabelecer com a vida escolar e social. Para tanto, fornecer reportagens e textos que possam instigar os participantes a estudar o tema em questão e, assim, desenvolver estudos para fundamentar as discussões que serão promovidas.

Após isso, colher depoimentos escritos e falados sobre o tema em destaque, compor um painel de situações vivenciadas e colocá-las em destaque nos debates junto com todos os grupos.

Em um segundo encontro com os grupos eles irão expor suas opiniões, sentimentos que emergiram ao assistir ao filme/documentário. Somado a isso, salientar os estudos que fizeram e as problematizações que emergiram de situações já vivenciadas.

Por fim, pensar de maneira coletiva, quais atividades a serem promovidas no âmbito escolar para que a EDH se consolide e torne ações coerentes e adequadas. Para tanto, pedir aos alunos que criem vídeos de conscientização e/ou de sensibilização para as temáticas que emergirem de suas análises e suas interpretações no ambiente escolar.

Considerações finais

Para finalizar este artigo é retomado a questão de investigação que representa o uso de recursos audiovisuais para promoção de uma leitura crítica entre a exigência legal e a implementação da EDH.

Desse modo, identifica-se que a sala de aula como o espaço e o tempo para prática de uma educação humanizadora e EDH. Sublinha-se que a formação, inicial e continuada, congrega a preparação profissional docente para assegurar os direitos humanos e a efetivação da EDH nas escolas, bem como que o uso de filmes e de documentários pode contribuir para problematizar situações cotidianas e promover uma leitura crítica do professor e dos alunos quanto à efetivação dos princípios da EDH.

Somam-se a isso as possibilidades didáticas com os recursos audiovisuais no planejamento docente com vistas à promoção da produção de estudos e do incentivo de práticas educativas humanizadoras.

Por fim, oferece-se uma contribuição para a análise das perspectivas da EDH em sala de aula e da sua prática a partir de atividades pedagógicas que contemplem a análise crítica de situações destoantes de violação dos direitos humanos e de promoção da EDH nas escolas.

Referências

AZZI, R. *Cinema e educação:* orientação pedagógica e cultural de vídeos. São Paulo: Paulinas, 1996.

BEZERRA, M. M. M. *Memória política e educação em direitos humanos:* saberes e práticas pedagógicas na escola municipal Marcos Antônio Dias Batista, em Goiânia. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BRASIL. *Parecer nº 08/ 2012*, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012a.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *Resolução nº 01/2012*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012b.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SCAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). *Educação em direitos humanos:* temas, questões e propostas. Petrópolis: DP, 2008.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. *Educar em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2013.

CARVALHO, J. D. Educação em direitos humanos: possibilidades e contribuições à formação humana. *Revista Jus.com*, Santa Cruz do Sul, 2016.

DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). *A Educação entre os Direitos Humanos.* Campinas: Editores Associados / Ação Educativa, 2006.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Ibero-americana de Educación***,** n. 37, v. 3, 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MACIEL, T. S. M. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., Bauru, 2016 (7).

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. O. *Planejamento escolar.* São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M,; SANT'ANNA, I. M. *Por que Planejar? Como Planejar*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRAIS, J. L. S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em direitos humanos e a inclusão educacional: a prática inclusiva nas dobras do impossível. *Revista Linha Mestra*, n. 30, p. 985-989, set./dez. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Ladermos Libertad-1, 2000.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA LEI FEDERAL N° 13.409/2016

Jacqueline Lidiane de Souza Prais[1]
Rosangela Maria de Almeida Netzel[2]

Resumo: Esta pesquisa analisa a Lei Federal nº 13.409/2016, quanto à inclusão das pessoas com deficiência no programa de cotas em instituições federais de ensino superior. A investigação apresenta também os princípios da educação inclusiva, e aponta os aspectos legais referentes ao direito de todos à educação.

Introdução

A inclusão educacional consiste em um movimento de luta pelo direito de todos à educação. Do mesmo modo, ela representa um alvo de sistematização de políticas públicas que visam a assegurar e a orientar sua implementação nas instituições escolares.

Somado a isso, subsidia o atendimento de demandas de estudantes e a oferta de um ensino amparado em recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem. Nessa perspectiva, destaca-se o tempo em que ficaram excluídos os alunos com deficiência do processo de escolarização regular e a segregação a essas pessoas dentro do sistema de ensino.

A partir disso, o seguinte problema de pesquisa norteia a discussão: *de que maneira a proposta de cotas na educação superior às pessoas com deficiência pode ser percebida no âmbito da efetiva inclusão educacional?* Assim, com base na análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) da legislação referente à inclusão educacional, apontam-se aspectos legais referentes ao direito de todos à educação nas políticas públicas, com ênfase na Lei Federal nº 13.409/2016, que assegura a inclusão de pessoas com deficiências no programa de cotas na educação superior.

Princípios da educação inclusiva

Para tratar dos princípios de uma educação inclusiva, é necessário partir do comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem dentro do contexto regular de ensino, tendo em vista os desafios diários enfrentados pelos professores. Dentre os impasses está a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial que exige do professor repensar a organização de suas aulas, atividades, avaliação, recursos pedagógicos de modo mais coerente às necessidades de aprendizagem (SOARES, 2010; MANTOAN, 2015).

De acordo com Omote (2003, p. 154) "a inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza". Assim, a inclusão educacional se constitui como um movimento de luta e um princípio educativo na defesa do acesso de todos ao contexto escolar.

A educação inclusiva precede a luta pelos direitos de todos à educação e passa a ser sistematizada por meio de conhecimentos que visam promover o acesso de todos à aprendizagem dos conteúdos curriculares (MANTOAN, 2015).

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo Programa de Pós-graduação em educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). *E-mail:* jacqueline_lidiane@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL - UEL). *E-mail:* roalmeidaprofe@gmail.com.

Nessa perspectiva, para que haja o acesso à aprendizagem, pressupõe-se a necessidade de uma escola que ofereça uma educação adequada, ou seja, inclusiva, que "reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos" (CARVALHO, 2004, p. 26).

Acrescentam-se as ideias defendidas por Rodrigues (2007) de que a inclusão diz respeito a uma mobilização educacional que assegura o direito de todos à educação e, logo, que a inclusão dos alunos seja efetivada por meio de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a educação inclusiva é aquela que adequa a estrutura física, organiza práticas pedagógicas, forma recursos humanos e, elabora e/ou oferece recursos pedagógicos que atendam às peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Portanto, compreende-se que, para a efetivação da educação inclusiva, é necessário um processo de mudança nas relações educativas, que vão além do acesso de todos à escola, mas que seja assegurado a elas acesso a aprendizagem (RODRIGUES, 2007).

O direito de todos à educação nas políticas públicas: alguns destaques

Para iniciar a discussão, destaca-se o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) de que a educação é um direito de todos.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o Brasil torna-se signatário dessa política, assumindo o compromisso de consolidar um sistema de ensino inclusivo que rejeite a exclusão de qualquer aluno, e que desenvolva práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem. Segundo esse documento, os estudantes com deficiência têm representado o maior desafio dentro da perspectiva da inclusão, por suas peculiaridades e necessidade de uma rede de apoio educacional especializado. Dessa maneira, sublinham-se as políticas públicas, no contexto da educação inclusiva, que legitimam a luta histórica dessas pessoas pelo acesso efetivo à escola.

A Lei Federal nº 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e de sua integração social, acentua no seu artigo 2º, que o poder público e seus órgãos devem assegurar às pessoas com deficiência o direito à educação (BRASIL, 1989).

Na Lei Federal nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o artigo 59 determina aos sistemas de ensino garantir aos educandos "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades".

Nas diretrizes do documento intitulado "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" (BRASIL, 2008), é previsto que, em todos os níveis, etapas e modalidades, os recursos e os serviços sejam disponibilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular para efetivação da educação inclusiva.

Dessa maneira, em um sistema educacional inclusivo, o professor organizará as condições de acesso à aprendizagem, oferecerá recursos pedagógicos e favorecerá a comunicação e a promoção da aprendizagem.

A Lei Federal nº 13.409/2016: uma análise

Tendo em vista a legitimação da inclusão educacional na Educação Superior, em nível federal, a aprovação da Lei Federal n° 13.409 em 28 de dezembro de 2016, representa uma política pública que afirma essa busca de assegurar o acesso das pessoas com deficiência no segundo nível da educação brasileira.

A lei supracitada é um dispositivo que altera a Lei nº 12.711/2012, que tratava apenas das cotas em relação aos estudantes de escola pública e às etnias (pretos, pardos e indígenas),

acrescentando aos Art. 3º, Art. 5º e Art. 7º, as "pessoas com deficiência". Assim, passam a ser incluídas no programa de cotas de instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2016).

É interessante citar que a referida lei não normatiza as políticas de cotas em universidades estaduais, de modo que essas instituições estabelecem seus próprios critérios para a oferta de cotas.

O contexto para a aprovação da Lei nº 12.711/2012 apresentou um cenário de "argumentos favoráveis [...] na discussão sobre a constitucionalidade das cotas e relevância para o país" (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 185). Com base nisso, a resposta do Estado foi fixar uma intervenção, válida para as instituições federais, a partir de uma política pública "[...] diante dos quadros de desigualdade raciais remanescentes de fenômenos sociais que precisam ser enfrentados; destacando-se que as "ações afirmativas" atuariam como alternativa para a busca de igualdade através da promoção de condições equânimes" (idem, p. 185).

De tal modo, a Lei Federal n° 13.409 prevê a disponibilidade de cotas (por curso e turno) para pessoas com deficiências em instituições de Educação Federais de Superior, bem como no Ensino Médio e Técnico que ofertem, favorecendo pessoas advindas de escolas públicas, baixa renda, negros, pardos ou indígenas.

Em outras palavras, a Lei Federal n° 13.409/2016 normatiza o acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior. Entende-se que ela representa uma tentativa de assegurar o direito desses estudantes a esse segmento. Em outras palavras, ela legitima uma prerrogativa preconizada na Constituição Federal – direito de todos à educação – por meio de uma política reparadora quanto à escolarização da pessoa com deficiência.

Políticas desse teor buscam no contexto histórico, social e cultural, direitos que foram negados aos cidadãos e buscam reafirmá-los a partir de medidas para a equidade e ações afirmativas ao oferecer medidas paliativas a essas pessoas acessarem espaços em que antes foram excluídos.

Nesse sentido, entende-se que as cotas universitárias já fazem parte do sistema de ensino brasileiro e uma alternativa aos problemas enfrentados pela desigualdade social e negligência histórica de direitos negados. Por sua vez, as políticas públicas surgem:

> Como medida de "ação afirmativa" com finalidade reparatória, configura-se em uma alternativa possível para promover a inserção do jovem em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos, enriquecendo tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo, o que pode desdobrar-se em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 190-191).

No entanto, de acordo com os teóricos já citados, uma inclusão efetiva, além do acesso, suscita outras necessidades.

> Para efetivar a educação inclusiva nas escolas, além de políticas, deve haver uma reestruturação das escolas no auxílio à vida escolar dos alunos e também oferecer meios essenciais para que os educadores possam se capacitar, atualizar e se adaptar às novas formas de trabalho, para que ofereçam um ensino com qualidade (RODRIGUES *et al.*, 2011, p. 3).

Com base nessas considerações, pode-se inferir que a educação inclusiva se constitui primordialmente quando as políticas públicas e as escolas reconhecem a diferença apresentada pelos alunos, valoriza essa diversidade, organiza um ensino que satisfaça as necessidades de aprendizagem e utiliza os potenciais de cada um para sua formação escolar e desenvolvimento acadêmico.

Desse modo, outras políticas públicas e trabalhos científicos poderão atuar como complemento às ações de inclusão dos estudantes com deficiência na graduação, visando, entre outras ações, a: formação didático-pedagógica dos professores universitários; acessibilidade na estrutura física das instituições de ensino superior; o apoio pedagógico especializado aos discentes e aos docentes; os recursos didáticos que satisfaçam às necessidades de aprendizagem.

Considerações finais

Como principais resultados evidenciam-se: a necessidade de dispositivos legais para orientar e determinar o atendimento adequado por parte dos sistemas de ensino e; destaca-se que a Lei Federal nº 13.409/2016 se constitui como uma política legitimadora do direito à educação as pessoas com deficiência, que demanda, porém, outras providências.

Até o momento a proposta de cotas na educação superior às pessoas com deficiência pode ser percebida como insuficiente para a efetiva inclusão educacional. Portanto, para além deste dispositivo legal, sua implementação denota políticas, programas e ações que garantam a efetiva inclusão educacional dos estudantes com deficiência, como: formação didático-pedagógica dos professores universitários; acessibilidade na estrutura física das instituições de ensino superior; apoio pedagógico especializado aos discentes e aos docentes; recursos didáticos que satisfaçam às necessidades de aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. *Lei Federal n° 13.409,* de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei n° 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

BRASIL. *Lei Federal nº 7.853,* que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde -, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394/96,* que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva:* com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2007.

RODRIGUES, B.; RUBI, D. A.; BARASSA, J. R.; LIMA, A. A.; ARÇARI, D. P.; GROPPO, D. P. Deficiência Visual e Ensino de Química. *Revista Eletrônica*, Amparo (SP), 2011.

SOARES, M. T. N. *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade:* Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Lúcia Cristina Azevedo Quaresma[1]
Walter da Silva Braga[2]

Resumo: O presente artigo traz uma análise das práticas de alfabetização de crianças ribeirinhas em escolas localizadas nas ilhas do entorno da região urbana de Belém/Pa. Estudo realizado a partir dos relatos de sequências didáticas desenvolvidas por professores alfabetizadores que atuam em escolas ribeirinhas localizadas na região em momento de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, como também no decorrer do acompanhamento pedagógico realizado aos professores. Na análise observou-se mudanças significativas em práticas de leitura e escrita desenvolvida em turmas de alfabetização de crianças diante de um novo projeto de Educação do Campo, por meio da formação de praticantes de leitura e escrita a partir do contexto escolar e cultural ribeirinho na Amazônia. Baseado em Arroyo (2011); Freire (1996) e Lerner (2002), o estudo contextualiza a importância de práticas de alfabetização em escola ribeirinha a partir da articulação dos seus sujeitos, do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento.
Palavras-chave: Alfabetização; educação do campo; práticas pedagógicas.

Introdução

O estudo teve por metodologia, o contexto da formação diante da socialização de sequências didáticas propostas pelo professor, sua escuta e o registro por escrito em diário de campo da fala docente em relação ao trabalho com narrativas articuladas com o contexto ribeirinho na elaboração de sequências didáticas. E, no contexto da sala de aula, a partir dos assessoramentos pedagógicos, por meio do levantamento de atividades alfabetizadoras de leitura e escrita significativas abrangendo o estudo de textos e palavras/letras, realizadas pelo professor com sua turma a partir dessas sequências didáticas.

Com isso, verificou-se uma mudança expressiva na práxis docente, tendo em vista a alfabetização de crianças ribeirinhas, com base em narrativas vinculadas a gêneros textuais diversificados como as lendas da região e literaturas infantis, evidenciando a contextualização de saberes culturais significativos diante do contexto da infância amazônica.

A educação do campo e a alfabetização de crianças ribeirinhas

A educação realizada nas áreas rurais passa por mudanças significativas na busca de um novo projeto de educação do campo voltado para o direito de comunidades locais ao acesso a uma educação de qualidade. Tendo como foco o envolvimento de suas ricas práticas culturais, presentes na diversidade de povos do campo, principalmente na Amazônia.

Fato este, que emana uma corrente de mobilizações no contexto educacional com o intuito de garantir uma alfabetização de qualidade para as camadas menos favorecidas da sociedade. Para Arroyo *et al*. (2011), nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. (p. 9)

Esse movimento que envolve o direito dos povos do campo à uma educação de qualidade, é decorrente de muitos fatores históricos que delinearam a essa camada da população brasileira

[1] Centro de Formação de Professores, SEMEC - Belém-PA. *E-mail:* luquaresma68@yahoo.com.br.
[2] Centro de Formação de Professores, SEMEC - Belém-PA. *E-mail:* walter.braga@yahoo.com.br.

uma educação compensatória que de acordo com Arroyo *et al*. (2011) estão encrustados todos os problemas da educação como o analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade e série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salário, carreira de seus mestres e um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Uma educação do campo que ainda segue um parâmetro de escola urbana, deixando de atender aos interesses dos trabalhadores do meio rural, sem levar em consideração as diversidades culturais.

A luta por uma educação do campo de qualidade envolve um desgaste político histórico que desqualifica o campo como um espaço de prioridades para políticas públicas (ARROYO *et al*., 2011). O que é ainda observado no Plano Nacional de Educação, em suas 20 metas estabelecidas, apesar de estabelecer um esforço em combater as desigualdades sociais históricas no país, não há uma meta específica que institua a necessidade, por parte dos Estados Federativos, de um planejamento característico e contextualizado para as escolas do campo (MEC, 2014). Diante dessa realidade, Caldart *et al.* (2011), retrata que:

> A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, movimentos sociais. (p. 150-151)

A escola, portanto, seria articulada com os sujeitos do campo, por meio do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento. Para tanto, é necessário a elaboração de políticas educacionais que respeitem as diversidades sociais de forma a garantir a inclusão social de todos, "não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha" (FREIRE, 2004, p. 270).

O grande desafio, portanto, a enfrentar nos últimos anos em relação à alfabetização da população que habita as regiões mais afastadas dos centros urbanos, seria a garantia de políticas educacionais direcionadas a essa população em busca de uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, Arroyo *et al.* (2011) nos diz que: "Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. (p. 13)

Assim, na alfabetização de crianças ribeirinhas, a tentativa de compreender o que a escrita representa e como a escrita representa a fala, os professores se apoiaram na assimilação pelas crianças das informações provenientes do meio, transformando-as (interpretando-as) de acordo com seus esquemas de assimilação, construindo assim sucessivos estágios de conceptualização: (pré-silábico; silábico; silábico alfabético e alfabético). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985)

Logo, a prática de letramento não seria: "pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". (SOARES, 2006, p. 72).

De acordo com Lerner (2002), essas seriam práticas de leituras envolvendo uma mudança profunda de paradigmas, "inovações" que nem sempre estão fundamentadas.

As práticas de alfabetização em escola ribeirinha, portanto, devem partir da articulação dos seus sujeitos, do reconhecimento de seus conteúdos, de sua identidade cultural, de suas necessidades sociais de conhecimento. "Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha" (FREIRE, 1996, p. 270).

Saberes Culturais: contribuições para a prática pedagógica contextualizada

A alfabetização de crianças ribeirinhas em escolas localizadas na região das ilhas de Belém-PA ocorre em um contexto rico de uma diversidade amazônica característica predominante na região. É neste contexto diversificado de saberes provenientes de uma região peculiar ribeirinha, que o professor alfabetizador a partir de sua formação continuada no Centro de Formação de Professores, recontextualiza seus saberes em busca de uma organização pedagógica significativa. Assim, as práticas de alfabetização, envolvendo o conhecimento mediado na formação, são integradas ao contexto sociocultural do aluno.

Sobre este contexto, Oliveira e Mota Neto (2015, p. 24) nos colocam que:

> As lendas e os mitos amazônicos estão codificados em torno de um espaço e tempo específicos, expressando necessidades humanas e sociais de uma população que tem nas águas dos seus rios e na mata densa os seus referenciais simbólicos. Elementos naturais plenos de significados culturais, e que orientam a vida da população na Amazônia.

Riqueza cultural essa, predominante nas escolas ribeirinhas que é internalizada na prática do professor alfabetizador a partir de propostas de sequências didáticas com base em narrativas infantis significativas vivenciadas no processo de formação continuada.

Quanto ao conceito de sequência didática nos apoiamos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), que conceituam como sendo "o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". No entanto, no contexto da formação continuada, a elaboração de sequência didática pode ganhar outro sentido, conforme esclarecem Trescastro e Silva (2013, p. 3) ao afirmarem que:

> Na formação de professores, a sequência didática é uma metodologia de estudo, caracterizada por um esquema experimental baseado em realizações em sala de aula. Neste sentido, a sequência didática no âmbito da formação continuada de professores se constitui como uma metodologia de estudo que privilegia a experimentação de um conjunto de condições didáticas a serem desenvolvidas pelos professores na sala de aula.

Sendo assim, foi destaque na organização de sequências didática dos professores de crianças ribeirinhas a presença de um conjunto de atividades que configuram uma atuação contextualizada em sala de aula como:

- Música e lenda, do repertório regional;
- Contação de Histórias/Danças/Dramatizações;
- Cartaz com a letra da música; e a lenda;
- Destaque de palavras no cartaz;
- Ênfase as letras iniciais e finais;
- Escrita de palavras significativas do texto;
- Vinculação de músicas e lendas à temas transversais com relevâncias educacionais e sociais (estudos do meio ambiente, água e outros);
- Atividades registros: ligar palavras/palavras; palavras/desenhos, desenhos/desenhos; caça-palavras; texto lacunado; recorte de revistas (letras, palavras e imagens); glossário de palavras; confecção de painel; estudo da horta; e outras...

Atividades retratadas nos relatos socializados na formação do professor de acordo com os registros sistematizados a seguir, nos fragmentos da fala de cinco docentes (Quadro 1).

Professor	**Fragmentos do relato do professor na formação**
(A)	"A produção de texto é realizada a partir da contação da história feita pelos alunos sobre o que eles sabem da "história popular" de sua região".
(B)	"O baralho produzido sobre a lenda da Matinta Pereira foi trabalhado em grupo. Mostrei as cartas a partir da contação da lenda e entreguei a cada grupo, eles organizaram a sequência da história e depois contaram relacionando com o conhecimento da região. Em outro momento pedi que registrassem a história através da escrita no caderno".
(C)	"Para que o processo ensino aprendizagem fique mais significativo envolvemos a narrativa do "Pirata de Palavras", de Jussara Braga, com a realidade da região que ainda sofre com a pirataria nos barcos que fazem o transporte local. Depois elencamos as palavras mais significativas para o estudo a partir do glossário de palavras".
(D)	"Após a leitura da narrativa da "Casa Sonolenta", de John Wood e Audrey Wood, proporcionamos as crianças uma dramatização, através da contextualização de como seria uma Casa Sonolenta na região". "A narrativa sugerida na formação, "João Pé de Feijão", de Ruth Rocha, se ajustou muito bem a comunidade local, pois podemos articular com o dia a dia da criança, na horta, no cultivo do açaí, os alunos além do envolvimento com a leitura, aprenderam algumas palavras novas sobre o cultivo do açaí, registrando as etapas do cultivo na horta, etc.".
(E)	"A partir da lenda da Matinta Pereira, trabalhamos na sala de leitura a construção do poema "A Matinta do Jutuba", uma atividade que envolveu um contexto riquíssimo e desencadeou muitas outras atividades como: correção de palavras, ditado de palavras significativas, estudo do texto (parágrafo, pontuação, acentuação), entre outras atividades". "A leitura da "Chácara do Chico Bolacha", as crianças desenvolveram o estudo de palavras envolvendo os nomes das frutas da região, estudo que culminou no registro da receita da salada de fruta e dos doces produzidos a partir delas".

Quadro 1 – O que falam os professores das práticas pedagógicas contextualizadas

Considerações finais

Torna-se importante destacar o que motivou todo o envolvimento dos professores para este trabalho, a criança ribeirinha que vive nesse lugar como cidadã de direitos, e as relações específicas que envolvem a Educação do Campo na perspectiva de uma formação a partir da articulação de sua condição de sujeito, valorizando sua cultura, do reconhecimento de sua identidade cultural e de suas necessidades sociais de conhecimento.

O objetivo proposto pelas professoras, à ênfase ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita considerando o contexto amazônico do espaço escolar ribeirinho, foi alcançado de forma significativa.

Assim, acreditamos que: "quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora". (ARROYO *et al*., 2011 p. 13)

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, SEB, 2010.

FEREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola:* o real, o possível e o necessário, Porto Alegre, Artmed, 2002.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.. Saberes Culturais em Práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense: Contribuições para uma Epistemologia do Sul. In: OLIVEIRA, I. A.; PIMENTA, Selma. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo, Cortez, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRESCASTRO, Lorena. B.; SILVA, Cilene M. V. Sequências didáticas na formação continuada de Professores alfabetizadores. In: IX SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto – MG. *Anais.*. p. 1-13.

A LEITURA E A CULTURA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "LEÔNIDAS DO AMARAL VIEIRA" ENTRE 1953 E 1975: ASPECTOS DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viviane Cássia Teixeira Reis[1]

Resumo: Tanto os manuais pedagógicos, quanto os periódicos educacionais são suportes materiais responsáveis pela circulação de ideias, saberes pedagógicos, prescrições e normatizações e, conforme Carvalho (2006, p. 1), à medida que esses impressos vão circulando e ganhando espaço nos cursos de formação de professores vão organizando e demonstrando quais saberes se sobrepõe.

A instituição "Leônidas do Amaral Vieira" e as demandas para a formação de professores.

Assim como outros pesquisadores, acredito que, do crescimento da economia cafeeira e do crescimento da população, decorreu a necessidade de investimento em educação. E, nesse sentido, teria sido construída a primeira escola pública masculina em 1911, e o primeiro Grupo Escolar, em 1913.

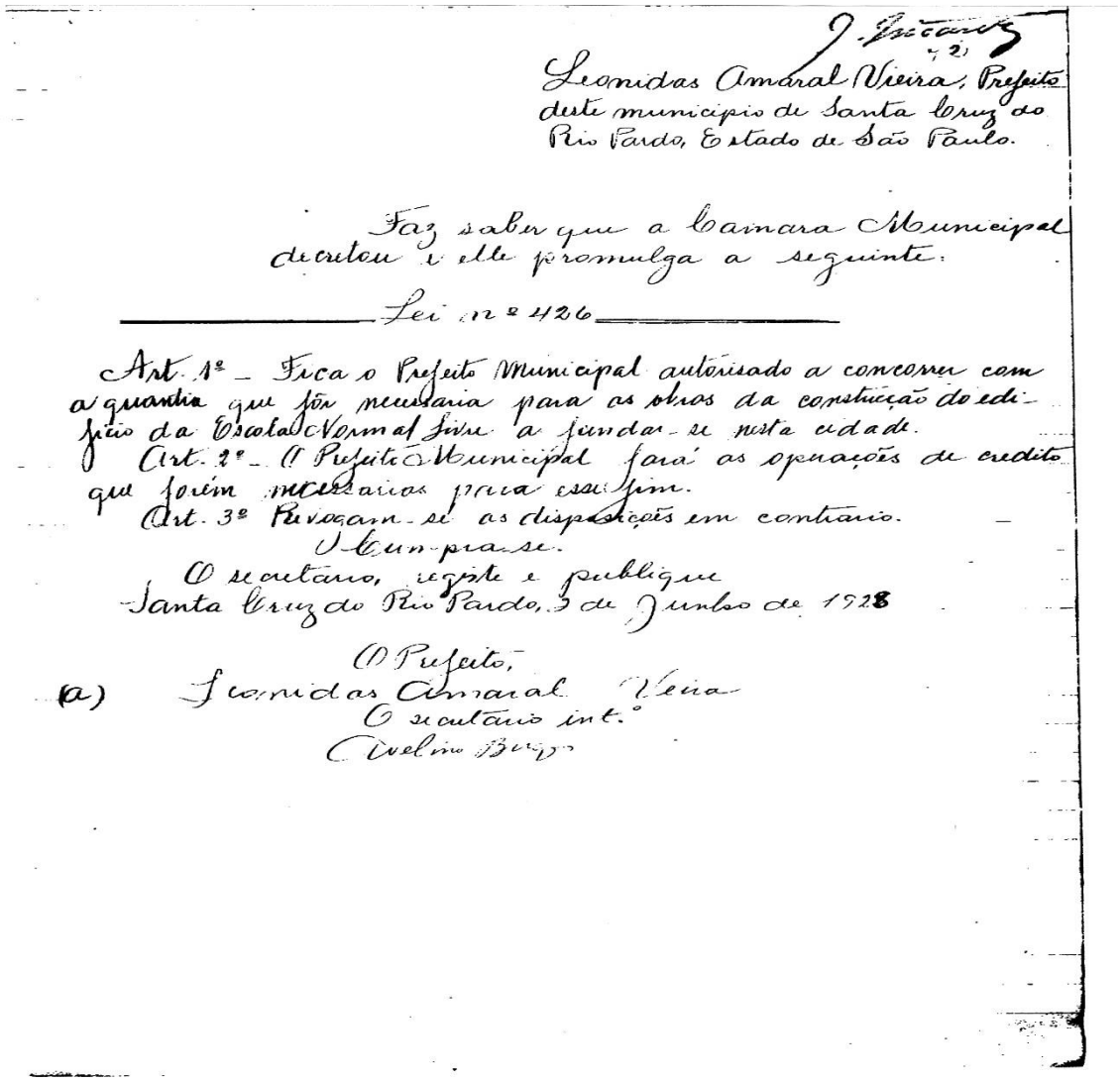


IMAGEM 1: 1º Grupo Escolar – 1915 – Fonte: PRADO; SATO (2012).

O primeiro Grupo escolar começou a funcionar oficialmente em prédio próprio, em 1 de fevereiro de 1915, sendo que, anteriormente, funcionava em outro espaço. "O 1º Grupo Escolar de Santa Cruz recebeu denominação 'Sinharinha Camarinha' conforme Decreto nº 23.328, de 6 e publicado aos 11/05/1954, em homenagem à memória da professora Percília Camarinha Nascimento (SINHARINHA CAMARINHA)." (PRADO; SATO, 2012, p. 188).

[1] Doutoranda em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". *E-mail:* vivianectreis@outlook.com.

A primeira escola normal foi criada em 1928, ano em que é introduzido o Ensino Secundário em Santa Cruz do Rio Pardo pela Prefeitura Municipal, na gestão do prefeito Coronel Leônidas do Amaral Vieira, criando a Escola Normal livre Municipal Leônidas do Amaral Vieira, a partir da Lei Municipal n. 429, cujo primeiro Diretor foi Agenor de Camargo. Assim, com a criação dessa escola normal, estava formada a primeira estrutura de educação pública na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo-SP.



Leonidas Amaral Vieira, Prefeito deste municipio de Santa Cruz do Rio Pardo, Estado de São Paulo.

Faz saber que a Camara Municipal decretou e elle promulga a seguinte:

Lei nº 426

Art. 1º - Fica o Prefeito Municipal autorisado a concorrer com a quantia que fôr necessaria para as obras da construcção do edificio da Escola Normal livre a fundar-se nesta cidade.

Art. 2º - O Prefeito Municipal fará as operações de credito que forem necessarios para esse fim.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrario.

Cumpra-se.

O secretario, registe e publique

Santa Cruz do Rio Pardo, 3 de Junho de 1928

O Prefeito,

(a) Leonidas Amaral Vieira

O secretario int.º

Avelino Braga

IMAGEM 2: Lei de fundação da escola – Fonte: PRADO; SATO (2012).

O primeiro prédio da escola Normal, situava-se num casarão, atual Biblioteca municipal.



IMAGEM 3: 1º prédio da Escola Normal – 1928 – Fonte: Acervo documental da E. E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Como mencionado na introdução, como estabelecimento oficial estadual iniciou as atividades em 1940. Em 1942, o curso colegial passou a oferecer as modalidades: Clássico e Científico. E, então, em um único complexo, foi transformada em Instituto de Educação segundo a Lei n. 2.274/53:

> Sua instalação, tendo em anexo o Curso Colegial, Ginasial, Normal e Primário, na qualidade de Instituto de Educação, ocorre no início de 1954, e progressivamente são instalados os cursos de Post-Graduados a que alude a Lei 2.274/53, a saber: março de 1954; Aperfeiçoamento; março de 1958; Especialização em Educação Pré- Primária; março de 1958, Administradores Escolares. Em 1968, foi criado o Ginásio Pluricurricular, em prédio próprio anexo ao Instituto de Educação, extinto mais tarde. (REGIMENTO ESCOLAR, 2012, p. 4-5).



IMAGEM 4: 2º prédio da Escola Normal – 1930 – Fonte: Acervo documental da E. E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Esse Instituto de Educação “Leônidas do Amaral Vieira”, e outros Institutos do estado de São Paulo, foram criados ou assim transformados no contexto de predominância da Pedagogia Nova. Segundo Labegalini (2009, p. 16):

> [...] a formação de professores nos IEs do Estado de São Paulo, no período de 1933 a 1975, foi marcada pela influência do ideário da Escola Nova. De acordo com esse modelo, a formação do professor alfabetizador estava subsumida na formação do professor primário, e esta se encontrava fortemente marcada por uma didática escolanovista.

Assim, o que se tem é uma instituição de formação de professores centrada em uma demanda específica, a de formar o professor alfabetizador em atendimento à escola primária.

E ainda segundo Labegalini (2004, p. 2) "Os institutos de educação do estado de São Paulo podem ser entendidos como parte da concretização das propostas do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*". Os Institutos representavam a inovação educacional que, então, deveria vingar na escola primária da época, e tinham como modelo o I. E. "Caetano de Campos".

Também foi o momento em que foi pensado o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em que se tinha uma perspectiva modernizadora, porém, mantendo-se a característica de "modernização conservadora".[2]

A criação dos Institutos de Educação se deu após a equiparação do curso normal aos outros cursos de nível médio, momento em que houve uma marcante descaracterização do profissional do magistério primário. As escolas normais noturnas obtiveram autorização de funcionamento no período noturno, aumentando o contingente de alunos do sexo masculino em pequena escala, em um período que ainda predominava a maioria mulheres em sala de aula. O ano de 1950 foi o período que mais se criou escolas normais no estado.

Nesse mesmo período foi estabelecido que "[...] as escolas oferecessem um Curso de Formação Profissional, de dois anos; um Curso Pré-Normal, de um ano; e um Curso Primário, de quatro anos." (FURTADO, 2007, p. 59).

É também na década de 1950 que "[...] Anísio Teixeira se impôs como a figura central da educação brasileira [...]" (SAVIANI, 2011, p. 286) e, também, por todo o caminho percorrido, como Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, entre os anos de 1931-1935, momento em que foi criado o primeiro Instituto de Educação do país. Anísio Teixeira, influenciado pelos princípios e métodos de Dewey, proferiu conferências em que esclarecia suas ideias e seus ideais,

> [...] mostrando a diferença entre sua visão de educação e a dos marxistas; evidenciando suas convicções contrárias às diferentes formas de violência na vida social e política; manifestando sua discordância do postulado da luta de classes; reiterando à exaustão que jamais defendeu o monopólio estatal da educação [...].

É nesse contexto que Anísio Teixeira teria idealizado os Institutos de Educação, com a função de formar nessa época, uma cultura pedagógica nacional,

> Os Institutos de Educação foram criados, segundo Nunes (1998), para adequar as normalistas ao desenvolvimento das ciências da educação e para formar o educador profissional com competências específicas para atuar nas escolas

[2]A expressão "modernização conservadora", que caracterizou o regime de governo de Getúlio Vargas, pode ser estendida ao Ministério da Educação sob a regência de Gustavo Capanema. O desejo de criação de um sistema educacional baseado na modernização e com preocupações abrangentes na atividade cultural e artística deram sustentáculo à sua atuação. O que se destina ao aspecto conservador associa-se à ampla concentração de poder e controle do estado sobre a educação e as políticas implementadas, sua concepção estetizante da cultura e das artes – muitas vezes atrelando-a ao ornamentalismo e aos grandes sentimentos cívicos - reforçando o cunho nacionalista de seu projeto. (SOUZA, 2014, p. 10).

> públicas, considerados por Anísio como o campo de atuação do professor para a aplicação das ciências. (CASTRO; ROSAR, 2006, p. 1831).

Para Anísio Teixeira, e os defensores da Escola Nova, a formação de professores de todo os níveis deveria ser em nível superior. O Instituto de Educação criado por ele em 1934, ganharia lugar de destaque, por ser a “[...] formação do magistério geral especializado [...]”. (TEIXEIRA, 1953, p. 135 apud BAZZO, 2004, p. 272).

A criação dos Institutos de Educação se deu após o Decreto-lei n. 19525-A, de 27 de junho de 1950, que determinava que o Curso Normal em São Paulo pudesse garantir o acesso ao nível superior.

O Curso Normal do Instituto de Educação Estadual “Leônidas do Amaral Vieira”, voltado à formação de professores primários, funcionou até 1975, ano em que formou a sua última turma.

> Aos 14 de agosto de 1953, a Lei Estadual 2.247 transformou em Instituto de Educação a Escola Normal 'Leônidas do Amaral Vieira', com os cursos, Normal – três anos para formação de professores primários e pré-primários; Primário – subdivididos em primário comum de quatro anos e complementar de um ano; e Pré-primário – antigo Jardim de Infância com duração de três anos. (PRADO, 2013, p. 190).



IMAGEM 5: 3º e atual prédio da antiga Escola Normal/Instituto de Educação – Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na década de 1960 tivemos a primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB aprovada, a Lei n. 4.024 em 20 de dezembro de 1961, entrando em vigor em 1962. Foi o momento de aumento de recursos para o ensino, considerando que, na década de 1950, já começava a se voltar a atenção para o ensino primário e secundário, e para o ensino superior, normatizando o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Sheibe (1983, p. 38) a LDB n. 4024/61 “[...] limitou-se mais à organização escolar uma vez que deu ênfase em regular o funcionamento e controle do que já estava implantado.”

Com essa lei ficou instituído que a formação de professores primários passaria a ser realizada em instituição de dois níveis: a “Escola Normal de Grau Ginasial”, com quatro séries anuais, ou na “Escola Normal de Grau Colegial”, com três séries anuais. Uma se incumbiu de formar regentes do ensino primário e a outra de formar o professor primário.

Em 1976, durante o governo estadual do Sr. Dr. Paulo Martins e Municipal de Sr. Joaquim Severino Martins, o Instituto de Educação passou a denominar-se Escola Estadual de Segundo Grau "Leônidas do Amaral Vieira" (Nunes; Oliveira, 1997, p. 2). E, então que, como escola de 2º grau, passou a oferecer a Habilitação Especifica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º Grau (HEM)[3] até o ano de 1999, sendo extinta a partir da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.[4]

Os manuais pedagógicos e os periódicos educacionais como suporte material para veiculação e disseminação dos saberes da Didática no Curso Normal do Instituto de Educação "Leônidas do Amaral Vieira"

Tanto os manuais pedagógicos, quanto os periódicos educacionais são suportes materiais responsáveis pela circulação de ideias, saberes pedagógicos, prescrições e normatizações e, conforme Carvalho (2006, p. 1), à medida em que esses impressos vão circulando e ganhando espaço nos cursos de formação de professores vão organizando e demonstrando quais saberes se sobrepõe e se "[...] propõe necessários à prática docente." (CARVALHO, 2006, p. 1).

Nesse sentido, e com base em Chervel (1990), é possível afirmar que tais impressos são veiculadores, disseminadores e legitimadores das chamadas "finalidades de objetivo" que presidem a constituições de todos os processos da instituição educativa.

Esses impressos têm como objetivo a veiculação e disseminação de concepções para professores e professorandos. Estão inseridos no contexto local e nacional, assim é possível considerar que o acervo bibliográfico das instituições é produtor de determinada cultura pedagógica, que se consolida por meio das práticas de leituras dos professores e a prática na sala de aula. Então, à medida que é possível localizar tais impressos nos acervos bibliográficos das instituições educativas, eles são passíveis de serem lidos, pelo pesquisador da história da educação, como testemunhos do discurso que foi legitimado em dada instituição por meio das práticas escolares, ao mesmo tempo em que também legalizam essas práticas na instituição. Então, e também com base em Chervel (1990), esses impressos podem ser lidos como veiculadores, disseminadores, legitimadores e indicadores de práticas.

Em contato com acervo documental da atual Escola Estadual "Leônidas do Amaral Vieira" foi possível identificar, recuperar, reunir, selecionar e sistematizar, mediante instrumento de pesquisa, periódicos educacionais e manuais pedagógicos. Esse acervo encontra-se, atualmente, na biblioteca dessa escola e conta com várias prateleiras com manuais pedagógicos e periódicos educacionais raros. Tal material permaneceu e resistiu às mudanças pelas quais passou essa instituição, até os dias atuais, incluindo o período da pesquisa compreendido entre 1953 a 1975.

Considerando, o objeto e objetivo da pesquisa desenvolvida, a saber, as disciplinas com o corpo de saberes propriamente da Didática do Curso Normal do Instituto "Leônidas do Amaral Vieira", entre 1953 e 1975, foram encontrados 17 manuais e analisados 3 deles. Tal seleção foi feita, à luz dos estudos de Silva (2005) e das exigências histórico-sociais para a formação de professores do momento em que foram publicados, como evidencio em um primeiro momento.

Nos estudos de Silva (2005) se encontra reunido um total de 55 publicações, entre as edições e reedições dos manuais pedagógicos, dentre os quais, os que foram publicados e circularam entre as décadas de 1950 e 1970, como os que foram localizados no acervo da

[3] Com a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), as escolas normais cedem lugar para a Habilitação Especifica de 2ºGrau para o exercício do magistério de 1º Grau (HEM) (Saviani, 2009).

[4] A LDB n. 9394/96retira a responsabilidade da formação de professores para os anos inicias do Ensino Fundamental e para a Ed. Infantil das escolas de nível secundário, e passa a exigir também para tais níveis de ensino o diploma em nível superior mediante formação em Universidades e Institutos Superiores de Educação (SAVIANI, 2009).

biblioteca da atual Escola Estadual “Lêonidas do Amaral Vieira”. Segundo Silva (2005), trata-se de um *corpus* de publicações que se relacionam com os projetos de formação de professores da época, considerando as características dessas publicações, bem como sua historicidade.

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CASTRO, Rachel Moraes; ROSAR, Denise Raquel. Anísio Teixeira: a história da educação no Brasil. In: *X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. São José dos Campos, n. 24, v. 13, out. 2006.

FURTADO, Alessandra Cristina. *Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964).* 2007. f. 218. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores nos Institutos de educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Marília-UNIMAR, São Paulo, 2009.

PRADO, Celso; SATO, Junko. *Historiografia para Santa Cruz do Rio Pardo:* Memórias, documentos e referências. Disponível em: <http://www.satoprado.com/>. Acesso em: 20/11/2013.

REGIMENTO ESCOLAR: *“E. E. Leônidas do Amaral Vieira”*. Disponível em: <http://www.leonidas.com.br/historico.htm>.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3 ed. rev. 1 reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. 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.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos*: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo, SP. Tese (Doutorado), USP/SP. 2005.

SOUZA, Agnes Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. *Revista eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014.

SHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico. *Perspectiva*, 1 (1), p. 31-45, ago./dez., 1983.

A QUESTÃO DA LEITURA NO BRASIL: DO VARAL À ACADEMIA

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro[1]
Alessandra Ribeiro Baptista
Magda Cristina Dias de Lucena

Resumo: Este trabalho investiga como a alfabetização é apresentada nos cordéis, buscando mapear as ideias-chave que organizam os significados do ler e do escrever. Inspirando-se no paradigma indiciário, analisam-se cordéis cujo tema é explicitamente a leitura, a escola e a alfabetização. O conteúdo dos cordéis enaltece o acesso e os usos sociais da leitura, em suas múltiplas significações.

Introdução

A leitura é uma questão sempre atual para a sociedade brasileira. Especialmente quando se analisam as relações que diferentes sujeitos e contextos estabelecem com a leitura, fica evidente que os significados atribuídos a ela são construídos a partir de marcas históricas, inscritas social e culturalmente (COLLELO, 2018). As formas como o brasileiro vem se relacionando com a leitura, embora ressignifiquem essas marcas socioculturais e históricas, permitem identificar traços que estruturam essas relações (NUNES, 2003; GONÇALVES, 2013; SILVA, 2015).

As análises que tratam dos significados da leitura para o brasileiro privilegiam aspectos específicos, como o escolar. Se tributa à escola a função de promover a aprendizagem e o gosto pela leitura (PEREZ, 2012). Há que se considerar, também, em termos da escolarização, a importância que a sociedade brasileira, sobretudo a classe média, atribui à Universidade. A respeito da leitura no contexto da Universidade, por exemplo, cabe pontuar que o discurso sobre a não leitura dos alunos é semelhante ao que se aponta sobre a educação básica (SOUZA, 2005). Sem dúvida, há que se relativizar a ideia de não leitura tanto em termos acadêmicos quanto dos demais atores da sociedade. Na verdade, as pessoas leem e atribuem sentidos positivos à leitura e ao desenvolvimento do hábito de leitura. O fato é que o que se lê não é, necessariamente, a leitura escolarizada (SOUSA, 2005).

As análises indicam, ainda, uma forte tendência em tomar a lógica centro-periferia ou a lógica classes privilegiadas- acesso e gosto pela leitura, como fundamento. Algumas abordagens fazem supor que a positividade em relação a esses aspectos está diretamente relacionada às classes sociais privilegiadas e às áreas geográficas consideradas como centros urbanos e culturais (MANKE, 2012). Disso resultam dois equívocos: um, já assinalado anteriormente, que tributa à escola a responsabilidade de promover o acesso e desenvolver o gosto pela leitura; outro, é o que evidencia certa resistência em reconhecer que grupos identificados como de baixo prestígio social têm aspirações ao acesso à leitura ou mesmo para superar a ideia de que para esses grupos a leitura não tem nem sentido e nem significado (MARIANI, 2003). Uma das estratégias para desfazer esses equívocos é considerar como objeto de análise a literatura popular. Esta cumpre reconhecidamente o papel de articuladora entre questões sociais, políticas, econômicas e culturais de uma determinada época e contexto. Em outras palavras:

> A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre homem e o mundo, pois supre as fantasias,

[1] *E-mail:* ameliaribeiro@gmail.com.

> desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é a criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 22-23).

A literatura regional do Nordeste, por exemplo, é especialmente rica (ABREU, 1999, 2005; SILVA, 2016). Nesse sentido, os cordéis enquanto expressão "literária singular, produzida por homens semianalfabetos, de leitura escassa, muitos dos quais não frequentaram sequer a escola primária" (LESSA, 1955, p. 67), representam uma fonte singular de análise. Entende-se, portanto, os cordéis como um gênero literário que se ocupa em (re)tratar determinados contextos e realidades tratando de diferentes concepções, angústias, visões de mundo a partir de temas relacionados à vida em sociedade, em suas múltiplas facetas, como a econômica, religiosa, política, social e educacional (DOURADO, 2008). Assim, tomá-los como objeto de análise permite, especialmente, refletir sobre como as pessoas, consideradas distanciadas dos grandes centros e, inegavelmente, marcadas por uma realidade pouco conhecida e considerada, tomam o ler e o escrever como tema de sua composição. Assim, este trabalho aborda como a alfabetização é apresentada nos cordéis, buscando mapear as ideias-chave que organizam os sentidos e significados do ler e do escrever.

A literatura de cordel como forma de expressão do cotidiano e como estratégia de acesso aos usos sociais da leitura e da escrita

O Cordel está relacionado tanto à tradição literária de Portugal, à evolução da tradição oral existente no Brasil, quanto à criação poética original de determinados poetas. A literatura de cordel adquire a dimensão de "fenômeno extraordinário". Tem uma relação direta com o fato de alguns dos poetas que escreviam em folhetos a poesia oral serem, também, cantadores e representantes da tradição oral especialmente presente na região Nordeste. O ambiente sociocultural do Nordeste se tornou propicio à disseminação da literatura de cordel, considerando-se as condições étnicas e sociais. As primeiras se referem ao contato permanente entre portugueses e africanos, e as segundas, à própria formação da sociedade, marcada pelas vicissitudes climáticas, pelos conflitos econômicos, sociais, religiosos e familiares. Esse cenário criou as condições de possibilidade para o surgimento de "cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular" (BATISTA, 1977, p. IV).

A respeito do perfil dos autores de cordéis, tem-se que "é geralmente semianalfabeto, quer dizer, pode ler e escrever e provavelmente tem alguma educação formal, mas raramente mais que uns poucos anos. É interessante que "essa literatura singular, produzida por homens quase analfabetos, de leitura escassa, muitos dos quais não frequentaram sequer a escola primária" (CURRAN, 1973, p. 15), adaptava "ao meio nordestino a poesia tradicional, as novelas europeias, [...] e igualmente o romancismo brasileiro" (BATISTA, 1977, p. V). Eram poetas "orais", cantadores, que ao viajarem de um lugar para o outro acumulavam experiências ao participarem de "desafios" nos quais exercitavam a criatividade e a improvisação. Eram vistos como quem "tem [...] orgulho do seu estado. [...]. Paupérrimo [...] ostenta [...] prestígio, os valores da inteligência inculta e brava, [...]. É uma voz pregoeira [...] bradando pela moralidade, pela ordem e progresso familiar e patriótico" (CURRAN, 1973, p. 16).

O público leitor dos folhetos de cordel é bastante diversificado, "[...]. É geralmente o indivíduo pobre, de pouca ou nenhuma educação formal [...], o imigrante rural, [...] estudantes [...]" (CURRAN, 1973, p. 19). Para o trabalhador em engenho, por exemplo, o folheto se constituía, ao mesmo tempo, como jornal e romance.

Quanto aos temas, estes referem-se fundamentalmente às histórias tradicionais e circunstanciais, à realidade econômica e política, entre outros. Os assuntos são inúmeros. Contemplam o registro dos acontecimentos sociais e as formas de representação desses no imaginário popular (CURRAN, 1973).

A literatura de cordel desempenha um papel relevante para o contexto sociocultural da sociedade nordestina. Como em outras, as taxas de analfabetismo eram altas e os livros escassos. Nesse sentido, pode parecer paradoxal o fato de se considerar relevante a literatura de cordel para uma população analfabeta. No entanto, os folhetos do cordel serviam de estratégias de acesso ao conhecimento para a população rural, predominantemente analfabeta. Sua significação social está "[...] na circunstância constituir-se [...] como meio de comunicação; é o seu jornal, é o seu rádio, é a sua televisão. É o instrumento que o põe em contato com o seu meio, fazendo-o conhecedor das coisas de seu mundo" (BATISTA, 1977, p. XVIII). Eram sem dúvida, uma fonte permanente e sempre atual de instrução. Para os seus autores, representavam uma possiblidade de "fama, [...] de satisfazer a vaidade de ver seus versos em letra de forma, lidos em muitos estados" (CURRAN, 1973, p. 13).

O que revelam os cordéis sobre a leitura e a escrita

Admitindo-se os cordéis como reveladores das relações que os sujeitos engendram com as facetas da vida em sociedade, buscou-se, a partir de uma pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma indiciário (GINSBURG, 1990) e na análise documental (CUNHA, 1990), refletir sobre como autores de cordéis, considerados como pessoas distanciadas dos grandes centros e, inegavelmente, marcadas por uma realidade pouco conhecida e considerada, tomam a alfabetização, o ler e o escrever, como tema de sua composição. Assim, tem-se como categoria-chave da investigação as formas como o conteúdo dos cordéis expressa sentidos da leitura e da escrita (do ler e do escrever).

Foram tomados como foco da análise versos de diferentes cordéis, selecionados dentre os publicados na *Antologia da literatura de cordel* (BATISTA, 1977) e no site da *Academia Brasileira de Literatura de Cordel* (www.ablc.com.br). Cabe pontuar que em função das fortes marcas da tradição presentes nos cordéis, há disputas e controvérsias em torno da autoria de determinados versos (ABREU, 2004). Diante dessa dificuldade em identificar as autorias dos cordéis, neste texto faz-se a opção por mencionar apenas os seus títulos e não os seus autores.

O conteúdo dos versos dos cordéis, em termos dos sentidos atribuídos à leitura e à escrita, chamou a atenção para:

– Utilizam palavras da língua padrão e do vocabulário regional. Ao fazê-lo, indicam certo grau de letramento quanto aos usos sociais da língua e estabelecem relações entre a credibilidade do que se diz e os modos de dizer

> O leitor lendo esse verso,
> diz logo por sua vez
> que isto tudo é mentira
> sem conforme nem talvez
> mas o poeta bem pode
> ouvindo a língua do bode
> traduzi-la em português
> (A vitória de cheiroso, o bode vereador).

– Admitem que a ausência de desejo de ler implica "não ficar sabendo" dos fatos e das histórias. Ainda que enfadonha, a leitura traz informações úteis.

Se não te esquivas de ler-me
Meu caríssimo leitor
Vou contar-te uma história
Curta, certa e de valor
Passada quando Lodônio
De Roma era Imperador
(Adaptação da História da Imperatriz Porcina)

– Aproximam personagens "desconhecidos" de personagens regionais, revelando o entendimento do escrito como fonte de informação e de entretenimento.

Meu leitor, meu amiguinho
Permita a imaginação
Desse encontro imaginário
De Kung Fu com Lampião
Na cidade de Juazeiro
De Padre Cícero Romão
(Encontro de lampião com Kung Fu em Juazeiro do Norte).

– Destacam as dificuldades enfrentadas por quem não sabe ler, o estudo como "salvação", e o cordel como forma acesso à informação e de expressão de pensamentos, sentimentos e opiniões sobre o cotidiano.

Como escritor eu disponho
de pena, força e ação
de coragem e ousadia
não sofro do coração
e como homem também
enfrento qualquer questão
(Arlindo a fera homicida e os mostos de Gravatã).

Quem censura os meus livrinhos
Não passa de um caradura
Porque eu mesmo confesso
Não ter a literatura
Pois se eu tivesse estudado
Seria hoje um letrado
Faria grande figura
(Ponto final).

– Ratificam a ideia do estudo como forma de ascensão social

Eu não sinto ser pequeno,
eu só sinto morrer e não fazer um curso, seja lá pra que for,
O curso que eu tinha mais vontade [...] era pra ser jornalista;
eu morro levando um desgosto [...]
tinha o prazer se um dia tivesse o saber
(Deus e o diabo na terra do cordel).
É preciso praticar
A leitura e a escrita
Pra contar nossa história

Com uma rima mais bonita
...
Desejo caro leitor
Que faça boa excursão
Pois até essa leitura
Tirou-lhe da exclusão
(Um cordel sobre leitura).

Quero mais que alfabeto
Mais do que abecedário
Quero ver cada leitor
Já Dizendo: - Eu sou páreo
Pois eu tenho a leitura
Com total desenvoltura
Dentro do meu calendário
(Um cordel sobre leitura).

– Valorizam o livro e a leitura

Neste Cordel falarei
sobre meu melhor amigo,
que me ajuda a encontrar
lazer, trabalho, abrigo.
...
Desde meus primeiros anos,
segue sempre comigo.
Leio livro em minha cama,
em ônibus, metrô ou trem,
em navio ou avião,
ou mesmo esperando alguém.
Leio para o povo ouvir.
Leio para transmitir
a riqueza que ele tem
(Nas asas da leitura).

Considerando as ideias que se revelam pela análise dos conteúdos dos versos dos cordéis, cabe colocar em pauta a necessidade de rever a visão estereotipada que associa a atribuição positiva de sentidos à leitura e à escrita a contextos geográficos e culturais tidos como privilegiados. Ao contrário, os versos selecionados apontam que há uma valorização da leitura e da escrita como ação significativa no e para o cotidiano do povo. No que tange às formas de lidar com o saber, os cordéis demonstram que há um movimento propositivo que visa a incorporar a leitura e a escrita à dinâmica da vida em sociedade.

Inquietações para não finalizar...

Tomando como base as contribuições teóricas sobre a literatura de cordel e sua importância enquanto fonte de expressão dos modos de perceber o cotidiano, em um contexto geográfico e sociocultural específico – o nordestino, observou-se que o conteúdo dos cordéis, de uma forma direta ou indireta, trata das múltiplas formas como os sentidos da leitura e da escrita são tecidos em estreita interação com o cotidiano. Consideram-nas em suas múltiplas significações, reconhecendo-as como relevantes para o sujeito nordestino. Por conseguinte,

para os sujeitos oriundos de grupos e regiões considerados de menor prestigio social. Nesse sentido, os cordéis, ao mesmo tempo em que revelam valores, aspirações, agruras de contextos e cotidianos, estimulam a reflexão sobre as múltiplas realidades sociais que compõem a sociedade brasileira. E nessas, os sentidos da leitura e da escrita. O conteúdo dos cordéis enaltece a leitura em suas múltiplas significações e reconhece como relevante, sobretudo para o sujeito do Nordeste, o acesso à leitura.

Chama a atenção o fato de que, mesmo assistindo-se a uma profusão de discursos e proposição de ações em favor da promoção e do respeito à diversidade, a forma como os cordéis, seus autores/poetas, são apresentados ainda traz marcas do entendimento de que os sujeitos oriundos de regiões ou grupos tidos como desprivilegiados são marcados por ideias de "pobreza", de analfabetos.... Acredita-se que a ampliação da produção acadêmica sobre esse tema pode contribuir positivamente para que essas formas equivocadas em entendimento sejam, paulatinamente, superadas. Assinala-se, ainda, que a leitura e as questões que a envolvem permeiam as relações que engendram a constituição das marcas identitárias da sociedade brasileira e seus sujeitos, dos discursos às construções/expressões do imaginário, para além de classes sociais e contextos.

Referências

ABREU, M. (Org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

ABREU, M. "Então se forma a história bonita" – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004

ABREU, Márcia S. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura dos censores. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.). *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BATISTA, S. N. *Antologia da literatura de cordel*. Natal-RN: Fundação José Augusto. 1977.

BRANDÃO; MICHELETTI, G. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

COLELLO, S. M. G. Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever? *Convenit Internacional* 27 mai-ago 2018 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto.

CUNHA, I. M. R. F. Análise documentária. In: _____. *Do mito à análise documentária*. São Paulo: Edusp, 1990. p. 59-77.

CURRAN, M. J. *Literatura de cordel.* Recife: Editora Universitária. Universidade Federal de Recife. 1973

DOURADO, G. *Cordel:* do sertão nordestino à contemporaneidade da Internet. 2008. Disponível em: <http://blogs.universia.com.br/cordel/2008/11/16/cordel-do-sertao-nordestino-a-contemporaneidade-da-internet/>. Acesso em: março/2018.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GONÇALVES, M.de L. B. Sociologia da leitura – uma abordagem teórica em busca do público leitor. *RevUnifamma*, v. 12, n. 2, p. 68-89, dez. 2013.

LESSA, Orígenes. *A voz dos poetas*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.

MANKE, L. S. *História e sociologia das práticas de leitura:* A trajetória de seis leitores oriundos do meio rural. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012. 234f.

MARIANI, B. As leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PEREZ, M. C. A Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 11-25, jan./jun. 2012.

SILVA, V. D. da. *A literatura de cordel e suas contribuições para o ensino desse gênero na sala de aula.* Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposioufac/article/download/831/429>. Acesso em: mar. 2018.

SOUSA, M. E. V. de. Discursos sobre a leitura: vozes de leitores. *Revista do Gelne*, v. 7, n. 1/2, 2005.

LETRAMENTOS DIGITAIS: O USO DO WHATSAPP NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Luiz Antônio Ribeiro[1]
Cláudia Mara de Souza

Resumo: Esta comunicação versa sobre o uso do WhatsApp como ferramenta de ensino para a organização de comunidades de leitura e a constituição do leitor literário. O desenvolvimento de uma pesquisa-ação possibilitou refletir sobre a incorporação de práticas de letramentos digitais na formação de leitores. Entre os autores pesquisados estão: Candido (1995), Cosson (2007), Kellner (2000) e Synder (2009).

Aspectos teóricos

A presente pesquisa propôs-se a investigar possibilidades de uso das tecnologias digitais – em especial o *smartphone* e o aplicativo *WhatsApp* – para a formação do leitor literário. O ponto de partida para tal reflexão foram interações entre alunos e professores dos cursos integrados do CEFET-MG campus Timóteo, por meio do uso desse aplicativo, a fim de que pudessem compartilhar textos poético-musicais, indicar leituras, promover debates e reflexões sobre autores e obras literárias, exibir composições poéticas autorais, enfim, participar da fruição literária, com vistas à produção ativa e negociação de sentidos. Nesse sentido, privilegiou-se a leitura como forma de produção de sentido, experienciação e constituição identitária; a função social da literatura e as práticas de letramentos literários e digitais com foco na pluralidade cultural.

Tal proposta de ensino dialoga com uma compreensão de literatura como sendo "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações". (CANDIDO, 1995, p. 242). A teoria estética da recepção ressalta que o texto literário possui função diferenciada dos demais textos que circulam ordinariamente em nossa sociedade, visto que "Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um 'bem incompressível', pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente". (CANDIDO, 1995, p. 243).

Nos dizeres de Cosson (2007, p. 17), "a literatura é uma experiência a ser realizada". O texto literário, dado o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. O significado gerado a partir do encontro dos sujeitos – escritor e leitor – será sempre polissêmico e mutável.

A leitura como experiência e formação está intrinsecamente relacionada à constituição do sujeito e participação cidadã. Larrosa (2003, p. 28) observa que "A experiência seria o que nos passa". A experiência da leitura resulta da ação do sujeito que lê e da transformação que a leitura provoca nele. O autor destaca os múltiplos e diferenciados estímulos que nos são imediatamente acessíveis, tais como os livros e as obras de arte. Acrescentamos a estes os diferentes recursos multimodais disponíveis - escrita, imagem e som – que oportunizam a geração de múltiplas semioses.

[1] *E-mail:* luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com.

Torna-se, desse modo, desafiador e imperativo que os professores da área de linguagem desenvolvam atividades de ensino que engajem seus alunos em práticas efetivas de letramentos, entre as quais destacamos as relacionadas aos letramentos digitais, que possam contribuir sobremaneira para a sua formação literária. Kellner (2000) defende a importância e a necessidade de desenvolvimento de letramentos múltiplos, com vistas à reestruturação da educação para uma sociedade altamente tecnológica, multicultural e globalizada. Esse filósofo compreende o letramento como a obtenção de competências envolvidas no uso efetivo de formas socialmente construídas de comunicação e representação, o que implica o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos para ler, interpretar textos e navegar com sucesso por meio dos hiperlinks que dão acesso ao universo virtual.

Synder (2009, p. 44) observa que o letramento digital requer mais que saber utilizar os recursos do computador, mas "proporcionar aos jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam como se tornar navegadores críticos no novo panorama do letramento digital." As práticas de letramento digital envolvem, para além de conhecimentos e habilidades técnicas, refinadas habilidades de leitura, escrita, pesquisa e comunicação que requerem altas capacidades para acessar, analisar, interpretar, processar e armazenar criticamente tanto material impresso quanto os diferentes recursos multimidiáticos. É importante destacar que a geração do século XXI tende a ser mais dinâmica e criativa e faz uso das tecnologias digitais com grande propriedade e familiaridade.

Metodologia da pesquisa

A pergunta-chave norteadora desta pesquisa foi: como utilizar o WhatsApp como ferramenta para experimentações estéticas, que possam contribuir para a formação do leitor literário? O percurso metodológico adotado foi o de pesquisa-ação. Assumimos a hipótese de que as interações entre participantes de um grupo de poesias por meio do WhatsApp podem contribuir para a formação de sujeitos leitores e para a organização de padrões de humanização. O objetivo geral consistiu em refletir sobre os impactos da utilização do aplicativo WhatsApp na formação de comunidades de leitura e na constituição do leitor literário. O *corpus* constituiu-se de um conjunto de interações promovidas por meio do WhatsApp e de 128 questionários de autoavaliação preenchidos pelos participantes do projeto. Esta proposta permitiu, entre outros aspectos, relacionar e avaliar as interações entre os participantes bem como refletir sobre a importância da incorporação de práticas de letramento digital no contexto educacional, com vistas à formação do leitor literário.

Apresentação e análise dos dados

O Projeto Zap@Poesia constituiu uma proposta de encontros poético-musicais promovidos por meio do *WhatsApp*, com a participação dos alunos do primeiro ano do ensino médio integrado do CEFET-MG campus Timóteo. Sua concepção e implementação ocorreram durante o ano de 2017 em quatro etapas de distintas: sensibilização e constituição dos grupos de *WhatsApp*; implementação; avaliação; e divulgação do projeto.

Na fase de sensibilização, foram realizadas as seguintes atividades: leitura coletiva e discussão de poemas de diferentes autores em sala de aula; apresentação da proposta e motivação dos alunos; criação de um grupo de *WhatsApp* em cada turma, com um nome sugestivo, que lembrasse *WhatsApp* e poesia; estabelecimento de regras que garantissem o funcionamento de cada grupo com responsabilidade, respeito, apreço às postagens dos colegas e motivação.

A segunda etapa - Implementação do Projeto Zap@Poesia - durou sete semanas. Para cada uma delas, foi selecionado um tema específico, assim distribuído: felicidade; meio ambiente; encontros e despedidas; poesia existencial; namorados; poesia social; e o fazer poético. Inicialmente foi elaborada uma mensagem de boas-vindas aos grupos, acompanhada do tema inspirador da semana e de um poema. Esse foi o ponto de partida para a interação entre os participantes do grupo, que passaram a publicar poemas e a comentá-los. Muitos textos poéticos foram publicados com imagem e áudio (mp4). Essa combinação de escrita, imagem e som, característica de textos multimodais, possibilita que múltiplos significados sejam construídos e compartilhados, tornando a interação mais produtiva e a aprendizagem mais proficiente.

Na medida em que os alunos iam postando seus poemas, as interações se tornavam cada vez mais enriquecedoras, o que motivou a publicação de poemas autorais e comentários sobre o mesmo, como podemos observar no diálogo abaixo:

> 15/05/17, 21h27 -+55 31 8831-___: Felicidade
> Afinal o que é felicidade?
> Uma palavra?
> Um sentimento?
> Um estado de espírito? [...]
>
> 15/05/17, 21h27 - +55 31 8831- ___: Composição minha n riam [...]
> 15/05/17, 21h28 - +55 31 8640-___: A dor deve existir para valorizarmos a felicidade
> 15/05/17, 21h28 - ___: Gostei muito... parabéns! Ficou (emoticons)
> 15/05/17, 21h28 - +55 31 9244-_____ ta f... só que tipo eu n consigo falar de felicidade sem falar em tristeza
> 15/05/17, 21h28 - +55 31 8831-___: Profundo!!!

É interessante observar o apreço e admiração dos participantes pelo poema escrito por um colega do grupo, manifestado pelas palavras e expressões elogiosas e também pelo uso de *emoticons*. Destaca-se também o uso de abreviações, frases curtas e de coloquialismos, que caracterizam a linguagem das redes sociais e apontam para o ambiente de descontração e intimidade entre os participantes. Isso sem ferir os códigos de etiqueta próprios da polidez.

Como mediador do projeto, cabia ao professor a cada semana anunciar o novo tema, o que era feito sempre com uma mensagem e a postagem de um poema que servisse de estímulo para novas interações. Várias vezes, entretanto, os participantes, motivados pelo lirismo e pelo calor das conversações, começaram a agir de forma autônoma e conduziram a dinâmica das interações no interior do grupo, assumindo para si o papel de mediador:

> 15/06/17, 23:13 - +55 31 8754-___: Aí senti firmeza
> 15/06/17, 23:13 - +55 31 8558-___: Esse neném é poeta [...]
> 16/06/17, 00:00 - +55 31 9244-___: Já temos um triângulo de poetas na sala, será que vai virar um quadrado ou quem sabe com mais lados?

As interações poéticas promovidas constituem um dos pontos altos do projeto, já que a experiência literária passou a representar para os alunos uma forma de fruição, lazer, participação social e de construção da autonomia. Pelo nível do discurso e pela troca de poemas autorais ou não, nota-se uma sensação de pertencimento ao grupo e a adesão à proposta do Projeto. Além disso, as análises realizadas evidenciam aprendizagens relacionadas a conteúdos trabalhados em sala de aula como figuras de linguagem e intertextualidade. Os alunos também

conseguiram estabelecer relações entre os poemas apresentadas com outras diferentes áreas de conhecimento como a História e a Filosofia, como se pode observar pelo seguinte comentário:

> 21/05/17, 09:31 - +55 31 8841-___: "Posso até não concordar com nenhuma das palavras que você diz, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-las" - Voltaire
> 21/05/17, 09:31 - +55 31 8841-___: uma frasezinha iluminista sobre liberdade de expressão que eu gosto muito

As interações desencadeadas a partir dessa postagem configuram uma reflexão sobre democracia e direitos do cidadão. Assim, cada temática trabalhada oportunizava interações de caráter inter e transdisciplinar, principalmente as relacionadas ao meio ambiente e à poesia social. A análise literária ocorreu simultaneamente à fruição estética, manifestados por comentários de cunho existencialista.

Houve, por parte dos alunos, uma forte adesão ao projeto. As postagens de textos poéticos ocorriam com frequência, de forma significativa e em consonância com a proposta estabelecida. Além disso, o respeito à fala do outro, o diálogo, o debate saudável e as reflexões apresentadas foram condizentes com o objetivo geral estabelecido, que era fomentar práticas leitoras e despertar o gosto pela poesia.

Após a etapa de implementação do projeto, os alunos preencheram um questionário de autoavaliação no *Google Forms*. Por questão de espaço, vamos registrar aqui apenas alguns de seus depoimentos quanto às principais experiências e sentimentos vivenciados a partir desse Projeto:

> **Desenvolvimento cognitivo e emocional:**
> "Curiosidade, mais contato com a poesia. Felicidade de acordar com poesias."
> "Pude perceber o poder da poesia tanto pro conhecimento intelectual quanto emocional."
> **Motivação para a produção autoral:**
> "Eu escrevi alguns poemas para postar, coisa que já não fazia há algum tempo. Isso me fez lembrar como eu gosto disso. Foi muito bom para mim!"
> **Pertencimento, interação:**
> "Foi muito legal ter um contato com o que é considerado a muito tempo arte e que consegue facilmente tocar as pessoas, além disso é muito legal um grupo o qual as pessoas compartilham unicamente poesia. Esse projeto deveria continuar."
> **Lazer:**
> "Foi uma válvula de escape. Em meio a tantos trabalhos exaustivos, nós fomos incentivados a trabalhar com nossos sentimentos e conhecer poesias tão lindas. Achei um projeto simplesmente maravilhoso!!!"
> **Mudança de hábitos ou de perspectiva:**
> "O projeto mudou meus hábitos de leitura, me incentivando principalmente a ler mais poemas. Também foi muito agradável a interação entre os colegas e o professor no grupo. No geral, foi bem proveitoso e torço pela continuação!"
> **Fruição estética:**
> "O Zap@Poesia me proporcionou uma reflexão bem legal, com meus amigos de classe. Pude ler em vários deles, coisas que estou passando por elas, o que me ajudou muito."
> "Através do Zap@Poesia fui capaz de reconhecer a grande importância da poesia, me senti tocado pelas poesias."

> **Percepção das tecnologias digitais para a prática da leitura:**
> "Às vezes estamos cansados da rotina, desanimados, e é bom pegar o celular e ter facilmente ao alcance uma curta história para ler, que não gasta muito tempo e nos diverte ou faz refletir, nos tirando um pouco da mesmice do dia."

A divulgação do Projeto ocorreu em dois eventos: 27ª Meta - Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações do CEFET-MG e FINIT - Feira Internacional de Negócios, Inovação e Tecnologia 2017. Várias atividades foram planejadas e desenvolvidas, a fim de dar visibilidade ao Projeto implementado: confecção de banner; criação de uma roleta com os temas centrais abordados no Zap@Poesia, para brincadeiras lúdicas com o público; livreto com poemas tanto de autores consagrados quanto os de autoria dos alunos; varau de poesias e de depoimentos de participantes do Zap@Poesia; logomarca do Zap@Poesia e adesivos; lembrancinhas; bem como vídeo com depoimento dos alunos sobre sua participação no Zap@Poesia e ainda com leitura de poemas. A exibição do Zap@Poesia nesses eventos foi bastante elogiada por visitantes, que enfatizaram tanto a motivação ao falarem do Projeto em si, como a segurança dos alunos representantes em articular os pressupostos teórico-metodológicos basilares do mesmo.

As experiências destacadas nos fazem refletir sobre a importância do Projeto e da poesia na vida desses adolescentes. Como professores, sabemos da dificuldade dos alunos em expressar seus sentimentos mais íntimos. Mas conhecemos também a magia e o poder da poesia, da sua capacidade de nos arrebatar, de nos inspirar e também de nos tirar da nossa zona de conforto. Essa vivência estética emergiu de seus discursos e lhes permitiu falar de si, das sensações vividas, das aprendizagens adquiridas, enfim, do seu processo de evolução ontológica.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*: o direito à literatura. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

KELLNER, Douglas. New technologies/new literacies: reconstructing education for the new millennium. *Philosophy of Education*, 2000. Disponível em: <http://goo.gl/x5EngZ>. Acesso em: 2 jun. 2017.

LARROSA, J. *La experiência de la lectura*. México: FCE, 2003.

SYNDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DO PROCESSAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Dohane Julliana Roberto[1]

Resumo: Este resumo apresenta o recorte de uma pesquisa que visa investigar o papel da leitura em língua inglesa no contexto da Pós-Graduação. Nesse recorte serão abordados aspectos de itens de testes que podem ser utilizados para a comprovação de proficiência em leitura em língua estrangeira (LE/L2).

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo tema versa sobre as demandas de leitura em língua estrangeira (LE/L2) no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aliado a esse aspecto está o papel dos testes de proficiência como instrumento de comprovação da condição leitora dos mestrandos e doutorandos do referido Programa.

Isso posto, consideramos a condução de uma pesquisa que visa à investigação de aspectos de compatibilidade entre as demandas de leitura em LE no PPGL e dos aspectos considerados na avaliação da leitura em LE do dos testes de proficiência do Departamento de Línguas e Literatura Estrangeiras (DLLE) da UFSC, utilizados pela maioria dos alunos do PPGL.

É de se esperar que, fundamentalmente, um pesquisador em formação seja um bom leitor em sua língua materna (LM/L1). Condição necessária para estudo e condução de pesquisa. No que tange à leitura em línguas estrangeiras, esta é considerada necessária para a ampliação do acesso do pesquisador aos materiais de pesquisa. Dentro desse paradigma, é justificável a exigência das universidades em relação à comprovação de proficiência em LE. No entanto, discussões de como essa necessidade realmente se apresenta no contexto da pós-graduação é fundamental para legitimá-la.

Assim, apresentaremos neste recorte o que pudemos compreender sobre a) como a condição leitora em língua materna está estreitamente relacionada à leitura em língua materna e b) aspectos de avaliação em leitura e o que eles podem revelar sobre o nível de leitura do examinado. Em relação à avaliação em leitura, utilizaremos os construtos de elaboração do exame PISA (*Programme for International Student Assessment)* desenvolvidos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Consideramos esse instrumento adequado devido a sua fidedignidade na avaliação para qual ele se presta e por este estar de acordo com o Guia de Proficiência da ACTFL e do *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR (Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas).

O que caracteriza a atividade da leitura?

Começaremos com a afirmação de que a leitura é uma atividade que requer um alto grau de esforço cognitivo se iniciando no momento em que pousamos nossos olhos na folha de papel e reconhecemos os traços ali escritos como letras (DEHAENE, 2012; KINTSCH; RAWSON, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Apesar de muitas linhas teóricas concordarem

[1] *E-mail:* dojuro@gmail.com.

que esse primeiro contato é essencial para que a leitura aconteça, há divergências entre os teóricos sobre o que ocorre após esse contato inicial.

Em relação à compreensão em leitura, Kintsch e Rawson (2013) propõem um modelo no qual o leitor começa a compreender o texto a partir da combinação do significado das palavras, formando proposições textuais. Por sua vez, essas proposições são interligadas por elementos coesivos, estabelecendo a microestrutura do texto. A combinação das partes maiores do texto leva à formação da macorestrutura que, geralmente, implica na relação existente entre os parágrafos.

Quando a macroestrtura do texto é bem formada, é possível que o leitor comece a delinear uma representação mental do texto, chamada pelos autores de base textual, na qual, pode-se dizer, o que está ali explícito foi compreendido. No entanto, a maioria dos textos vão além dos conteúdos explícitos, assim, para acessar os conteúdos implícitos, o leitor deve lançar mão das inferências. Desta forma, fazer inferências significa acessar o não dito, popularmente dizendo "ler nas entrelinhas". Esse processo requer interação do texto com o conhecimento de mundo do leitor, o que implica na formação do modelo situacional do texto.

Tentamos, até aqui, de maneira resumida trazer nossas considerações sobre qual complexa a leitura se configura. A seguir, discutiremos o que ocorre quando essa atividade se processa na mudança de código linguístico.

Afinal, no que a leitura em LE difere da leitura em língua materna?

Como anunciado, é de suma importância o entendimento das diferenças e similaridades em ler em línguas distintas. Na literatura estudada durante a condução desta pesquisa, encontramos vários autores que assumem a perspectiva de que para ser leitor em língua estrangeira o sujeito deve ser, antes de tudo, leitor em sua língua materna (ALDERSON, 1984; HULSTIJN, 1991; BOSSERS, 1991; BERNHARDT, 1984a, 1991).

Em sua célebre pergunta, Alderson (1984) toca no ponto crucial dessa relação "Leitura em língua estrangeira: um problema de leitura ou um problema linguístico?". A princípio, um bom leitor na LM será um bom leitor na LE; porém, somente se este leitor tiver um nível linguístico na LE suficiente para tal. A literatura ainda não dispõem de dados fidedignos para apontar com exatidão qual seria esse nível considerado suficiente.

Dentro do paradigma entre a habilidade em leitura e nível linguístico, há duas hipóteses fundamentais, formuladas por meio do resultado de experimentos sobre a leitura em LE em diversos contextos (nível linguístico e nível de escolarização dos sujeitos). São elas a 1) Hipótese do Curto-circuito - *Short Circuit Hypothesis* (CLARKE, 1979), posteriormente renomeada de Hipótese do Limiar Linguístico *(Linguistic Threshold Hypothesis*) e 2) Hipótese da Interdependência *(Interdependence Hypothesis*).

As duas hipóteses apresentadas, são, de certa forma, contraditórias, pois enquanto a Hipótese do Limiar Linguístico presume que o leitor só consegue usar sua habilidade leitora da LM quando ele atingir um nível ótimo de conhecimento linguístico, outrossim, a Hipótese da Interdependência prevê a independência da habilidade em leitura em relação ao conhecimento linguístico.

Diante do exposto, sabemos que o contexto da pós-graduação exige atividades de leitura de alta demanda cognitiva, devido à complexidade apresentada pelos textos acadêmicos e pelas tarefas relacionadas à produção científica. Nessa perspectiva, como um instrumento de testagem pode ser eficiente em avaliar a condição leitora em LE de um pós-graduando?

Com esse questionamento, buscamos fundamentar nossa pesquisa sobre avaliação em leitura a fim de compreender como um instrumento de testagem pode verificar o nível de leitura de um examinando. Trataremos desse assunto na próxima seção.

Como se avalia a leitura?

Era de suma importância ao nosso objetivo de pesquisa que buscássemos resposta a essa pergunta, pois o resultado da avaliação em leitura em LE, interessa ao contexto de ensino do PPGL da UFSC uma vez que é por ela que, subjacentemente, considera-se um pós-graduando apto a estudar e a produzir conhecimento.

Utilizamos os construtos da elaboração do exame PISA para entender os processos da avaliação em leitura. Novamente, consideramos que tal escolha pode causar estranhamento no leitor, uma vez que esse teste é usado para mensurar o nível de leitura em língua materna. No entanto, temos respaldo das pesquisas apresentadas na seção anterior de que o trabalho cognitivo empreendido na leitura em LM é o mesmo daquele empreendido na leitura em LE.

O PISA avalia a leitura por meio de sete níveis de proficiência, considerando gênero, tipo e área do conhecimento abordados no texto escolhido para análise. As questões elaboradas, são, geralmente, do tipo múltipla-escolha simples, múltipla-escolha complexa (verdadeiro ou falso) e aberta (requer elaboração de resposta). Outro fator inerente às questões é o aspecto. Os aspectos das questões dizem respeito à manobra cognitiva que o leitor terá de realizar a fim de responder às questões, a saber: **localizar e recuperar, integrar e interpretar** e **refletir e analisar**.

Em suma, **localizar e recuperar** exige encontrar informações no texto, seja ela explícita ou implícita. Já **integrar e interpretar** significa que o leitor deve produzir sentido com a parte implícita do texto, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e específica do texto por meio de inferências locais. Por último, **refletir e analisar** presume que o leitor relacione o conteúdo do texto com seu conhecimento prévio a fim de compreender conceitos, opiniões e ideias expressas implicitamente pelo texto.

Os construtos apresentados são utilizados para avaliar os sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6), ou seja, uma questão que requer um nível de leitura 6 geralmente requer, exemplificando resumidamente, a realização de múltiplas inferências, comparação de informações com alto grau de precisão, compreensão detalhada e integração de informações de mais de um texto, levantamento de hipóteses e avaliação crítica de texto complexo e desconhecido.

Uma questão de nível 5, por sua vez, exige recuperação, localização e organização de informações textuais profundamente integradas. Também realizar inferências sobre as informações mais relevantes do texto, bem como reflexão, crítica, avaliação e levantamento de hipóteses em textos familiares ou não, além de lidar com quebras de expectativas.

Uma questão de nível 4 considera a recuperação, a localização e a organização de diversos fragmentos do texto, o levantamento de hipóteses e análise crítica. De uma questão do nível 3 espera-se o reconhecimento de relações entre fragmentos do texto, identificação da ideia principal, construção de significado de uma palavra ou oração e a seleção de informações relevantes frente às não relevantes.

Nas questões de nível 2 é esperado que o leitor localize um ou mais fragmentos de informações do texto, reconheça sua ideia principal e faça comparações e correlações com as ideias do texto. Por sua vez, as questões de nível 1a exige a localização de informações explícitas, o reconhecimento do assunto e da finalidade do texto e a correlação de informações textuais simples. Finalmente, o nível 1b, o mais baixo de todos, exige do leitor apenas a localização de fragmento único de informação, identificação de pontos de vista evidentes em textos curtos, familiares ao leitor e sintaticamente simples.

Considerações finais

Neste artigo, nossa intenção foi descrever aspectos da construção de uma pesquisa em andamento referente ao processamento da leitura em língua estrangeira e em língua materna e à avaliação, cuja finalidade é verificar o papel da leitura em LE na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Esperamos, com o resultado desta pesquisa, poder contribuir para a discussão sobre a exigência e a real necessidade de os pós-graduandos acessarem textos em línguas adicionais.

Referências

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: A Reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C; URQUHART, A. H. (Ed.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

BERNHARDT, E. Toward Information Processing Perspective. *Foreign Language Reading. The Modern Language Journal*, v. 68, n. 4, p. 322-331, 1984.

_____. A psycholinguistics perspective on second language literacy. *AILA Review*, n. 8, p. 31-44, 1991.

BOSSERS, B. On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 Knowledge. *AILA Review*, n. 8, p. 45-60, 1991.

CLARKE, M. Reading in Spanish and English: Evidence from ESL students. *Language Learning*, v. 29, n. 1, p. 121-150, 1979.

DEHANE, Stanislas. *Os neurônios da leitura* – como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUSTIJN, J. H. How is reading in a second language related to reading in a first language? *AILA Review*, v. 8, p. 5-14, 1991.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Itens liberados de leitura: PISA 2015. BRASIL, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

KINSTCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME, C. *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Measuring student knowledge and skills:* a new framework for assessment. Paris: OECD Publications, 1999

PERFETTI, C.; LANDI, N.; OAKHILL, L. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura, In: SNOWLING, M.; HULME, C. *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MONTEIRO LOBATO: NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE GOIÁS

Juliano Guerra Rocha[1]
Gabriela Marques de Sousa[2]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os usos e a influência da obra de Monteiro Lobato nas práticas de alfabetização em Goiás, mais propriamente no município de Itumbiara, entre as décadas de 80 e 90, do século XX. Os métodos de pesquisa utilizados foram a história oral e análise documental e o referencial teórico sustentou-se nos estudos da história do livro, da leitura e da alfabetização.

Considerações iniciais

O campo da história da alfabetização no Brasil vem se constituindo com pesquisas que trazem como foco, a investigação sobre as práticas e objetos para ensinar a ler e escrever em diferentes localidades (MORTATTI, 2011; FRADE, 2018).

A partir de uma busca com o termo "história da alfabetização" no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) identificamos 124 pesquisas que tratam sobre essa temática[3]. Buscando os locais a que elas se referem, notamos que apenas uma pesquisa diz respeito ao estado de Goiás (ABREU, 2006). Dada a escassez dessas investigações, o objetivo deste trabalho é analisar os usos e a influência da obra de Monteiro Lobato nas práticas de alfabetização no sul de Goiás, mais propriamente no município de Itumbiara, entre as décadas de 80 e 90, do século XX. A pesquisa surgiu a partir de uma consulta aos arquivos do Conselho Municipal de Educação da cidade, em que foi possível inventariar os livros solicitados nas listas de materiais expedidas pelas escolas. Logo, observamos que no período histórico pesquisado havia uma hegemonia na solicitação das obras de Monteiro Lobato, nas turmas de alfabetização, o que nos levou a ampliar a investigação entrevistando 10 alfabetizadoras itumbiarenses, que atuaram entre os anos de 1980 a 1999.

Para compreender, portanto, as apropriações e usos da obra de Lobato na alfabetização de crianças goianas, nos amparamos na metodologia da história oral e da pesquisa documental.

Na pesquisa no campo da história da educação, a história oral, baseada nos pressupostos das memórias e no tratamento das narrativas dos entrevistados, possibilita a composição de um

cenário em que se apresentam o momento vivido de determinada comunidade histórica, e se consideram as questões sociais presentes naquele contexto (OLIVEIRA, 2005). Isso porque as falas dos sujeitos envolvidos aproximam-se das experiências vividas no campo coletivo, podendo representar um sentimento/memória comum.

A pesquisa documental foi conduzida considerando as proposições de Ginzburg (1989) e Levi (1992) que defendem que a história é feita de vestígios e detalhes, e se baseia no paradigma indiciário, ou seja, na observação do real através dos vestígios/indícios/pistas revelados acerca dos fenômenos da realidade.

A utilização da memória pela história tem sua validade exatamente nesse ponto: como um vestígio que pode se constituir como ferramenta importante para a reconstrução de um passado.

[1] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* professorjulianoguerra@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* gabrielamar.sousa@gmail.com.
[3] A pesquisa foi realizada em janeiro de 2018. Foram identificadas 90 dissertações de Mestrado e 34 Teses de Doutorado.

A reconstrução de determinado fato do passado leva o indivíduo a reviver sentimentos e/ou sensações, e evoca uma memória permeada de lembranças versus esquecimentos, como aponta Nora (1993). A perspectiva de que a memória se constitui como ferramenta para a história dá espaço para o que Nora (1993) aponta como o fim da história-memória que irá resultar em uma aceleração da história e no término da memória, levando à busca de lugares de memórias para a preservação daquilo que precisa ser rememorado. "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais" (NORA, 1993, p. 13). O livro, portanto, assim como os museus, arquivos, cemitérios e coleções são testemunhos históricos, assumem o papel de guardador de memórias, transformando-se em "tesouro de sótão, ou documento para os historiadores" (NORA, 1993, p. 23).

Lobato, em livros

O livro tem se tornado nas últimas décadas um objeto histórico e fonte de pesquisa para os historiadores, embora, por muitos anos esteve negligenciado as pesquisas científicas[4]. Assim sendo, Choppin (2004) advoga que o livro não é o único instrumento para a educação de crianças e jovens, apesar de que sua permanência na sala de aula, e a história das suas edições constituem-se elementos fundamentais para compreender o fazer e o contexto regulador da prática pedagógica.

Nas balizas de uma história do livro dirigido para a criança, no Brasil, estão as produções literárias de Monteiro Lobato. "Foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminhos para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingisse também a infantil" (COELHO, 2000, p. 138).

Destarte, contrariando uma tradição livresca, que desde o começo do século XIX, produzia obras infanto-juvenis com adaptações e ou traduções de contos estrangeiros, Lobato lança uma narrativa autoral, introduzindo também uma visão empresarial ao mercado editorial. Para Zilberman (2014, p. 230) "a trajetória de Monteiro Lobato parece fazer dele um homem-orquestra. Contudo, ele não estava só, embora pudesse sintetizar o que ocorria no período". A própria autora aponta que dentro de uma proposta da modernidade da literatura para crianças, a obra *Saudade*, de Thales de Andrade é predecessora a de Monteiro Lobato. Ferreira (2017) assinala o livro de Köpke, *Versos para os pequeninos*, como uma outra obra que também antecede a literatura infantil lobatiana, o que também ratifica que Lobato moderniza, mas não foi o criador da literatura infantil brasileira.

No entanto, devido a fundação da editora, a que Lobato deu o nome de Monteiro Lobato & Cia., em 1920, suas obras circulam com maior rapidez por todo o Brasil, tornando-o conhecido na época e marcando várias gerações de crianças e adultos através de suas histórias. Além disso, alguns livros de Lobato tiveram uma tiragem expressiva, pelo fato de terem sido adotados por diferentes redes de ensino no Brasil. O caso do estado de São Paulo, como aponta Zilberman (2014), é um exemplo. Sobre o estado de Goiás não encontramos até então nenhuma menção de que as obras de Lobato foram adotadas oficialmente na rede pública de ensino. Os estudos também revelam que o estado sempre colocou entraves, justificados pelas diferentes dificuldades de ordem financeira, para adquirir livros para as escolas goianas (BARRA, 2011).

Em Itumbiara, lócus dessa pesquisa, constatamos por meio da consulta aos arquivos do Conselho Municipal da Educação da cidade, que as escolas municipais itumbiarenses, a partir

[4] Sobre isso, ver Choppin (2002, 2004).

de 1980 começaram a solicitar os livros de Monteiro Lobato. Os relatórios e listas de material escolar dos anos 80 e 90, do século XX, corroboraram para afirmar que as obras de Monteiro Lobato durante vários anos foram leitura exigida nas primeiras séries do ensino de 1º grau (como denominava a Lei nº 5.692/1971) e, posteriormente, do ensino fundamental (como denomina, ainda hoje, a Lei nº 9394/1996). Nas listas de material escolar eram assinalados os objetos que os pais comprariam para os filhos frequentarem a escola, e nessas listas, há a denominação de livros de literatura infantil, destinados aos projetos de leitura. Apresentamos, a seguir, os principais títulos das obras solicitadas:

Título
A chave do tamanho
Aritmética da Emília
Caçadas de Pedrinho
Dom Quixote das crianças
Emília no país da gramática
Fábulas de Narizinho
Novas reinações de Narizinho
O Picapau Amarelo
O Saci
Os doze trabalhos de Hércules
Peter Pan
Reinações de Narizinho

Quadro 1 – Livros de Monteiro Lobato solicitados nas listas de materiais das escolas municipais de Itumbiara/GO, entre 1980 a 1999 – Fonte: Elaborado pelos autores com base nos arquivos do Conselho Municipal da Educação de Itumbiara/GO.

Dentre os livros solicitados, a obra *O Picapau Amarelo* e *Emília no país da gramática* eram as duas mais solicitadas. Ao percebemos marcadamente a presença de Monteiro Lobato nas listagens, passamos a investigar como essa literatura foi apropriada na prática em sala de aula pelos professores.

Lobato, na prática

No contexto desse trabalho, assumimos os pressupostos teóricos da memória coletiva de Halbwachs (1990)[5] e das contribuições da memória social de Ricoeur (2007) para conduzir a análise das memórias dos entrevistados.

[5] Embora exista o vínculo de Halbwachs com a sociologia de Durkheim, que denota uma estreita relação do autor com os ditames positivistas, consideramos que o conceito de memória coletiva de Halbwachs foi um divisor de águas para os estudos da história e memória.

As memórias que analisamos estão subscritas através do discurso oral provocado pela realização de entrevistas com 10 professores itumbiarenses[6], que ratificaram a hegemonia, entre os anos 80 e 90 da literatura infantil lobatiana em Itumbiara:

> Em meados de 1985, minha turma na escola começou a ler "Caçadas de Pedrinho", de Monteiro Lobato. Por muitos anos adotei esse livro. (Professora 1).
>
> Entre 80 e 98, quando me aposentei, lembro que na escola líamos, quase sempre, apenas obras do Monteiro Lobato para os alunos. Na biblioteca tinha uma coleção de uma editora com toda a obra do Lobato. Era o que tínhamos de mais novo e melhor para ler aos alunos. (Professora 3).
>
> Talvez tenha sido por falta de opção, mas sem perder de vista a qualidade de sua obra, durante muito tempo, nossos alunos só liam coisas do Lobato. (Professora 4).
>
> Eu adotei "Emília no país da gramática", do Lobato, até 1995 como leitura obrigatória na 1ª série da escola que eu ministrava aulas. (Professora 7)

As professoras destacaram que as obras de Monteiro Lobato foram por muito tempo solicitadas para subsidiar as práticas nas séries iniciais. Considerando, ainda, segundo a perspectiva de Chartier que

> uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2003, p. 173).

Ou seja, os livros foram usados a partir das diferentes formas das professoras se apropriarem desses impressos, demonstrando que para além de práticas literárias de leitura das obras, houve o direcionamento de utilizar as narrativas de Lobato para alfabetizar as crianças:

> Como não tínhamos muitos livros de leitura, usávamos as obras literárias para ajudar na alfabetização. Estava no auge do construtivismo e não podíamos usar a cartilha. Usamos por bastante tempo as obras do Lobato para alfabetizar. (Professora 5).
>
> Trabalhávamos muito com o Monteiro Lobato, porque suas histórias tinham um fundo moral. Os livros dele eram usados para alfabetizar as crianças na 1ª série. (Professora 10).
>
> Tivemos que inserir, ainda mais, os livros literários nas aulas, sobretudo, depois do CBA. Não podíamos usar as cartilhas e faltavam livros. Daí fizemos vários projetos com as obras do Lobato. O objetivo era alfabetizar as crianças com esses textos. (Professor 6).

Como visto, as obras de Lobato são incorporadas para o ensino inicial de leitura e escrita nas escolas itumbiarenses no período pesquisado. Na década de 1980 começou no Brasil a divulgação das teorias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente publicadas por meio

[6] No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos serão referenciados através de numerais, de 1 a 10.

da obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), e do construtivismo, que indicavam uma crítica aos métodos, ao lado de proposta de desmetodização da alfabetização (MORTATTI, 2000). Em Goiás, em 1987, seguindo as experiências de oito estados brasileiros que haviam adotado a organização curricular por um sistema de ciclo, foi instituído, pelo Decreto nº 2.842 de 09 de outubro de 1987 (GOIÁS, 1987), o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), para ser implantado a partir de 1988 nas escolas estaduais que mantinham as séries iniciais do ensino de 1º grau.

As falas das professoras demonstram que o construtivismo nas escolas goianas foi apropriado nas práticas alfabetizadoras, a partir da crítica ao uso de cartilhas e dos métodos de alfabetização. Em contrapartida, outros livros foram inseridos para apoiar o processo de alfabetização; as memórias das entrevistadas, portanto, demonstram que as maneiras de utilizar uma obra literária varia de acordo com a proposta do professor. Assim sendo, não há um padrão de uso, cada docente utiliza de táticas[7] para delineamento de sua prática pedagógica, já que independente do que está prescrito, no dia a dia da sala de aula, o professor cria e recria o seu *modus operandi* para ensinar leitura e escrita.

Por fim, destacamos que as falas das professoras também revelaram que além dos conteúdos curriculares, as obras de Monteiro Lobato também propagavam na sala de aula o ideário moralizante e higienista. Esse discurso e o modo de uso do livro foi incorporado nas práticas educativas aliando a literatura a um aspecto didatizante, que ao mesmo tempo era permeado por tentativas de inculcar convenções socialmente e culturalmente estabelecidas na formação de um aluno ideal para a sociedade. Tal como Perrotti (1986) avalia a literatura infantil por muitos anos, transformou o didatismo em uma categoria que norteava a produção de livros para infância.

Considerações finais

No decorrer do trabalho assinalamos as primeiras pistas para a constituição de uma história da alfabetização de crianças em Itumbiara/GO, a partir dos usos com os livros de Monteiro Lobato. Esse estudo impulsiona outros e abre um espaço para refletirmos acerca do ensino de leitura e escrita no âmbito escolar no território goiano.

Com aponta Chartier, "contar títulos e edições, no entanto, não basta: é preciso também detectar os gestos que eles recomendam ou estigmatizam" (CHARTIER, 2003, p. 172). Nessa perspectiva, além de inventariar os livros de Monteiro Lobato solicitados pelas as escolas municipais itumbiarenses, também, analisamos as práticas de ensino e os ideários circundantes entre as décadas de 80 e 90 do século passado, através das memórias de professores alfabetizadores.

Vale salientar que entre os anos de 1977-1986 estava em cena a série infantil *Sítio do Picapau Amarelo*, transmitida pela *Rede Globo* de televisão[8], que popularizou ainda mais a obra de Monteiro Lobato em todo território nacional, o que hipoteticamente poderia ter induzido os professores a adotarem os livros do autor, no intuito de atrair o leitor infanto-juvenil. Sobre isso, a fala de uma das professoras arrebata tal conclusão: "Na TV passava o Sítio do Picapau Amarelo e a meninada adorava. Por isso, Pedrinho, Emília e Narizinho não podiam ficar fora dos livros adotados na escola. Monteiro Lobato se tornava leitura obrigatória para entusiasmar a garotada para leitura" (Professora 2).

Desse modo, os livros suscitam usos em contextos diferentes, por conseguinte, ao pesquisá-los é importante conectá-los ao espaço e tempo do seu consumo. A hegemonia da obra

[7] Expressão empregada a partir da conceituação de Certeau (1990).
[8] Sobre isso, ver Silva (2002).

de Monteiro Lobato na alfabetização em uma cidade no sul goiano, mostra-nos um diálogo com os acontecimentos nacionais da época pesquisada.

Referências

ABREU, S. E. A. *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*. 2006. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* 1. artes do fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, R. *Leituras e leitoras na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/ep/article/download/27957/29729>. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

_____. O historiador e o livro escolar. *Revista da História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5- 24, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 01 de mar. de 2017.

COELHO, N. N. *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, N. S. d. A. *Um estudo sobre os versos para os pequeninos, de João Köpke*. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (Org.). *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOIÁS. *Decreto nº 2.842, de 09 de outubro de 1987*. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas Escolas Estaduais que mantêm as séries iniciais do Ensono de 1º Grau. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1987/decreto_2842.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LEVI, G. Sobre a Micro-História. In: BURKER, P. (Org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. Trad. Magda Lopes São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 133-161.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NORA, P. Entre memória e história – a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: < https://revistas.pucsp.brindex.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

OLIVEIRA, V. F.. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História oral*, Recife, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005, p. 92-106.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil.* São Paulo: Ícone, 1986.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, V. M. T. Da imaginação à imagem – o sítio de Lobato na TV. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. *Literatura infanto-juvenil:* leituras críticas. Goiânia: Editora UFG, 2002.

ZILBERMAN, R. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 221-238, 2014.

(RE)INVENTANDO O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DOBRAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DO SUL DE MINAS GERAIS

Daniel Santini Rodrigues[1]
Carlos Roberto da Silveira[2]

Resumo: Esta pesquisa problematiza o ensino de Filosofia no Brasil, de maneira especial em escolas do Sul de Minas Gerais, e como os professores se singularizaram dentro do sistema, ao buscarem as dobras das políticas públicas. Com base nos escritos de Deleuze e Guatarri, deseja-se conceber o ensino de Filosofia como atividade de criação conceitual e exercício de transformação de si.

Para início de conversa: querem silenciar as vozes plurais da Filosofia?!

O ensino de Filosofia no Brasil sempre passou por incertezas quanto a sua permanência no currículo escolar, sendo sempre objeto de discussão nas reformas curriculares, ora com a sua inserção, embora com carga horária insignificante, ora com a sua exclusão... mas diante disso, várias questões podem ser levantadas, entre as quais: por que querem calar as vozes plurais da Filosofia? Que efeitos o ensino de Filosofia provoca naqueles que se colocam no caminho do filosofar? Em vista de problematizar estas questões e diante da recente Reforma do Ensino Médio e da publicação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esta pesquisa problematiza o ensino de Filosofia no Brasil, de maneira especial em escolas do Sul de Minas Gerais, e como os professores se singularizaram dentro deste sistema, ao buscarem as dobras das políticas públicas. Com base nos escritos de Foucault, Deleuze e Guatarri, deseja-se conceber o ensino de Filosofia como atividade de criação conceitual e exercício de transformação de si.

A nova BNCC tem despertado resistência em muitos educadores que estão se colocando em defesa de uma educação mais humanística, que valorize as ciências humanas e todas as contribuições que advêm da sua presença no currículo como disciplinas, pois cada ciência tem suas especificidades.

Diante deste contexto que visa instituir um currículo homogêneo e descaracterizar a diferença, esta pesquisa quer problematizar a contribuição do ensino de Filosofia no currículo escolar. A nova BNCC deseja calar a pluralidade de vozes que ecoam da História da Filosofia e que fazem emergir a diferença e a singularidade dentro do ambiente escolar. De maneira especial, esta pesquisa quer ouvir as vozes de filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari para contribuir com a problematização do ensino de Filosofia nas escolas nas escolas brasileiras da atualidade.

Foucault, Deleuze e Guattari: vozes que querem provocar processos de subjetividades, dobras e singularidades...

O objetivo de Foucault foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos. Esses modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito. Essas práticas referem-se às formas de atividade sobre si mesmo. Ele utiliza os

[1] Doutor em Educação, pela Universidade São Francisco. Professor do Curso de Bacharelado em Filosofia, da Faculdade Católica de Pouso Alegre/MG.
[2] Doutor em Filosofia, pela PUC-SP. Professor do Programa *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco/SP.

conceitos de "práticas de si", "técnicas de si" e "cuidado de si", extraídos da Antiguidade ocidental greco-romana, para analisar a forma pela qual o sujeito se constitui.

No itinerário filosófico de Foucault um acontecimento possibilitou um deslocamento em seu pensamento: o encontro com a Filosofia Antiga, principalmente os diálogos de Platão, que apresentou-lhe um novo sentido para a Filosofia que é compreendida como "modo de vida".

Assim, a experiência do filósofo não é apenas racional ou teórica. Ela é prática e vital. A busca pela verdade consiste na vivência da filosofia como forma de vida. A este respeito, Pierre Hadot (1999, p. 55 - 56) traz contribuições importantes:

> No fim das contas, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor toma distância em relação a si mesmo, desdobra-se, uma parte de si mesmo identificando-se, de agora em diante, com Sócrates no acordo mútuo que este exige de seu interlocutor em cada etapa da discussão. Opera-se nele uma tomada de consciência de si; ele se põe a si mesmo em questão.

Então, a filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

Juntamente com os conceitos foucaultianos, os conceitos de Deleuze e Guattari servem de ferramenta de análise das práticas e saberes dos professores de Filosofia, que compõem o *corpus* deste trabalho.

Segundo Solange Puntel Mostafa e Denise Viuniski Nova Cruz (2009, p. 7), "Deleuze e Guattari são célebres por sua preocupação com uma filosofia da vida, interessados nas disciplinas ditas não-filosóficas, especialmente focados na intercessão das diferentes maneiras de pensar, como construção criadora".

O pensamento de Deleuze e Guattari deseja conceber a filosofia como criação conceitual, livrando o conceito de seu caráter dado e fazer dele algo sempre por vir, além de desmistificar a filosofia e purificá-la de sua arrogância em relação às outras disciplinas, pois, afinal, "a exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15). Deleuze e Guattari provocam fazer da Filosofia uma atividade que traga a possibilidade de pensar em potência: criando, inventando, construindo sempre novos conceitos, sendo o conceito o resultado de um ato criador, a atualização de uma potência.

Desta forma, percebe-se que filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari criaram conceitos que possibilitam analisar e problematizar não só a constituição de subjetividades e singularidades, como também relações de poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas.

Em vista disso, na próxima seção deseja-se apresentar a metodologia desta pesquisa e deixar ecoar as vozes dos sujeitos-professores que foram constituídos e afetados pelo ensino de Filosofia em escolas do sul de Minas Gerais.

As "vozes" dos professores de Filosofia

A coleta de dados desta pesquisa foi efetuada através de 8 (oito) entrevistas com professores de Filosofia do Ensino Médio, sendo metade com graduados em Filosofia e metade com não graduados em Filosofia, em escolas da região do Sul de Minas Gerais[3].

[3] O referido projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade São Francisco, com o número CAAE 46103215.6.0000.5514 e segue os preceitos estabelecidos, diretrizes e normas por envolver seres

Através das vozes dos sujeitos-professores envolvidos na pesquisa, percebe-se o quanto a filosofia provoca mudanças e singularidades...

O Sujeito Participante 1, graduado em Filosofia e professor há 3 anos, apresenta sua concepção de Filosofia como modo de vida e o quanto ela incide na sua prática docente: "*eu procuro ser filósofo no dia a dia... porque eu tento aplicar a Filosofia antes de tudo na minha vida porque para mim a Filosofia é um modo de ser e de agir.....*"

Já o professor 2, que cursa graduação em Matemática e que há 1 ano tem dado aula de Filosofia, relata que assumiu a disciplina por falta de professor e por necessidade de assumir mais aulas e partilha sua experiência modificadora a partir dos debates e leituras: *"Filosofia eu acho que não causa mudanças só no professor... causa também nos alunos... nos debates, nas conversas filosóficas..."*.

O sujeito participante 3, graduado em Engenharia e Filosofia, e com 2 anos de docência de Filosofia no Ensino Médio, descreve o quanto a Filosofia tem modificado seu modo de ver a educação: *"eu comecei a perceber que posso aprender muito mais com o aluno do que às vezes ensinar. A Filosofia tem uma possibilidade de ir além daquilo que a gente está conversando..."*.

O sujeito participante 4, graduado em Filosofia e com experiência docente de 3 anos, narra o quanto a Filosofia precisa estar intrinsicamente ligada aos problemas concretos da vida: *"eu tenho percebido que a Filosofia ela muda realmente o nosso modo de pensar à medida que nós não entendemos a Filosofia apenas como um saber teórico abstrato distante da vida mas sim como um saber que nos ajuda a ter uma postura tanto teórica quanto prática"*.

O sujeito participante 5 é o professor mais experiente entre os pesquisados, tendo 57 anos de vida e 26 anos de docência, graduado em Filosofia e lecionando desde o início a disciplina de Filosofia, tanto na escola pública quanto na escola particular. Ele expressa o quanto a Filosofia provocou a singularidade de sua vida: *"a Filosofia me fez ser o que sou sem que eu tivesse feito essa escolha. (...) A Filosofia foi uma tremenda de uma invasora que fez o que eu sou hoje"*. Este professor foi atravessado e afetado pelo ensino de Filosofia e compreendeu a dinamicidade do seu estudo e da sua prática: *"o belo da Filosofia é não ter na verdade uma natureza estática... ela é uma coisa dinâmica..."*.

O sujeito participante 6 é um professor não formado em Filosofia, mas que há 5 anos está na docência desta disciplina no Ensino Médio, em escola pública e que tem aproveitado esta oportunidade de deixar ser afetado pela Filosofia e com mudanças em sua vida: *"sinto que eu vivo filosoficamente sem ser um filósofo (...). O meu aprendizado aqui mais do que dobrou... tendo mais o ímpeto filosófico do que eu achava que eu tinha"*.

De igual forma, o professor 7 também não é formado em Filosofia, pois sua graduação é em Pedagogia, mas há 1 ano tem lecionado Filosofia em uma escola pública: *"Trabalhei a Sociologia de dois mil e nove até dois mil e treze... aí devido às outras situações de regularidade dos funcionários dentro da instituição, eu acabei tendo que exercer as aulas de Filosofia aonde com a minha força de vontade eu comecei"*. A sua prática pedagógica tem valorizado a relação da Filosofia com a vida: "*tento sempre passar a importância da Filosofia na vida... no cotidiano da vida deles pra que eles sejam pessoas críticas"*.

Por fim, o sujeito participante 8, graduado em Letras, com 37 anos, sendo 18 anos como professora e há menos de 1 ano como professora de Filosofia, tem se esforçado para se colocar no caminho do filosofar: "*eu estou estudando e tenho me apaixonado tanto... a Filosofia está mexendo com a minha vida. Realmente eu estou sentindo uma prazer imenso em preparar essas aulas"*. Esta professora tem passado por um processo de mudança que tem possibilitado ver a Filosofia de um

humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução 466/12 de 12/12/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008.

outro modo: *"eu acho que a mudança que eu estou passando eu gostaria que meus alunos percebessem que a concepção de Filosofia é esse amor ao saber... ao Conhecimento... essa abertura para a vida... o olhar diferente amplo que a Filosofia traz pra gente".*

As "escritas de si" dos professores de Filosofia, independentemente de sua formação superior, manifestaram que a prática docente da referida disciplina é um exercício transformador de si e dos outros em busca das "dobras" do sistema e que deseja despertar processos de constituição de singularidades.

Não podemos deixar que calem as vozes...

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Filosofia foi marcado por movimentos de inclusão ou exclusão, e períodos de uma presença facultativa, principalmente através de temas transversais. Como nômade, a Filosofia quer reafirmar sua efetiva presença na escola, através de sua valorização no currículo. Podem até excluí-la do currículo do Ensino Médio, por interesse das políticas públicas, mas a atitude filosófica sempre estará presente através daqueles que se colocaram a caminho do filosofar.

Esta nova reforma e as anteriores, empreendidas pelo Governo Federal, nos últimos anos, não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade, mas a escola inserida no regime de verdade do neoliberalismo insiste em instaurar uma ordem mundial, sob seu controle. Deleuze explicita a tecnificação da escola nas sociedades de controle, com uma relação cada vez maior com as empresas:

> O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (DELEUZE, 2013, p. 220).

As dobras do sistema acontecem quando os problemas são apresentados e conceitos são criados, reinventando a significância da Filosofia na grade curricular. Deleuze e Guatarri (2010, p. 101) afirmam: "Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 101).

Este processo de constituição de singularidades possibilita enfrentar os desafios que envolvem o ensino de Filosofia na escola, como uma luz que ilumina novas práticas de transformação, pois a mudança acontece dentro do sistema... as dobras precisam ser buscadas...

> Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfícies ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietàs*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p. 222).

Portanto, o sonho parece distante, mas é possível, pois a vontade de potência nos move, movido pela Filosofia.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka, por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castanón Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
_____. *O que é Filosofia?*. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

MOSTAFA, Solange Puntel; NOVA CRUZ, Denise Viuniski. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Féliz Guatarri.* Campinas: Alínea, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. In: *Nietzsche - Vida e obra*. Obras Incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

DONA BENTA, OS MEDIADORES DE LEITURA E AS TIC[1]

Patrícia Aparecida Beraldo Romano[2]

Resumo: A mediação de leitura é, hoje, um tema bastante polêmico, a começar pela compreensão do que se entende por essa palavra. Ao pensar nessa atividade, a personagem Dona Benta, da saga infantil lobatiana, parece ser um modelo eficaz de mediação, já que é ela quem executa esse papel, seja nas obras adaptadas, seja nas consideradas didáticas. A partir dessa discussão, perguntamo-nos se, depois de quase um século de existência, Dona Benta continuaria atual como mediadora de leitura e como seria possível que essa sua experiência "dialogasse" com as novas formas de mediação existentes atualmente a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
Palavras-chave: Dona Benta; mediação de leitura; TIC.

Introdução

Muito se tem falado nos últimos tempos sobre a figura dos mediadores de leitura. As escolas, de forma geral, parecem ter adotado essa figura como uma salvação para o sério problema entre texto literário e leitor. Mediadores podem ser professores de língua portuguesa, de literatura, bibliotecários, agentes de leitura ou quaisquer pessoas que tenham proximidade com textos, dizem alguns. Mas a questão que tem sido levantada atualmente é se os eles não precisam ser, de fato, pessoas bastante preparadas para tarefa tão importante e exigente.

As políticas de formação de leitores parecem ter se difundido pelo Brasil, em especial, nos últimos anos, mas a formação de professores-mediadores de leitura parece não ter acompanhado esse crescimento e muitos indivíduos, que se dizem mediadores, estão, na verdade, na berlinda da leitura. Pretendemos, nesse texto, trazer para a discussão a importância dessa figura na formação leitora de crianças e adolescentes e como podemos encontrar em Dona Benta, personagem da saga infantil lobatiana, um exemplo de mediação competente de leitura. E ainda nos perguntamos como essa personagem continua, hoje, em tempos de novas plataformas leitoras e de tantas inovações no universo da leitura, atual e revisitada.

Os mediadores de leitura: ontem e hoje

Dona Benta, personagem das obras infantis de Monteiro Lobato, aparece pela primeira vez em *A menina do narizinho arrebitado*, de 1921. Terá vida longa em toda saga lobatiana aparecendo em quase todas as aventuras. Apenas em *O Saci* (1921), em *Emília no país da gramática* (1934) e n´*Os doze trabalhos de Hércules* (1944) ela terá sua aparição restrita, muitas vezes, a comentários das crianças sobre o que aprenderam com a ela em outros momentos. Em todas as outras obras Dona Benta está presente, seja contando histórias, mediando-as ou mesmo delas participando. De acordo com Miriam Giberti Páttaro, em obra que estuda o texto *História do Mundo para as Crianças*, aponta:

> Dona Benta assemelha-se a uma professora de outra forma e a outro tipo de professor: apresentando dados e instigando seus ouvintes a refletirem sobre

[1] Esse texto foi parcialmente reproduzido em artigo intitulado **Dona Benta: uma mediadora de leitura em *Peter Pan*, de Monteiro Lobato,** e publicado na *Revista Caletroscópio* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. v. 4, n. 6 (2016), p. 37-53.

[2] *E-mail:* paberaldo@yahoo.com.

> eles. Ela não se preocupa em apresentar dados para que sejam memorizados, mas para que provoquem reflexão sobre as estruturas sociais, seus valores morais, as implicações do progresso etc (PÁTTARO, 2012, p. 82).

A partir da noção de Sistema Literário (autor, obra, público leitor), desenvolvida por Antônio Candido em *Formação da Literatura Brasileira*, acreditamos que os mediadores devem levar os jovens leitores a interagirem com o texto, convidando-os para a leitura e aproximando-os do texto literário, algumas vezes, pouco presente na vida deles.

Acreditamos que o mediador verdadeiro precisa ter intimidade com a literatura de forma geral, canônica e popular, e também precisa se empenhar em conhecer, de maneira mais pontual, portanto não superficial, os textos com os quais pensa em ser a ponte entre o leitor e o texto literário. Concordamos com o pensamento abaixo do estudioso da leitura, Rildo Cosson, em artigo intitulado "A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? ", publicado na Revista *Nuances*, em 2015. Para Cosson, o prazer de ler deve existir, mas ele deve nascer a partir de uma prática séria e comprometida do professor-mediador, que precisa avaliar como executa sua "animação" leitora. Ela deve existir apenas como mais uma das "ferramentas" utilizadas por ele, mediador. Vejamos o que nos informa Cosson (2015, p. 169):

> A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do "amor" aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. Como bem destaca Rechou, "uma buena 'educación literaria' es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector", sendo que para isso "es imprescindible que los mediadores puedan analizar las obras literárias desde los paradigmas teóricos más adecuados em cada situación para realizar la práctica correspondiente (RECHOU, 2012, p. 368-369 *apud* COSSON, p. 169).

A empatia de que nos fala Cosson acima sugere a "ponte" que se criaria entre a figura do mediador de leitura e o leitor, ponte essa necessária para o leitor ainda pouco afeito a algumas questões literárias se aproximar do texto e dar a ele um novo sentido, uma nova leitura que, com o tempo, contribuiria para ajudá-lo a formar o seu próprio repertório de leitura e a sua visão mais crítica de mundo. Assim, como Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 29), acreditamos que "El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeiros lectores que propicia y facilita el dialogo entre ambos". Para esses estudiosos espanhóis sobre a mediação de leitura, as principais funções do mediador seriam: "Crear y fomentar hábitos lectores estables; Ayudar a ler por ler; Orientar la lectura extraescolar; Coordinar y facilitar la selección de lecturas poe edades; Preparar, desarrolhar y avaluar animaciones a la lectura" (CERRILLO, LARRAÑAGA, YUBERO, 2002, p. 30).

Criar e instigar hábitos leitores podem ser feitos apenas por um mediador-leitor-em potencial. O indivíduo que se considera mediador, mas não é um leitor com repertório estabelecido, praticamente não conseguirá sustentar sua posição quando tem em mãos obras mais elaboradas da literatura de forma geral. Nesse mesmo caminho de autonomia leitora, o mediador deve instigar nos jovens leitores o desejo de ler apenas pelo desejo de ler, sem que a leitura seja feita por obrigação. O mediador precisa também ajudar seus ouvintes a encontrar os melhores textos para a sua idade a fim de que muitos leitores não abandonem leituras por não conseguirem compreendê-las. Se o mediador conseguir conquistar o leitor com seu trabalho, certamente essa questão passará a se tornar natural para o leitor com o tempo. Finalmente, o

mediador precisa preparar seu ambiente de mediação, saber dosar a leitura e avaliar se suas estratégias de animação estão ou não funcionando.

Acreditamos que Dona Benta desenvolva todas essas competências nos serões que faz com seus netos nas aventuras do Sítio. Além de avó dedicada e atenciosa, ela é amante da leitura, possui grande biblioteca para a época (primeiros decênios do século XX) e é amiga da sabedoria, do conhecimento e das leituras literárias. É da leitura de textos desse repertório que a avó extrai seus argumentos para convencer as crianças a escutá-la nos serões. Muitas vezes, o desejo por saber coisas ou ouvir histórias nasce das próprias crianças que já haviam vivenciado esse prazer em outras situações.

Pensamos que Dona Benta possa representar um modelo de mediadora de leitura: leitora perspicaz de todo tipo de texto que caía em suas mãos- literatura, filosofia, história, geografia, ciências de forma geral, jornais da região. Além disso, organiza seus serões de maneira a não cansar seus ouvintes, pois intercala às mediações os quitutes de Tia Nastácia ou mesmo os encerra quando percebe que já são horas de descansar. Isso sem contar as situações em que o processo de mediação passa a ocorrer imbuído de imaginação, como a viagem que todos empreendem no navio "Terror dos Mares" para conhecer um pouco mais sobre a Geografia de maneira mais exemplificativa.

Acreditamos que o mediador contemporâneo precise ser uma espécie de Dona Benta das novas mídias: uma pessoa com sólida formação literária e com mínimos conhecimentos de tecnologia da informação para poder compreender as recentes gerações de leitores virtuais.

Ser hoje mediador de leitura requer não ser "cego" em tecnologia e não ter pânico moral, ou seja, não achar que as novas mídias representam uma degeneração e devem ser repelidas e combatidas (SIQUEIRA, CERIGATTO, 2012). O mediador deve saber lidar com o ambiente virtual de leitura, inclusive com os hipertextos que oferecem uma gama de possibilidades ao leitor do século XXI e, assim, saber orientar esse leitor a "se posicionar diante desse mar de informações". Vale lembrarmos que as novas mídias ampliam todo e qualquer acesso às informações, mas sem um mediador que auxilie seu público ouvinte o simples acesso não contribui para a aprendizagem desse público.

A experiência mediadora de Dona Benta e as novas mídias

Os últimos dez anos do século XXI têm apresentado desafios novos para o mediador de leitura e para o leitor. É necessário pensarmos nas novas tecnologias surgidas com a internet e a revolução que ela tem feito nos meios de comunicação. Essas mudanças atingiram não só as escolas bem como o modo de pensar o ensino nelas.

O mundo da leitura *on-line* necessita de cidadãos críticos e alfabetizados nesses novos meios de comunicação que surgem com o ciberespaço. Para isso parece-nos cada vez mais necessário que a escola procure se adaptar às mudanças trazidas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Lembramos que nosso aluno também mudou, não é mais o mesmo de há dez ou vinte anos. Essas novas gerações fazem outros tipos de leituras, usam diversas plataformas e leem muitos "textos" ao mesmo tempo. Também mudaram os gêneros textuais: agora há muito mais espaço para os gêneros mais curtos, rápidos e concisos, como microcontos, quadrinhos, adaptações, mangás, crônicas etc. Agora temos leitores que migram rapidamente de um link para outro, abrindo muitos intertextos ao mesmo tempo.

Quanto aos aspectos físicos do texto, nem sempre falamos de folhas "físicas" de livros, mas de novas plataformas virtuais e novas interfaces. Agora o aluno também digita seu texto numa tela e pode escrever suas impressões de leitura num *blog* em vez de registrá-las nas linhas

de um caderno de papel. Sem contar que, com os *ebooks*, o leitor pode saber o que outro leitor leu e marcou como importante enquanto faz a leitura de seu texto.

Essas novas formas de ler exigem também que o mediador de leitura reveja sua maneira de mediar os textos, já que eles aparecerão em novas plataformas e exigirão, além do conhecimento delas, metodologias que as atendam além de criatividade para executar o processo de mediação deles com os leitores. Tudo isso poderá contribuir, futuramente, para práticas educacionais mais democráticas, em especial, no ensino público.

Elas muito possivelmente têm criado bastante polêmica por conta dos professores abertos às mudanças e dos resistentes a elas, que é ainda um número bastante grande. Se os professores aprenderam ouvindo definições de seus mestres ou mesmo lendo conceitos impressos, as novas gerações aprendem "lendo, vendo, assistindo, ouvindo, falando, escrevendo, simulando... fazendo" (RETTENMAIER; RÖSING, 2011, p. 202) e acrescentamos, navegando "no âmbito de texto e de sua ciberapresentação" (RÖSING, 1999, p. 167).

Acreditamos que os textos infantis lobatianos sobreviverão a essa nova forma de leitura. E também pensamos que Dona Benta pode continuar a ser vista como exemplo de mediação. A obra infantil completa de Lobato, reeditada pela Editora Globo, também vem sendo comercializada em forma de *e-book*. Nessa nova plataforma, o leitor pode interagir de maneira mais rápida, inclusive, com os hipertextos e paratextos, bastando um *click* para levá-lo à discussão que eles apresentam. Com a entrada de Lobato em domínio público será que alguém pensará numa Dona Benta mais rejuvenescida e antenada com as novas tecnologias? Muitos de seus ensinamentos poderão ser apresentados com *links* que conduzam o jovem leitor a páginas que explicam autores e conhecimentos apresentados por Lobato/Dona Benta, talvez.

Para exemplificarmos, pensemos no excerto abaixo, de *Dom Quixote das Crianças*:

> - Estou contando apenas algumas das principais aventuras de D. Quixote, e resumidamente. Ah, se fosse contar o d. Quixote inteiro a coisa iria longe! Essa obra de Cervantes é bem comprida; passa de mil páginas numa edição in-16.
> [...]
> - In-16, vovó? Que quer dizer isso?
> - É uma medida do formato dos livros. Os livros são feitos de papel, como você sabe. O papel vem da fábrica em folhas. Em cada folha imprime-se um certo número de páginas. Espere... O melhor é dar um exemplo. Traga um jornal.
> - Pronto, vovó –disse ele. Aqui tem um.
> - Muito bem – disse Dona Benta. Vamos agora tomar uma folha inteira e desdobrá-la sobre a mesa, assim. Aqui tem você uma folha de papel. Se dobrarmos esta folha pelo meio, quantas páginas ficam? Página é um lado só do papel. Pedrinho dobrou a folha de papel e contou.
> - Ficam 4 páginas.
> - Isso mesmo. Ora, se imprimirmos um livro em páginas desse formato, esse livro se chamará *in-folio*. Agora dobre o papel mais uma vez e veja quantas páginas dá.
> Pedrinho dobrou a folha de papel e viu que dava 8 páginas.
> - Muito bem. Um livro impresso em páginas desse formato é um livro in-oitavo, ou in-8. Dobre o papel mais uma vez e conte.
> Pedrinho dobrou o papel e contou 16 páginas.
> - Isso mesmo. Um livro impresso em páginas desse formato é um livro in-dezesseis, in-16. Dobre o papel mais uma vez e conte. [...]

> - Ora veja só, vovó, uma coisa tão simples e eu não sabia! Vou ensinar a Narizinho (LOBATO, 1957, p. 152-153).

Esse trecho nos parece bastante significativo para ser explorado em um *e-book.* O leitor clicaria em um *link* sobre *in-folio* e imediatamente seria remetido a uma página onde haveria uma imagem animada para explicar tal informação. Ou ainda seria possível ao leitor, caso tivesse dúvidas, acionar algum recurso do *e-book* para perguntar sobre tal conteúdo e a explicação apareceria em forma de áudio ou mesmo redirecionando-o para um *link* de animação. Pensamos aqui no que nos informa Romero Tori em *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem (2017): "Com sistemas de realidade aumentada, será possível que pessoas visualizem e interajam com um objeto virtual, cada um vendo-o pelo seu ponto de vista, como se o objeto fosse concreto" (TORI, 2017, p. 168). Dessa forma, uma aula sobre materialidade da obra literária estaria garantida e de forma a conquistar maior atenção do leitor do século XXI. Assim, possivelmente, Dona Benta continuaria executando seu papel de mediadora de leitura para esse leitor, agora com os recursos das novas mídias.

Há uma diversidade de exemplos como esse na obra infantil de Lobato. Muitas seriam as opções para atrair a atenção de leitores jovens, em especial, que já estão adaptados aos novos formatos de plataformas de leitura com diversas opções de interação entre texto, imagens e sons. O que nos parece interessante é que a forma como a mediadora Dona Benta apresenta suas explicações não precisaria de alteração, mas sim de contextualização com os novos modos de ler do século XXI e com mediadores também acostumados a esses novos formatos de textos.

Considerações finais

Nossa discussão procurou apresentar a personagem Dona Benta como mediadora competente de leitura ainda nos dias atuais. Apesar de ela ser uma personagem datada, suas informações continuam eficazes. Isso nos parece interessante já que as novas plataformas de leitura podem dar conta de revitalizar os modos de ler e, por isso, os ensinamentos de Dona Benta continuariam eficientes na formação dos leitores do século XXI.

Nosso trabalho propôs possibilidades de mostrar que os textos lobatianos infantis ainda podem ser atuais e podem motivar não apenas crianças e jovens leitores, mas também professores a verem, no exemplo da avó-mediadora Dona Benta, um modelo de dedicação à leitura e à mediação do texto literário e (in)formativo. Com isso, os mediadores atuais podem ter ferramentas eficientes para formar leitores críticos, seja a partir de livros de papel, seja a partir de *e-books*, e podem, assim, fazer alguma diferença na vida de seus alunos-ouvintes.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos – 1750-1880. 11 ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2007.

CERRILO, Pedro; LARRAÑAGA, Elisa.; YUBERO, Santiago. *Libros, lectores y mediadores:* la formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

COSSOM, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Revista Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/3735/3153>. Acesso em: 02/03/2016.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das Crianças*: contado por Dona Benta. (Ilustrações de André Le Blanc). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1957.

PÁTTARO, Miriam Giberti. *Uma história meio ao contrário*: um estudo sobre *História do Mundo para crianças* de Monteiro Lobato. São Paulo: UNESP, 2012.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania. *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Do livro ao CD- Rom*: novas navegações. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.

SIQUEIRA, Alexandra B.; CERIGATTO, Mariana P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 28, n. 44, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200015>. Acesso em: 15/01/2016.

TORI, Romero. *Educação sem distância:* as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

RODA DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS COM PRÁTICAS DE LEITURAS COMPARTILHADAS

Andréa Pereira dos Santos[1]

Resumo: Trata-se de um relato de experiência acerca das práticas de leitura enunciadas pelos estudantes de Biblioteconomia durante a disciplina de "Leitura e Sociedade" ministrada na Universidade Federal de Goiás - UFG. A finalidade dessa atividade é demonstrar a teoria refletida na própria prática do discente. Trata-se de uma metodologia de aula baseada nos princípios da história cultural (BURKE, 1992). A atividade demonstrou que, conforme pontuado por outros estudos científicos, os sujeitos possuem práticas de leitura diversas as quais são ou foram importantes em algum aspecto da vida. Seja ele emocional ou de aprendizado.
Palavras-chave: Práticas de leitura; aprendizado da leitura; leitura.

1. Introdução

Pretendemos abordar nesse artigo uma experiência de leitura compartilhada entre estudantes. Trata-se da Roda de Leitura. Nela, os estudantes são convidados a compartilharem suas leituras com seus colegas. Não há critério para a escolha do texto. Não importa o suporte onde se encontra tal leitura. Não importa o gênero ou o tamanho. Apenas que o texto tenha deixado alguma marca em algum momento de suas vidas. A roda de leitura se mostra como uma prática de leituras dissonantes, já que não se apega a textos ortodoxos ou canônicos. Muitos se descobrem leitor nessa atividade já que ali o leitor tem a liberdade de apresentar as leituras que realmente lhe fazem sentido. Ao compartilhar tais textos entre os colegas, percebe-se afinidades, interesses semelhantes aproximando os sujeitos para uma relação afetiva que vai além da realidade rígida e racional da universidade.

Usando como metodologia a história cultural (BURKE, 1992, realizamos uma análise dessa atividade a fim de demonstrar como esta contribui e pode se constituir enquanto um momento de reflexão para cada um dos estudantes. Trata-se portanto, de uma análise qualitativa e exploratória de natureza básica.

O presente texto é dividido em aspectos conceituais, históricos e teóricos da leitura de modo a identificar o conceito de práticas de leitura e sua relação com a roda; e por último apresentar a experiência com a roda de leitura presente no componente curricular "Leitura e Sociedade" do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás.

2. Leitura: aspectos conceituais, históricos e teóricos

Ao tentar conceituar leitura tem-se que no dicionário Aurélio, a palavra leitura (do latim medievo lectura) significa ato ou efeito de ler, mas também a arte de decifrar um texto segundo um critério. Ao decifrar os códigos linguísticos e deles extrair seu significado, o ato de ler se revela enquanto um processo de aprendizado e de discernimento de informações disponíveis, transformando-as em novos conhecimentos. Tal processo, denomina-se letramento (SOARES, 2004).

Para Martins (1994), a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do sujeito. Desse modo, é possível ter uma postura crítica, apontar alternativas, perceber diferenças e semelhanças entre sociedades diversas, culturas

[1] Professora do Curso de Biblioteconomia, do Curso de Especialização em Letramento Informacional e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFG. *E-mail:* andreabiblio@gmail.com.

variadas, a fantasia é estimulada e a percepção da realidade ativada. O processo ocasionado por meio da leitura nos induz ao reconhecimento da nossa própria diversidade social.

Em primeira instância, principalmente quanto se pensa a leitura a partir de um objeto físico, como o livro por exemplo "a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referencias mais elementares do ato de ler" (MARTINS, 1994, p. 40). Porém, há de se pontuar que tais sentidos podem, também, ser afetados no texto escrito em outros formatos, como o eletrônico por exemplo.

Entende-se leitura como processo de percepção e compreensão do mundo que cerca o sujeito. É ação de interpretar e ressignifcar o meio a sua volta. A leitura faz parte do cotidiano. Entretanto, podemos, a partir do entendimento de autores como Chartier (1999; 2011) e Abreu (2001) estabelecer uma diferença entre hábito de ler e práticas de leitura. O significado da palavra hábito está ligada a questões cotidianas que não exigem esforço intelectual como escovar os dentes, pentear os cabelos e outras tantas ações que realizamos sem pensar. Já a prática, vai além de processos mecânicos e impensados. Ela inclui ações sociais que marcam e podem promover a ressignificação.

Portanto as práticas de leitura são ações individuais ou coletivas as quais promovem a capacidade dos sujeitos em selecionar, interpretar e modificar o conhecimento adquirido por meio de leituras diversas em diferentes fases da vida. Por consequência, as práticas de leitura estabelecem a capacidade de experimentar, vivenciar o mundo, se apropriando de conhecimentos internalizados no indivíduo para interagir nas diversas formas em que a leitura se apresenta.

2.1. Pontuações históricas da leitura

Chartier (2003) destaca a forte influência moralista da Igreja Católica na qual se observa a censura eclesiástica através de algumas estratégias como a interdição (a mais radical), o controle religioso à dança e a triagem (separação do núcleo lícito da festa e as práticas supersticiosas). Principalmente na Idade Média, a leitura não era uma atividade comum à aqueles fora do seio da igreja ou dos grandes palácios, pois a leitura significava conhecimento e este era perigoso para quem comandava a sociedade.

Para Chartier (1999, p. 79) a partir do século XVIII, a história das práticas de leitura tornou-se também da liberdade na leitura. Algumas imagens que representam o leitor o trazem de maneiras as mais diversas representado no ato de ler em movimento, andando, lendo na cama e não apenas em seus gabinetes num espaço retirado e privado, sentados e imóveis. É quando, também, se estabelece a leitura silenciosa, a qual promove no leitor a possibilidade de ler sem censura já que não mais seria ouvida por quem controlava o aprendizado até então.

Houve, nesse período, o redimensionamento das bibliotecas, ocasionado pelo aumento da produção bibliográfica, elas sofreram mudanças na organização dos assuntos e na elaboração dos catálogos. A divisão por assuntos já era comum em muitas unidades, o que facilitava a pesquisa e leitura de muitos frequentadores desses ambientes. As práticas de leitura foram se adaptando ao formato das bibliotecas.

Já no Brasil, para Lajolo e Zilberman (2009) dão um panorama diferente. Aqui ela é classificada pelas autoras como "periférica e dependente". Isso se deve ao fato de o Brasil ter sido ocupado no século XVI, época marcada pelo mercantilismo, por isso sua busca em integrar-se no capitalismo, decorrente da revolução francesa, é constante, nunca acabada.

No que se refere ao leitor, Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que o Brasil Colônia sofria com a falta de escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas. Com isso, os poucos escritores sentiam-

se privilegiados e, ao mesmo tempo, desanimados em função de não haver companhia intelectual.

Todo esse quadro estruturou o abismo, que permanece até os dias de hoje, entre a maioria da população e a cultura letrada. Tal distância explica porque o consumo e a produção literária permaneceram quase exclusivamente nos limites da elite brasileira.

Veja que não se trata de definir nesse contexto brasileiro o gosto ou não pela leitura e sim de acesso ou não à leitura. Ao analisar o acesso a bibliotecas pelas pessoas, percebe-se que há uma ausência da biblioteca tanto a escolar quanto a pública; tal ausência retira dos sujeitos o direito ao acesso a esses espaços formais de leitura (SANTOS, 2014).

2.2. O aprendizado da leitura

Os métodos pelos quais aprendemos a ler encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização: (canalização hierarquias e poder) como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1997, p. 85). Esse aprendizado está ligado tanto a nossa história de leitura no seio familiar quanto na escola. As práticas leitoras presentes desde a infância, em conjunto com a família, contribuem para a ampliação da percepção da criança em sua fase escolar.

Quando crianças, as primeiras leituras realizadas são as apresentadas por meio de imagens e posteriormente com imagens e textos. Para Manguel (2009), as imagens eram e ainda são relevantes no texto, pois auxiliam o leitor na compreensão textual. Para aqueles que não têm o domínio da leitura do texto escrito, a imagem é ferramenta essencial para a compreensão leitora, pois se pode comparar a uma língua estrangeira, da qual não tenhamos nenhum conhecimento, se o texto possui gravuras em suas páginas, logo o leitor as interpretará, lerá.

Na sociedade judaica medieval o aprendizado da leitura era seguido por um ritual. Nele a criança, após alfabetizada, era levada ao mestre o qual cobria a lousa com mel e a criança lambia assimilando-se assim a leitura (MANGUEL, 1997). O aprendizado da leitura em nossa sociedade atual dizem respeito mais a um processo do que um simples rito de passagem, já que é uma prática que inicia (ou pelo menos deveria iniciar) na família e prosseguir na escola.

A história revela uma grande diferença do aprendizado da leitura entre meninos e meninas. Os meninos deveriam aprender a ler após os 7 anos de idade (século XV). Porém as meninas não poderiam ler, pois acredita-se que elas poderiam somente usar a escrita e a leitura para o envio de missivas amorosas. Além disso, cabia a mulher, única e exclusivo papel de mãe e dona de casa (MANGUEL, 1997). Para os meninos, eram contratados professores tutores após o aprendizado das primeiras letras. Já as mães se ocupavam da educação das meninas (MAGUEL, 1997). Em tempos atuais, pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil (2015), demonstram que pessoas do sexo feminino, leem mais que as do sexo masculino. Isso graças as mudanças culturais as quais possibilitaram às mulheres uma aproximação da igualdade de direitos perante ao aprendizado.

Quando da época da escolástica: “No que refere ao ensino da leitura, o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência” (MANGUEL, 1997, p. 93), pois, tratava-se de um método onde o aprendiz era obrigado a decorar e não a aprender verdadeiramente. A verdade e interpretação dos textos era exclusiva ao professor. Até os dias atuais, percebe-se um claro comportamento de professores nesse sentido.

Em resumo, o aprendizado e estudo da leitura, segundo Manguel (1997) possuía as seguintes características:

1. Em pleno século XVI, o método escolástico dominava nas universidades e em escolas de paróquias, mosteiros e catedrais de toda Europa;
2. O aprendizado no início do século XVI era baseado na violência com varas vidoeiro.
3. Os textos originais não deveriam ser apreendidos diretamente pelo aluno, mas mediante uma série de passos preordenados (MANGUEL, 1997, p. 96).
4. Por volta de 1441 Guidetti muda um pouco o modo para aprendizado da leitura pelos estudantes. Passam a ler os textos dos autores originais. Mas sua interpretação ainda é guiada pelo professor.
5. Depois da escolástica passou-se a um ensinamento mais humanizado dando aos aprendizes possibilidades mais vastas de aprendizado e não pura decoração do que era apresentado.

Hoje em dias, em termos de estudo do aprendizado e de práticas de leitura, entende-se a necessidade de uma maior liberdade por parte do leitor. Liberdade em assumir suas interpretações e de definir o tipo de leitura que lhe agrada. Para Chartier (1999), quem dá sentido ao texto é o leitor e não o autor. É como se cada texto fosse escrito novamente pelo olhar do leitor o qual a partir do seu capital cultural – Bourdieu – (re)cria uma nova forma de interpretação. Por isso, a cada texto e a cada leitura o voo da imaginação é mais alto e as experiências de vida são potencializadas por ela. Ler é navegar por mil horizontes.

3. Roda de leitura: representação de leituras compartilhadas

A atividade proposta pela disciplina "Leitura e Sociedade" intitulada Roda de leitura, pretende refletir sobre o conceito de leitura, sobre o exercício de ser leitor numa realidade em que propósitos ideológicos borbulham e sufocam, asfixiam, silenciam vozes. Na arena de disputa de poder que envolve o dizer e o agir humanos, a dimensão social se revela. Por isso, sentidos consonantes e dissonantes vão delineando uma trajetória de ser leitor não necessariamente "consciente" no sentido de clareza do trajeto percorrido ou alcançado.

Pensar a leitura na escola, ou na academia, exige refletir historicamente sobre o termo. Qual a chave proclamada por Drummond que bem caracteriza o leitor na escola ou na academia? Que leitor é esse que a escola ou a academia esperam formar? O que significa ser leitor não alienado, ou mesmo, leitor crítico? O termo leitor exige adjetivação, uma vez que nada na realidade é neutro? Que conhecimento o leitor precisa ter ao se defrontar com o mundo no papel assumido por ele como adulto? Que relação há entre leitura e linguagem e de que forma a linguagem afeta o sentido de ler? O que significa o "mais que" na expressão "ler é mais que...."? Muitas são as indagações que inquietam formadores de leitores colocando em cena a relação sujeito e mundo. O percurso da roda é, pois, momento de partilha, de revisitação a um termo que, de tão familiar, continua desafiador. "Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias", disse Pierre Bourdieu (2015).

Trata-se de um relato de experiência acerca das práticas de leitura enunciadas pelos estudantes de Biblioteconomia durante a disciplina de "Leitura e Sociedade" ministrada na Universidade Federal de Goiás - UFG. Nela, os estudantes são convidados a compartilharem suas leituras com seus colegas. Não há critério para a escolha do texto. Não importa o suporte onde se encontra tal leitura. Não importa o gênero ou o tamanho. Apenas que o texto tenha deixado alguma marca em algum momento de suas vidas. A roda de leitura se mostra como uma prática de leituras dissonantes, já que não se apega a textos ortodoxos ou canônicos (ABREU, 2001; CHARTIER, 1999). Muitos se descobrem leitor nessa atividade já que ali o leitor tem a liberdade de apresentar as leituras que realmente lhe fazem sentido. Ao compartilhar

tais textos entre os colegas, percebe-se afinidades, interesses semelhantes aproximando os sujeitos para uma relação afetiva que vai além da realidade rígida e racional da universidade.

A finalidade dessa atividade é demonstrar a teoria refletida na própria prática do discente. Trata-se de uma metodologia de aula baseada nos princípios da história cultural (BURKE, 1992).

A atividade "Roda de Leitura" é sempre realizada nas últimas aulas da disciplina "Leitura e Sociedade" do curso de Biblioteconomia da UFG, pois espera-se que o estudante tenha tido a oportunidade de ler, conhecer e discutir acerca das principais teorias e teóricos da leitura. Com esse embasamento, junto com a explanação do texto lido, vem junto uma reflexão crítica da sua postura de leitor.

Tendo a clareza do seu papel de leitor e percebendo a diversidade de interesses de leitura revelados pelos colegas, acredita-se que esse futuro bibliotecário terá mais consciência do seu papel de mediador da leitura. Foca-se, principalmente, na leitura isenta de preconceitos (ABREU, 2001).

Os tipos de leituras enunciadas são diversos. Algumas emotivas, outras reflexivas, comédias ou religião. As principais motivações (DUMONT, 2001) e aprendizados para os tipos de leitura são: Melhorar a crença religiosa; comédias como resistência a leitura forçada; dramas demonstrando superação de pessoas e refletindo essa superação na própria vida; referências acerca do feminismo; ludicidade, romantismo e realidade; não aprender julgar os outros; como enxergar o lado bom da vida; conforto em momentos de perda familiar; passado da família e sua influência.

Vejamos que tais práticas de leituras se mostram diversas tanto em relação aos assuntos, gêneros e formatos quanto do estilo de leitura. Nessa atividade, fica evidenciado os aspectos teóricos já estudados na disciplina, como por exemplo quando discutimos a leitura enquanto produção de sentidos em Goulemot (2011). Para esse autor, "seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido (GOULEMOT, 2011, p. 107).

As experiências de leituras dos estudantes representam bem o que o Goulemot demonstra, ou seja, há leituras de todos os tipos que fizeram ou fazem sentido para cada um dos discentes.

Outro ponto chave da atividade é a possibilidade de socializar a leitura. Nessa socialização, percebe-se o despertar da curiosidade. Muitos colegas se interessam pelo texto enunciado pelo outro. Então, verifica-se que alguns discentes tendem a tomar nota para posterior leitura.

Além dessas motivações e aprendizados, muitos outros são relatados. Geralmente as exposições são marcadas por risos, sentimentos de raiva, reflexão e até mesmo lágrimas.

Para essa atividade, participaram 30 estudantes os quais revelaram diversas leituras. Muitas dessas leituras estavam relacionadas a dramas familiares vividos ou ligadas a religião. Dentre algumas falas destaco:

1. O livro "Estou viva, não uso mais drogas" de Bel Marcondes. A estudante afirma ser um livro que a ajudou a enfrentar o drama de ter um filho usuário de drogas.
2. Uma outra estudante citou "Meu pé de laranja lima" e disse que leu quando criança fazendo-a refletir que outras crianças não tinham a mesma oportunidade que ela".
3. Já outra aluna citou "Quarto de despejo" por fazer referência ao universo feminino.
4. Outra pessoal citou a saga de Pierce Jackson, por se tratar de histórias lúdicas, romance e realidade.
5. Foi citado também "Beijo no asfalto" de Nelson Rodrigues, que segundo a leitora a ensinou a não julgar os outros.
6. "A garota exemplar" foi citada pela forma como a autora retrata a personagem e mostra que não se pode confiar em ninguém.
7. Citado, também, por outro estudante o "Lado bom da vida" o qual ajudou a enxergar muita além dos pequenos problemas.

8. “Uma família para Keite” foi citado por ter sido lido durante o drama familiar em que tinha um primo o qual faleceu pelo câncer.
9. Outra leitura citada foi “O africano” cita como o passado da família tem influência na sua vida presente.

Esses foram alguns exemplos de leitura citadas pelos estudantes. Outros relatos revelaram leituras feitas por conta de problemas com depressão; livros que fugiam às propostas impostas pela escola; livros ligados à homossexualidade; importância da amizade; interesse por diferentes áreas como por exemplo astronomia. Além disso, citou-se livros de humor, romances, livros espíritas, católicos, religiosos no geral.

Chama a atenção ao discurso, anterior a proposta da atividade, de muitos estudantes acharem que não gostam da leitura. Mas quando chega no dia da apresentação, revelam leituras marcantes, mostrando que, ao contrário do discurso anterior, demonstram gostos peculiares, diferentes estilos de leituras e de leitores.

Há nos discursos a clara ausência de espaços formais de leitura, seja da biblioteca escolar ou da biblioteca pública. Nesse sentido, muitos encontros tidos com a leitura, foram muitas vezes motivados por um parente, professor ou pela família, porém sem a intermediação de bibliotecas.

Mesmo sem o acesso a bibliotecas e/ou outros espaços formais de leitura, puderam passar pela experiência de uma prática de leitura que em algum momento da vida foi importante para compreender e apreender algo importante para si. Já aqueles com mais experiências leitoras, com acesso a diferentes espaços de leitura, demonstraram uma variedade maior de possibilidades de leitura.

Conclusão

Na universidade, em especial nas disciplinas de humanas, propõe-se o estudo de várias teorias. Porém, o que se percebe é um afastamento da teoria com a realidade. Ao se discutir a teoria atrelada à realidade do estudante, ele compreende melhor os conceitos transmitidos pelo professor.

A roda de leitura é uma dessas atividades. No decorrer da disciplinas são apresentadas teorias e no final, com a roda de leitura, pode-se somar teoria e prática fazendo com que os estudos dos autores e teorias façam mais sentido para o estudante. Além disso, é uma atividade a qual instiga a própria busca por outras leituras, já que ao falar de livros ou textos lidos, instiga-se a curiosidade por tais leituras.

É uma forma possível para que os discentes enxerguem a teoria na prática e, melhor ainda, com a sua própria realidade e a realidade de colegas que estão muito próximos a eles.

Referências

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU”; Café com Sociologia. Disponível em <http://www.cafecomsociologia.com/2010/03/importancia-do-capital-cultural.html>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar:* espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução [de] Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003. 395 p.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura.* 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Contexto, leitura e subjetividade. *Transinformação*, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v13n1/03.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: ROGER, Chartier (Org.). *Práticas de Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. 374 p.

MANGUEL, Alberto. Os leitores silenciosos. In: _____. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 57-72.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 94 p. (Coleção Primeiros Passos; 74).

RETRATOS da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE Inteligência, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SANTOS, Andréa Pereria. *Juventude da UFG*: trajetórias socioespaciais e práticas de leitura. 2014. 194 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5358>. Acesso em: 8 dez. 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ*., Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Aug. 2018.

A LEITURA POSTA EM CRISE: DISCURSOS QUE MOBILIZAM O CAMPO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Geniana dos Santos[1]

Resumo: Este trabalho delineia a história do COLE, seu impacto para as Políticas Curriculares e de Leitura. Para tal, foram levantados dados acerca do evento a partir de quatro fontes: site da ALB; Quinaglia (2006); Magnani (2009) e Oliveira (2015). O estudo evidenciou que esse espaço potente de negociação atuou em alguns momentos de sua história como uma intervenção direta nas políticas governamentais, mas atua, sobretudo, e de forma contínua, no processo de formação de formadores de leitores em todo o Brasil e nas políticas de significação que focalizam a escola.
Palavras-chave: COLE; história; políticas curriculares; litura.

Introdução

Este texto versa sobre sentidos de crise nas políticas curriculares de leitura, destacados por meio do Congresso de Leitura do Brasil. Por meio deste recorte intentamos possibilitar uma leitura diacrônica do evento, buscando contribuir para novas frentes de pesquisa sobre políticas de formação de leitores. Para a reconstituição da história do evento foram utilizadas quatro fontes principais: *site* da ALB, bem como do seu blog, Quinaglia (2006), Magnani (2009) e Oliveira (2015). A busca por diferentes meios para a interpretação do contexto do COLE se deve ao fato de existirem poucos trabalhos acadêmicos sobre o evento. O trabalho apresenta demandas e processos articulatórios das primeiras edições do evento (1º até 8º), salientando seus pontos fortes e os processos de disputa por projetos de formação de leitores e transformação social.

Demandas constituidoras de articulação

O COLE é um evento acadêmico sediado na Unicamp, promovido pela Associação de Leitura do Brasil - fundada na terceira edição do COLE (1981), a partir de Assembleia de Professores de Instituições de Ensino Superior do Brasil (OLIVEIRA, 2015). Conforme Magnani (2009), o primeiro COLE foi realizado em 1978 como iniciativa de professores do departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp, resultado da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a Unicamp e os profissionais bibliotecários. Junto ao COLE, foram realizados o primeiro Congresso de Bibliotecários (COBI) e a primeira Feira do Livro de Campinas.

Tendo como pano de fundo a escolarização/alfabetização no contexto nacional, várias associações podem ser enfatizadas nessa constituição histórica. Um ideal maior, pedagógico e democrático, passou a ser característico do evento.

Sobre a natureza do evento, Quinaglia (2006) frisa que uma das diferenças entre os eventos em suas várias edições diz respeito ao âmbito social em que está inserido. Em seu início, a luta pela palavra e o enfrentamento aos contextos de repressão eram enfatizados e, posteriormente, o acesso aos bens culturais, considerando o vasto campo de disseminação de ideias, passou a ser um dos ideais do congresso.

Para Silva e Martin (1979 *apud* Oliveira 2015, p. 3-4, grifos dos autores),

[1] Doutora em Educação pela UERJ, Mestre em Educação pela UFMT, Licenciada em Letras-Literatura e em Pedagogia. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura - UERJ. Docente UNIVAG/MT e Assessora Técnica Pedagógica - SAPE/SUEB/CEF/SEDUC-MT. *E-mail:* genianacba@gmail.com.

> Um congresso de Leitura deveria se transformar, então, num Congresso de LEITURA POPULAR, que defendesse os direitos dos leitores postergados e esquecidos pelos sistemas e pela discriminação. Um Congresso de Leitura deveria lutar para a conquista de uma CULTURA DEMOCRÁTICA. Um Congresso de Leitura deveria, enfim, lutar não só pelo direito de dizer coisas, mas pelo direito de dizê-las *PARA TODOS*!

Oliveira (2015) assinala que no intento de formalizar uma linha de publicação especializada em leitura, a Revista Teoria e Prática foi criada. Nesse contexto, a caracterização da crise e a demanda por formação leitora fornece ao 2º COLE elementos que viabilizam a estruturação de um movimento articulatório com vistas à hegemonização de uma proposta pedagógica para o ensino da leitura. Essa edição do evento foi denominada "Pedagogia da Leitura".

Nesse momento, outros sujeitos foram conclamados a lutar pela leitura, ameaçada pela sua ausência no contexto familiar. Sobre essa questão, destacamos equivalências em uma mesma cadeia discursiva. Na primeira, *o antagonismo à leitura é encarnado pela censura*; posteriormente, *pela ausência pedagógica*; e, enfim, *pela televisão* que, *toma o lugar da leitura no contexto familiar*.

Segundo Silva (*apud* OLIVEIRA, 2015), o COLE assinalava uma mudança no campo acadêmico, uma vez que a existência do evento fomentou maior interesse em se desenvolver pesquisas sobre a temática. Ainda pensando no impacto das produções do 3º COLE, é preciso considerar que a presença de Paulo Freire intensificou a discussão acerca de uma necessária transformação de paradigma para a leitura e seu ensino. O texto "A importância do ato de ler", recolocou a leitura no âmbito educacional como uma atividade estratégica aos projetos educacionais.

O 4º COLE – "Leitura na Sociedade Democrática: do discurso à ação" – ressalta a metáfora da semeadura. O campo metafórico mobilizado permite compreender que iniciativa, tempo e cuidado são elementos relevantes para a formação de leitores.

Em sua 5ª versão, o Congresso já se encontrava mais estruturado. Segundo registros, houve associação mais acentuada entre bibliotecários e professores. Regina Zilberman, discutia sobre as políticas de acesso ao livro e as responsabilidades governamentais nas políticas de formação leitora (OLIVEIRA, 2015).

É possível compreender que até o sexto COLE, os sentidos negociados acenam para questões sociais que barram ou que promovem a leitura, dentre elas, a censura, a falta de orientação para a leitura, a família-televisão, o cuidado-acompanhamento, o interesse pessoal pela leitura e a relação professor e estudante. Tais sentidos, contudo, vão perdendo centralidade a partir da sétima edição do evento.

No 7º COLE, significações mais plurais de leitura se evidenciam a partir de uma ressignificação do conceito de texto, bem como de gramática, algo que surge como uma tendência nas perspectivas Linguísticas. "Nas malhas da leitura: puxando outros fios", parece querer indicar uma maior proximidade do evento com as discussões do campo disciplinar da linguagem, que muito se relacionava à necessidade de superar o ensino gramatical fora de uma unidade de sentido, fora do texto.

> Na "Fala de abertura" do 7º. COLE, em 1989, o então presidente da ALB, João Wanderley Geraldi, assim justifica a necessidade de se "puxarem outros fios", nas "malhas da leitura", em consonância com as especificidades do contexto histórico: Este nosso 7º. Congresso, realizado no contexto de um tempo difícil, coincide também com um tempo de enfrentamento de desafios: de concretizar sonhos, de decidir políticas, de praticar mudanças. E vivemos em misérias públicas do analfabetismo, de pobreza, de fome, queremos viver

> também o direito, para a grande maioria de nós pela vez primeira, de escolha e de decisão entre caminhos alternativos a seguir na construção da sociedade brasileira. Um direito da cidadania conquistada a duras penas. E a ele, outros direitos, muitos, a conquistar e, mesmo, a descobrir. "NAS MALHAS DA LEITURA, PUXANDO OTUROS FIOS" há de enfrentar a distância entre a realidade de um país [...] e o sonho da leitura como uma prática social possível a todos os brasileiros. No intervalo entre sonho e realidade, a ação possível vem tornando possível o impossível [...] Este é o porquê deste congresso tentar trazer para dentro da pesquisa acadêmica ou para dentro da prática pedagógica a visão daqueles que fazem da produção do que se lê o seu cotidiano, produção que não se limita ao texto verbal, mas que coloca, a cada dia, diferentes objetos de leitura (MAGNANI 2009 citando GERALDI, 1991, p. 10).

No que se refere ao conteúdo do congresso, nesse período, João Wanderley Geraldi era presidente da ALB, sendo o professor Ezequiel Theodoro da Silva o presidente de honra. As discussões de Geraldi tematizavam o texto na sala de aula, o que possivelmente direcionou essa edição do congresso. Outros temas, como representação de leitores e relação entre escritor e leitores, foram evidenciados. Nomes como Lajolo, Furnari e Zilberman problematizavam a cumplicidade entre leituras e leitores (ANAIS 7º COLE[2]).

No que tange o crescimento do COLE, bem como o momento discursivo em questão, Silva (1989) enfatizava, com a expressão "o COLE colou", a contribuição que o evento já tinha dado à educação brasileira. Contudo, assinalava, como intento para a próxima década, a "recuperação da dignidade do magistério", a "reconstrução da escola pública" com vistas ao "combate ao analfabetismo". Nesse tocante, a associação mais forte com o campo da linguagem, mais especificamente com as noções da Linguística nuança o campo pedagógico de ensino da leitura, antes pensado por uma pedagogia geral, nesse momento, parece ser pensada a partir de uma pedagogia específica e disciplinar.

A ideia de crise de leitura deixava de ser focalizada, entretanto, em seu lugar, a expressão "triste quadro" assinalava uma flutuação e abertura de sentido, para um contexto que demandava por constante luta. Ainda no discurso de abertura, proferido pelo professor Eduardo R. J. Guimarães, na época diretor do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, os significantes *luta e acesso* são expressos, assim como a significação da leitura como um ato de construção dos sentidos sociais (ANAIS, 7º COLE). Isso pode significar que um contexto articulatório tenha se formado para o enfrentamento da problemática de leitura.

As políticas públicas de promoção da leitura eram problematizadas, nessa época, por Zilberman, que destacava a condição brasileira no que dizia respeito à relação entre leitor e livro, assinalando, igualmente, a formação da nação e da identidade brasileira. Valda de Andrade Antunes, similarmente, abordava as políticas públicas de incentivo à leitura, enfatizando a necessidade da estruturação de bibliotecas, significada como "alma da escola", demandando assim pela presença da literatura e do livro, de projetos de leitura nas salas de leitura (ANAIS 7º COLE).

Na edição "Leitura: autonomia, trabalho e cidadania" (8º COLE[3]), ocorrida em 1991, a ALB era presidida por Ezequiel Theodoro da Silva. Maria do Rosário Mortati Magnani e José Carlos Libâneo, Affonso Romano de Sant'Anna, Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamente Smolka são alguns nomes de destaque nas apresentações de mesas redondas. Nas conferências que discutiam especificamente a relação entre literatura e educação, Moacir Scliar, médico e escritor, falecido em 2011 estava presente, assim como Affonso

[2] ANAIS, 7º Congresso de Leitura do Brasil: 8 a 10 de setembro de 1989. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/7___cole_-_anais>. Acesso em: 06/01/2017.

[3] Fonte: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/8___cole_-_anais_baixaresolucao>. Acesso em: 10/01/2017.

Romano de Sant'Anna, que discutiu a necessidade da presença da literatura na vida dos educadores (ANAIS, 8º COLE, 1991).

Considerações finais

Neste trabalho destacamos como o COLE foi se constituindo enquanto âmbito de Políticas de leitura e de formação de leitores. O processo de disputa acerca dos sentidos para o enfrentamento de uma crise de leitura e de formação de leitores nuança de forma democrática a articulação entre equivalências e projetos de formação de leitores escolares, o que possibilita que a produção de sentido esteja sempre aberta a novas possibilidades de reflexão e subjetivação.

Nesse entender, enquanto nos primeiros anos de COLE as produções foram de cunho transformador, crítico, expressando um posicionamento pedagógico reativo ao sistema político e educacional, nos últimos eventos, a problematização da experiência estética, a partir de determinados posicionamentos no campo disciplinar da literatura é assumida como central.

Ainda que se constitua como algo próximo às redes epistêmicas, em seu interior, comunidades disciplinares parecem atuar em contínuo revezamento de suas projeções de leitores, ancorando e objetivando sentidos sempre parciais e postos ao processo de negociação, o que evidencia o próprio COLE como um espaço político potente de produção de sentido e, portanto, de política curricular.

Referências

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Unicamp, Campinas. *Anais Congresso de Leitura do Brasil*. Disponível em: <http://alb.org.br/anais-cole/>. Acesso em: dez. 2015.

_____. *Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/3___cole_-_resumos>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *Resumos 6º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/6___cole_-_resumos>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *Resumos 7º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/7___cole_-_resumos>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *Resumos 8º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas (1981). Disponível em: <]https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/8___cole_-_resumos>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *Tempo de COLE*. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemorias/docs/catalogotempocole_2014>. Acesso em: jan. 2017.

MAGNANI, M. R. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Conferência...* Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

_____. *De leis duras & noivas voadoras* – 30 anos de COLE: temáticas e moções, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Maria_Rosario.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

QUINAGLIA, Ivana A. L. *A leitura da leitura:* o que traz a revista Leitura: Teoria & Prática sobre teorias e práticas de leitura. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

A CONSTRUÇÃO DA VOZ DOS TRABALHADORES DA CASA DE FARINHA NO MANUSCRITO DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Gislaine Goulart dos Santos[1]

Resumo: O manuscrito de João Cabral de Melo Neto retrata a saga anônima e a luta dos trabalhadores da casa de farinha para preservar a cultura artesanal do fazer farinha de mandioca. A voz dos trabalhadores é representada pela psicologia-ideologia, ligada ao trabalho que executam; a dramaticidade se desenvolve nas discussões entre raspadoras e raladores sobre os motivos do fechamento da casa de farinha.

Em meados de 1980, João Cabral entregou a sua filha Inez Cabral um pequeno fichário escolar com o planejamento de um poema-livro inédito sobre "A casa de farinha", escrito de 11 de setembro de 1966 até 5 de novembro de 1985. *Notas sobre uma possível A casa de farinha* (2013) se referem às 56 folhas com programação roteirizada: planos, roteiros, notas, fichamentos de leitura e os rascunhos do auto.

O título "A casa de farinha", escrito em cinco folhas de rascunhos da narrativa, embora seja provisório, é a primeira referência ao assunto e nomeia o espaço onde a história acontecerá. Esta casa de farinha é um lugar metafórico, onde os trabalhadores compartilham suas experiências, "dispondo de uma estrutura de divisão de tarefas e especialização do trabalho tradicional, aceita pela comunidade como parte de sua tradição". (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 08). Este espaço é nomeado de "Casa" e não de indústria "por se remeter, preferencialmente, ao lócus de morada, de família, de espaço e de união". (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 12).

João Cabral, na criação deste auto, tentará redescobrir, por trás do processo de modernização das casas de farinha, os sentimentos e os comportamentos dos trabalhadores desta casa que está prestes a ser fechada; os motivos formam a discussão raladoras *versus* raspadoras. Para retratar a saga anônima de carregadores, raladoras, raspadoras, prensador e quebrador, na luta para preservar um modo de ser e de estar profundamente enraizado na cultura artesanal do fazer farinha, João Cabral escolheu a forma dramática, presente também em *Morte e vida Severina*, *Dois parlamentos* e *Auto do frade*, referidos em *Notas sobre uma possível A casa de farinha*, ora comparando, ora distinguindo.

A construção da voz dos trabalhadores da casa de farinha passa pela criação dos personagens, planejada por meio de um processo objetivo e subjetivo que se configura pela pesquisa documental sobre os trabalhadores; pela criação da psicologia-ideologia; pelo movimento e a situação dramática do auto, criada a partir da leitura do livro *L'amateur de théâtre* (1968), de Pierre-Aimé Touchard. Na fase de caracterização dos personagens, o poeta pernambucano descreve o papel de cada um, como é o caso da personificação da Sudene (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste):

> Dr. Sudene. Sujeito fabuloso, do Recife e do Rio. Manda de longe, em todo o mundo. Pode tudo. Ninguém o viu mas todo o mundo acredita nele. Os pessimistas também: só que dizem que não é tão fabuloso assim, é igual a todos. Uma espécie de Ademar da piada do matuto do Piauí: "É o dono da Coca Cola". (MELO NETO, 2013, p. 57)

A aparição do Dr. Sudene para os trabalhadores da casa de farinha ainda é incerta, mas João Cabral não quer que ele fique como o Godot, da peça teatral de Samuel Beckett, que nunca

[1] *E-mail:* ggoulart@fcm.unicamp.br.

aparece. No fim, é preciso revelar que Sudene não é um homem, mas um organismo burocrático; percurso que será construído ao longo do auto, com o personagem em situação. Os demais personagens da casa de farinha também são caracterizados no manuscrito[2]:

17.9.66

Psicologia-ideologia das personagens
Ligada ao tipo de trabalho que executam.

- carregadores:	neutros, apenas noticiosos.
- raspadoras: (tese)	otimismo infantil, beato (raspam, descascam, limpam a mandioca e a realidade).
- raladoraes: (antítese)	pessimismo radical, infantil (ralam destroem a mandioca numa massa informe) (botar duas raladoras e 2 homens na roda.) (a igualdade de trabalho fazem-nos pensar igual).
- prensador: (síntese) (ver dúvida)	procura a ~~síntese~~ a média nos exageros dos dois grupos (espremem a massa, para reduzi-la, tirar a manipueira venenosa, chegar a verdade).
- quebrador: (tese) (ver dúvida)	tenta salvar, (embelezar,) melhorar, ampliar a massa dura e reduzida que o prensador deixa (ele desmancha, (areja,) à mão ou com um pau, (ou com peneira jogando para cima) os bolões da mandioca prensada).
- forneiro: (antítese) (ver dúvida)	tenta ~~forneirar~~ (destruir) [~~ileg.~~] esse outro otimismo não infantil (ele no forno desidrata a mandioca, (destrói sua água) pelo calor); personagem positivo.

(...)
(MELO NETO, 2013, p. 48)

Na caracterização da personalidade dos trabalhadores, João Cabral esquematiza a estrutura dialética do papel de cada um, ainda incerta pela palavra "dúvida" em relação ao prensador, ao quebrador e ao forneiro. Para Touchard (1968), o que liga a personalidade à situação é a vontade, que é a força motriz da ação; neste auto, a vontade das raspadoras e das raladoras são construídas e desconstruídas pelo movimento de entrada e saída dos carregadores que ora trazem notícia boa, ora notícia má, criando cenas novas.

O excerto "Em vez de nos deixarmos induzir em erro por imagens do futuro, impressões otimistas e pessimistas, miragens de uma ciência falaz, tornamo-nos conscientes da responsabilidade", de Karl Jaspers, citado por João Cabral do texto "O homem obreiro se si próprio", mostra que raladoras e raspadoras não têm consciência ou experiência social, por isso, João Cabral, paralelamente ao conflito otimismo *versus* pessimismo, propõe o conflito saudosismo

[2] As transcrições apresentadas neste artigo foram realizadas por mim.

versus futurismo (?). Assim, raladoras e raspadoras, com o extremismo de ideias que defendem, mentem a si mesmas, pois preferem não encarar a realidade e confessar a própria submissão ao destino; a mentira os ajudar a viver, afirmou João Cabral, sem que precisem tomar decisões que são essenciais para o curso dos acontecimentos, como falar com o dono ou mudar a situação.

A forma dramática é desenvolvida em treze folhas manuscritas, contendo o cenário, as primeiras conversas, o movimento dramático com entrada e saída dos personagens, a construção dos anúncios pessimistas, otimistas e climaxes de discussão, elementos que integram o processo criativo de João Cabral para criar a forma que melhor se adequa ao conteúdo imaginado pelo escritor. Neste auto, o movimento dramático precisa ser criado, pois "A casa de farinha não tem a dramaticidade-viagem, fácil, do Auto de Natal" (MELO NETO, 2013, p. 72); ele se caracterizará por uma sucessão de cenas, como ressaltou Touchard, e o elemento de natureza nova é trazido pelos carregadores e, neste vai e vem da ação, intercalam-se os três climaxes; no primeiro, somente as raspadoras e as raladoras; no segundo, entra o prensador; no terceiro, o quebrador e o forneiro.

Na escrita deste auto, há um impulso para o sentido por meio da criação de situações, de temas, de personagens, que não cessam de serem construídos por João Cabral. Apesar destes esforços imaginativos, a obra permaneceu inacabada. O processo redacional apresenta apenas quinze folhas com seus lapsos de interrupção e reinício da construção da voz dos trabalhadores; são cinco momentos, marcados pelas datas e pelo uso de diferentes papeis na escrita: 1) papel timbrado "On board Varig's Intercontinental Jet"; 2) folhas lisas, picotadas na parte superior; 3) papel timbrado da "Academia Brasileira"; 4) folhas datiloscritas, datadas de 11.10.1985; 5) folhas lisas, datadas de 5.11.1985.

No primeiro momento de escrita, o poeta pernambucano escreveu três folhas, das quais reproduziremos duas:

A Casa de Farinha

1º Arauto
Aqui estou minha gente
primeiro a trazer [ileg.]
que ~~jogo~~ prendo no vosso chão
arauto ~~humilde~~ mais pobre que há;
tal apenas o [~~ileg.~~ mesmo]
que [ileg.] julga [ileg.] faz
já que e eu ~~jogo~~ jogando no chão
a mandioca que há
e não na ~~cab~~ vossa cabeça
como chuva no temporal.
que cai de cima e por isso
calei verdade ou com o [~~ileg.~~ ar]
de que pois cai de cima
ou vai do que essa [ileg.] haverá
cai sentença: ~~indiscutível~~ se mentira

ou verdade há que aceitar.
(MELO NETO, 2013, p. 109)

2º arauto
Jogo no chão a mandioca
que ninguém discutirá
~~jogo~~ no chão, de baixo pra cima
para que a possa duvidar
não ~~jogo~~ de cima para baixo
(lei, decreto)
como milagre ou _____
jogo a mandioca no chão
~~para~~ pra quem queira examinar
etc. etc.

~~3º arauto~~
Alguém
Mas só há esta mandioca
no que você aqui traz?
de cambulhada com ela
não há outras coisas mais?
Você veio lá de ~~fora~~ fora
onde o vento leva e traz
nós estamos aqui fechadas
sem vento, sem boatos – ar
com a mandioca que coisas
em mandioca, notícias, traz?
(MELO NETO, 2013, p. 111)

Estes arautos, assim nomeados por João Cabral, se referem à entrada dos primeiros carregadores que chegam e acentuam a expectativa sobre os possíveis motivos de estarem todos reunidos em um único dia na casa de farinha; eles são apenas noticiosos. Nestas duas folhas, além da voz dos carregadores nas duas primeiras estrofes, uma outra aparece, ainda não definida, como notamos pelo uso do pronome indefinido "Alguém". Há um questionamento que requer notícia dos arautos: "Mas só há esta mandioca/ no que você aqui traz?/ de cambulhada com ela/ não há outras coisas mais?"; "com a mandioca que coisas/ em mandioca, notícias, traz?".

Na criação destas falas, notamos que há uma preocupação com a fluidez da linguagem presente na repetição de palavras, na sonoridade da rima toante em "a" nos versos pares; no uso de algumas palavras sem sentido claro, integrando o fluxo imaginativo e rítmico dos versos. Assim, o processo de criação cabralino se mostra imprevisível, inclusive na construção de sentido, uma vez que predomina o ritmo na primeira instância criativa. O ritmo é construído pelo sujeito no uso subjetivo da linguagem; não tem nada a ver com o ritmo silábico que se conta, mas com o ritmo da oralidade que vai além da contagem, como afirmou Henri Meschonic em *La rime et la vie* (1989). Para Meschonic, engana-se quem opõe a fala oral e a escrita:

> L'opposition de l'oral à l'écrit à une répartition triple entre l'écrit, le parlé e l'oral permet de reconnaître l'oral comme un primat du rythme et de la prosodie, avec sa sémantique propre, organisation subjective et culturelle d'un

> discours, qui peut se réaliser dans l'écrit comme dans le parlé. (...) L'intonation est un mode de l'oralité du parlé. L'imitation du parlé dans l'écrit est distinctive de l'oral. L'historicité de la ponctuation des textes est une question d'oralité. (MESCHONIC, 1989, p. 236)

Nestes versos iniciais, imaginamos João Cabral brincando com a linguagem para construir versos mais próximos da realidade dos trabalhadores da casa de farinha, ou seja, ele usa a linguagem comum para expressar a vida dos homens; uma organização subjetiva e cultural do discurso, como afirmou Meschonnic. Para isto, João Cabral retoma gêneros tradicionais populares - o auto e as formas poéticas narrativas - para escrever sobre o último dia dos trabalhadores da casa de farinha.

O segundo momento de escrita do auto é composto de duas folhas manuscritas que apresentam maior progressão da escrita e se refere ao horário de início do trabalho, cinco da manhã; muito antes das seis horas, tempo indicado na citação de Carlos Borges Schmidt e que será reproduzido no esboço: "rever isso: como é o último dia (e mutirão) todo o mundo chega mais cedo e fica mais tempo na c. de farinha" (MELO NETO, 2013, p. 31). Os trabalhadores não sabem os motivos da empreitada; a primeira hipótese é que esta casa de farinha foi posta a leilão; eles só não sabem a quem.

As hipóteses sobre o fechamento da casa de farinha continuam na segunda folha: "Vem uma fábrica nova fabricar nossa farinha" (MELO NETO, 2013, p. 119). O possessivo "nossa", repetido seis vezes, representa a farinhada nas casas como um acontecimento da vida comunitária, onde o homem realiza a sua condição de criador, pois fazer farinha é um ato de criação, assim como fazer um poema. A farinhada nas casas de farinha traz a subjetividade de cada trabalhador: a marca humana do suor, do amassar de mãos e do torrar cantado com trovas que a fábrica não é capaz de trazer à farinha.

No terceiro tempo de escrita, quatro folhas são escritas em papel timbrado da Academia Brasileira de Letras. Nestes manuscritos, lemos o reinício da construção do diálogo entre carregadores e raspadoras que, como nos arautos, consiste em saber os motivos de ser o último dia de trabalho naquela casa de farinha. Após os "mandioqueiros" se "gabarem" da mandioca que trazem, as raspadoras, na última folha, se referem à perda de identidade da origem de cada mandioca: "Tudo é uma só mandioca/ ninguém tem de se louvar/ Tudo vai acabar na mesma/ massa que se fará cozinhar/ Não importa se é de chã/ se é de serra, de seu espalhar/ A farinha sairá igual/ sem o selo do lugar." (MELO NETO, 2013, p. 129)

No quarto momento de escrita, há três folhas datiloscritas, datadas de 11.10.85, onde João Cabral reinicia novamente o diálogo entre carregadores e raspadoras, mas nestes, o poeta marca à lápis a quem pertence cada conversa. Nestas folhas, os diálogos entre carregadores (quatro) e raspadoras (cinco) são intercalados, seguindo a lógica dos manuscritos anteriores, mas a construção da voz destes dois grupos de trabalhadores avança na escrita.

Os últimos escritos da narrativa foram compostos em três folhas manuscritas datada de 5.XI.85, com a continuação da fala das raspadoras. A linguagem nestes manuscritos ainda está em processo de instabilidade com lacunas a serem preenchidas posteriormente, mas já se percebe a poeticidade sendo construída pela relação da mandioca com a terra, trazida pelos carregadores em seu estado mais feio, arrancada da terra morta.

Nos versos deste último tempo de escrita, o otimismo infantil e a função das raspadoras de raspar, descascar, limpar a mandioca e a realidade, se relacionam com os versos da segunda folha: "E aqui estamos, as raspadeiras/ despindo o mundo do feio/ O mundo tem mãos de terra/ calos na vida e nos dedos./ O que nos cabe é fazer/ com que o sujo que nos veio/ Possa ser a carne branca" (MELO NETO, 2013, p. 139) e com os versos da terceira: "Temos de despi-la

do feio/ desse coscorão concreto/ Temos de despindo fingir/ que o mundo ~~é dela~~ real é o secreto". (MELO NETO, 2013, p. 141)

A voz dos demais trabalhadores não foi criada, mas antes de iniciar a escrita da narrativa, João Cabral escreveu uma possível inclusão positiva para o fim do auto:

> Depois de tudo acabado, com a derrota dos otimistas e a vitória dos pessimistas, vem o "forneiro", que fica sozinho no palco, mexendo na farinha para torrá-la, etc. E o tema do monólogo final dele é dizer que a consciência do problema é o importante e que, embora, desta vez, a coisa fique assim, da próxima aquela gente já estará escaldada, consciente. (MELO NETO, 2013, p. 71)

Na leitura dos rascunhos desta narrativa, notamos que João Cabral tenta atribuir a sua escrita o estatuto da oralidade, condizente com a origem e o dialeto dos carregadores e das raspadoras, cujos diálogos iniciais foram escritos. Para isto, o poeta adentra a tradição do romanceiro e retoma o auto medieval para recriar o imaginário popular e pinçar do passado coletivo a voz da existência humana. É uma criação coletiva que traduz as vozes dos trabalhadores da casa de farinha por meio de elementos populares da oralidade e da sociedade nordestina, para atingir uma finalidade ética e estética do poeta. Os personagens deste auto são modernos, pois enfrentam a industrialização, se esbarrando com símbolos do poder local – coronéis, usineiros, políticos e industriais.

Referências

DIDEROT, Denis. *Discurso sobre a poesia dramática.* Tradução de Franklin de Mattos. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck [et al.]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

JASPERS, Karl. O homem obreiro de si. Tradução de M. Pinto dos Santos. *Humboldt: Revista para o mundo luso-brasileiro,* ano 6, n. 13. Editora Übersee-Verlag, Hamburgo – Alemanha, 1966.

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____. *Notas sobre uma possível A casa de farinha.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

_____. *Serial e antes.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MESCHONIC, Henri. *La rime et la vie*. Lagrasse: Verdier, 1989

PEIXOTO, Níobe Abreu. *João Cabral e o poema dramático:* Auto do frade (poema para vozes). São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SANTOS, Marisa Oliveira Santos; OLIVEIRA, Verônica Ferraz. *Casas de farinha*: enlace entre o trabalho feminino, a tradição e a História de uma comunidade. Egal (Reencontro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/19.pdf>. Acesso em: 25 de ago de 2018.

TOUCHARD, Pierre-Aimé. *Dionysos*: apologie pour le théâtre; *L'amateur de Théâtre:* ou la règle du jeu. Paris: Éditions du Seuil, 1968.

A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES: OS BRASIS DO BRASIL

Josilene Santos[1]

Resumo: Este trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado e apresenta uma atividade de leitura e escrita, proposta pela professora e realizada em sala de aula com alunos da EJA. Por meio da atividade, que contemplou o samba-enredo A mangueira traz os Brasis do Brasil, mostrando a formação do povo brasileiro, foi possível discutir a questão da diversidade cultural, racial e regional.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado, intitulada *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?* do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O estudo teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita — desenvolvidas em uma classe de um programa de educação de jovens e adultos (PEJA I, Bloco II) oferecido em uma escola municipal do Estado do Rio de Janeiro, no turno da noite, em um semestre letivo.

Observei sistematicamente e verifiquei as práticas pedagógicas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora de anos iniciais do ensino fundamental, com alunado alfabetizado, entendendo que, neste Bloco, dever-se-iam dar atividades de consolidação / continuidade da formação de leitores e escritores.

A abordagem teórico-metodológica adotada, de natureza qualitativa que contou com observações sistemáticas e instrumentos como o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e uma ficha perfil dos sujeitos da pesquisa. Os recursos utilizados possibilitaram a percepção do processo de formação de leitores e escritores em uma turma já alfabetizada do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro.

Entretanto, para este trabalho, optei por apresentar uma atividade de leitura e escrita proposta pela professora e realizada em sala de aula com alunos da EJA. O samba-enredo *A mangueira traz os Brasis do Brasil, mostrando a formação do povo brasileiro* traz a questão da diversidade cultural, racial e regional. A partir das primeiras impressões e provocações realizadas pela professora – *línguas dissonantes* – representadas nos comentários de cada sujeito – resistiram à *lógica abissal* (SANTOS, 2010), uma vez que exemplificar a discriminação da sociedade hegemônica pelas classes populares, segundo diferenças de modo de falar, jeito de ser, vestimenta, rituais, crenças, etnias, raças, situação financeira, inserção social, grau de escolaridade, entre outros.

Você é a cara do povo?

Trabalhar a questão da diversidade cultural é pôr à tona inúmeras situações de discriminação vivenciadas ou presenciadas por sujeitos que não se "enquadram" no padrão esperado. Todos os aspectos são criticados: modo de falar, jeito de ser, vestimenta, rituais, crenças, etnias, raças, situação financeira, inserção social, grau de escolaridade, entre outros, caracterizando tipos distintos de preconceitos: racial, regional, social, cultural, econômico etc.

[1] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). *E-mail:* jrastoldo@yahoo.com.br.

O professor que se compromete em trabalhar com essas questões em sala de aula deve ser cuidadoso para que não reproduza estigmas preconceituosos, que possam contradizer sua prática. Estive atenta na minha observação e pude perceber que a prática pedagógica da professora não se contradizia. Em nenhum momento reproduziu preconceitos na sala, pelo contrário, reconhecia a diversidade cultural de sua turma e propunha atividades que expusessem assuntos polêmicos e de suma importância para a educação. A questão da diversidade cultural, racial e regional foi explorada por ela por meio de uma série de atividades, e mais uma delas foi a partir de um samba-enredo da Escola de Samba da Mangueira.

Distribuiu o texto com o samba para os alunos e, em seguida, pediu que fizessem a leitura, ouvindo o samba, para só depois cantarem. Logo após, as questões da diversidade presentes no texto foram levantadas, primeiramente pela professora, e seguindo-se com as opiniões dos alunos.

> Professora: João, você é a cara do povo?
> João: Eu sou.
> Professora: Por quê?
> João: Porque eu sou nordestino.

Esse diálogo retratava o reconhecimento de João sobre o lugar do nordestino na formação do povo brasileiro. Demonstrava saber que o povo brasileiro é formado por uma mistura de raças, culturas e pessoas. João se enxergava como "a cara do povo" por ter raízes nordestinas, e sabia que, pelo fato de ser um migrante, sofria preconceito.

Para João, os nordestinos são os que mais sofrem preconceito, porque em qualquer lugar que estejam são rotulados de "paraíbas" e não de nordestinos. Paraibano legítimo, não se sentia ofendido quando o chamavam de "paraíba" de modo depreciativo, porém se colocava no lugar de quem não era de seu estado e que se incomodava com esta designação genérica, de tom preconceituoso, sempre que usada. Para ele o preconceito estava em todo lugar e independia de classe social, de origem, de cor etc. Contou que diversas vezes sofreu preconceito de seus próprios conterrâneos e considerava que o preconceito se tratava de prática comum entre as pessoas.

O preconceito descrito por João tem origem na região de onde o sujeito procede, pela hierarquia que se estabelece entre as regiões, e engloba a cultura e, especialmente, os modos de falar de cada estado. A associação discriminatória de que todos os sujeitos oriundos da região Nordeste são "paraíbas" demonstra a negação das variações da língua materna, dos falares regionais e a imposição de um modelo "certo" de falar o português. Segundo Bagno (2003, p. 19):

> [...] a concepção tradicional, operando com uma abstração-redução – a famosa "norma culta" –, tenta nos apresentar essa norma (em sinonímia com "a língua") como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para obter determinado resultado e desenvolvidas para a caixa do mesmo estado em que as encontramos. E nisso reside uma das mais notáveis contradições da concepção tradicional de "norma culta": querer empregar essa norma (que não passa de uma abstração, impossível de ser exaustivamente *descrita*) como se fosse um conjunto de regras de aplicação *prática, concreta*.

Nessa perspectiva, o autor condena as práticas discriminatórias contra os migrantes, principalmente os nordestinos, que sofrem ofensas diárias por falar "errado" e por serem "ignorantes". Corroborando essa ideia, Cavalcante, Freitas (2008) argumentam que a forma preconceituosa e depreciativa se dá pela pronúncia dos sujeitos oriundos de classes populares e marcados pela pobreza.

O desafio de desconstruir esse mito histórico escolar de que há uma única forma "certa" de falar ainda é presente nas sociedades grafocêntricas. A prática pedagógica pode constituir um dos instrumentos em favor dessa mudança de concepção. Ao acompanhar a prática de uma professora não reprodutora de estigmas preconceituosos e, sim, consciente de seu papel profissional para valorizar a diversidade dos sujeitos, pude perceber a distância que separa uma prática pedagógica reprodutora e conformadora de preconceitos e de exclusões, de outra de caráter emancipador, que desaliena e possibilita resgatar a autoestima dos sujeitos.

O *preconceito racial* foi exposto por Jussara, nascida no interior de Minas Gerais, criada na roça e que sofreu discriminação ainda na infância. O "palco" era a escola e ali as depreciações eram constantes. Relembrou esse período, narrando como naquela época não participava de peças de teatro, por não ter o "perfil" requerido para as personagens.

Jussara narrou, ainda, que o preconceito ficava "às claras" e sem nenhum pudor. Meninas brancas se negavam a sentar perto de meninas negras. Por sua vez, meninas negras eram obrigadas a sentar perto de meninos. Relatou também que a escola "incentivava" o preconceito, ao "fingir" que nada estava acontecendo, e ao tratar como "natural" aquele tipo de comportamento. Para Jussara, a omissão da escola era a maior prova de que suas práticas eram tão ou mais preconceituosas do que a dos próprios alunos.

Brasis do Brasil

O tema sobre a formação do povo brasileiro desencadeou um debate gerado pelos próprios alunos, a partir da pergunta "Quando a escravidão no Brasil acabou?", feita por João. Eles discutiram o conteúdo da questão por meio de críticas e de experiências "sentidas na pele" e sabidas por eles quando vividas por parentes e amigos. Foram relatadas algumas situações de escravidão no país e de como essa realidade ainda está presente, tantos anos após a instituição da Lei Áurea.

A proposta da professora, de uma atividade escrita, foi a de fazerem um resumo histórico da formação do povo brasileiro, utilizando alguns trechos do livro didático para, então, desencadear ideias e esclarecer dúvidas.

A professora fez a seleção dos trechos a serem lidos, e iniciou a leitura intercalando-a com a de João. A cada trecho ela perguntava se alguém gostaria de comentar o tema, respondia algumas dúvidas e fazia perguntas que instigavam a participação. A primeira questão relacionou-se ao choque cultural ocasionado com a chegada dos colonizadores em solo brasileiro:

> Professora: Houve choque de cultura? Por que?
> Marcos: Sim, porque são culturas diferentes dos brancos e índios.
> Professora: O que causou estranheza entre portugueses e índios devido ao choque cultural?
> Rebeca: Porque eles (índios) andavam nus.

Nesse momento, a professora, concordando com a opinião de Rebeca, explicou que o não uso de vestimenta pelos índios causara estranheza aos colonizadores porque fazia parte de uma cultura distinta e desconhecida por eles.

Surgiu, então, uma dúvida diante da fala da professora, apresentada por uma aluna: "E as praias de nudismo? As pessoas vão, tiram a roupa e ninguém acha estranho". A professora esclareceu que se tratava de situação diferente, pois praias de nudismo foram criadas para essa finalidade – praticar o nudismo, que é resguardado por bases legais. Esse movimento de perguntas e esclarecimentos ocorria o tempo todo. A interlocução entre conhecimentos contribuía para a compreensão do período histórico tratado.

Durante a explicação sobre a exploração e dominação dos colonizadores foi utilizado o mapa do Brasil, fixado na parede ao lado do quadro para melhor visualização e entendimento da turma. Desse modo, a questão do interesse comercial pelo pau-brasil e o significado do escambo pôde ser compreendido a partir da comparação entre dois mapas (o da parede e o do livro didático). A professora pediu que todos verificassem se havia diferença entre os mapas. Apontou como diferença a linha divisória, conhecida como Tratado de Tordesilhas, apresentando em seguida o descobrimento do Brasil. Ao problematizar a assinatura do Tratado de Tordesilhas, questionou:

> Professora: Se o Tratado foi firmado em 1494 como foi possível o descobrimento do Brasil ter sido em 1500, após o tratado? Será que eles não sabiam?
> Rebeca respondeu: Eu acho que tem alguém enganando alguém (com um sorriso desconfiado).
> Laura: Eles (os índios) eram donos daqui. Por que os portugueses chegaram achando que eram donos daqui?
> Jussara: Eles (os índios) eram muito inocentes, né?
> Laura: Eles (os portugueses) foram se chegando devagarinho, né? Por exemplo, eu não posso chegar na casa da senhora (referindo-se à professora) e mandar a senhora sair.

A professora foi respondendo e fazendo comentários acerca das colocações dos alunos. A discussão seguia com a participação de outros alunos. Jussara, lamentando a situação de opressão vivida pelos colonizados fez o seguinte comentário:

> Na verdade, eles tentaram escravizar os índios. Eu acho engraçado, né? (abaixando a cabeça com indignação). Os índios eram muitos, mas os negros eram mais (em maior número) e deixaram se escravizar. Os negros também deveriam ter feito isso (apontando para uma figura do livro didático que mostrava a resistência dos índios contra a escravidão). Aceitaram ser escravos muito fácil!

A professora interviu dizendo que os negros também resistiram à escravidão, e a partir de um certo momento perguntou se alguém sabia como resistiram. Rebeca respondeu: "Os quilombos". Jussara, inconformada com a suposta "omissão" dos negros, por também ser negra e com uma história de vida de luta, interrompeu a colega: "Mas até chegar lá muitos morriam, muito sofrimento!" A crítica de Jussara a respeito da demora de os quilombos se organizarem e de os negros buscarem formas de resistência, assim como outros comentários feitos pelos alunos, explicitam ainda como práticas de oralidade eram exercidas.

Essa aula, marcada por falas reais, histórias de vida e sentimentos de indignação pela prática ainda existente de formas de escravidão, mesmo tantos anos após a Lei Áurea, ilustram a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao quanto há a fazer para que muitos direitos saiam do papel e se façam prática social.

Considerações finais

Presenciar durante um semestre letivo as atividades de debate, leitura e escrita na classe foi relevante para a pesquisa porque compreendi como essas práticas faziam parte do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos e como, incentivados a exporem suas opiniões, realizavam novas leituras da realidade.

Apesar de o código escrito não ser dominado por alguns sujeitos, estes não se sentiam inferiores a partilhar opiniões, e não se reproduziam, naquela classe, falas negativas sobre as

dificuldades existentes. O reconhecimento de seus próprios saberes e do que continuavam a aprender era valorizado por todos.

As práticas de leitura e escrita propostas, em geral, vinculavam-se ao conhecimento de mundo e eram pensadas e selecionadas de acordo com as faixas etárias e necessidades de cada um. A escolha não era feita, portanto, de forma aleatória, seguindo de forma linear o conteúdo programado ou o material didático adotado. Havia intencionalidade nessas práticas, o que foi percebido pelos próprios sujeitos, contribuindo significativamente para a sua formação e autorreconhecimento como potenciais leitores e escritores.

O reconhecimento desses sujeitos como leitores e escritores, ao romperem com seus próprios estigmas e acreditarem na possibilidade de trocar saberes e experiências está entrelaçado com o sentido do aprender por toda a vida, e sinaliza que práticas e atividades leitoras/escritoras, se bem pensadas e propostas, não afastam os sujeitos da escola e não rompem com o maior sentido da EJA: garantir a continuidade de processos de aprendizado para que o direito de aprender esteja assegurado.

Referências

BAGNO, Marcos. *A norma oculta:* língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S., FREITAS, Marinaide L. de. Q. *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais:* eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

APRENDER (E ENSINAR) PORTUGUÊS PARA UM ESTRANGEIRO EM UM AMBIENTE DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: FERTILIDADES NA DISSONÂNCIA

Leandro Alves dos Santos[1]

Resumo: Tomando como objeto de estudo as relações de ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), este trabalho buscou investigar os desafios de ensinar português para estrangeiro em um ambiente de ensino de Português Língua Materna (PLM). A pesquisa permitiu, a partir de dissonâncias, pensar estratégias de ensino de língua portuguesa mais sintonizados com as demandas da educação atual.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem passado por transformações ao longo de sua trajetória no Brasil. Idosos, adultos e jovens com defasagem escolar têm ocupado o lugar de protagonistas da modalidade, mas é possível observar que outros sujeitos vêm encontrando vez e voz na EJA: os estrangeiros. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos torna-se um terreno fértil em que línguas dissonantes podem se encontrar.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco com base nos dados disponibilizados pelo Censo Escolar, o número de alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica no Brasil cresceu 112% no período entre 2008 e 2016. A pesquisa ainda revela que, em 2016, 64% dos estrangeiros estavam matriculados na rede pública de ensino, sendo o estado do Rio de Janeiro responsável pela faixa entre 4% e 10% do número de matriculados.

Em consonância com o que demonstram as estatísticas nacionais, com o passar dos anos, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da cidade do Rio de Janeiro tem recebido matrículas de estrangeiros que buscam, além de dar continuidade ao processo de escolarização já iniciado em seu país de origem, aprender português. Aprender português como segunda língua em um ambiente de ensino de português língua materna traduz-se em um desafio.

Tomando como objeto de estudo as relações de ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), buscou-se investigar os desafios de ensinar português para estrangeiro em um ambiente de ensino de Português Língua Materna (PLM). Para isto, propôs-se desenvolver uma pesquisa, de caráter qualitativo, em uma escola municipal do Rio de Janeiro com duas professoras e uma aluna estrangeira do PEJA, visando a entender encontros e desencontros entre o Ensino de Português Língua Materna (EPLM) e Ensino de Português Língua Não Materna (EPLNM).

Como aporte metodológico optou-se, pela entrevista semiestruturada, por se tratar de um instrumento que, para além de um roteiro inicial, permite a inclusão de questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista (Manzini, 1990). As entrevistas geraram dados que foram categorizados sob a perspectiva do ensino, por um lado, e da aprendizagem, por outro, considerando as vozes da aluna e das professoras sobre ambas perspectivas.

Inicialmente, apresenta-se uma breve reflexão sobre as possiblidades de diálogo entre as duas áreas de ensino de português, tomando, principalmente, as contribuições de Ribeiro (2014, 2016). Em seguida, apresentam-se os dados iniciais obtidos por essa investigação.

[1] *E-mail:* leandrosantos@rioeduca.net.

EPLNM e EPLM: um diálogo possível

Pensar o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) para um estrangeiro em um ambiente de ensino de língua materna significa pensar em ambos os vieses de ensino da língua. Se, por um lado, a presença do aluno estrangeiro evoca um tratamento didático diferenciado, que lhe permita aprender a língua-alvo de forma que atenda as suas necessidades; por outro, as relações de ensino-aprendizagem de língua estabelecidas em sala de aula foram pensadas para o desenvolvimento de habilidades e competências de alunos nativos.

O que inicialmente parece ser um impasse ou dissonância, pode se traduzir em um terreno fértil para pensar os desafios e possibilidades do ensino de língua na contemporaneidade. Ribeiro (2014), ao tratar dos princípios EPLNM em aulas de PLM, destaca que:

> É fato que ensinar português para não usuários de PLM constitui-se em tarefa bem diferente da de ensinar português para falantes nativos dessa língua. Nesse sentido, é imprescindível uma formação adequada e voltada para as especificidades desse trabalho. É verdade também, contudo, que muito do que se reivindica em relação à mudança de abordagem no ensino de PLM é também compartilhado pelo ensino de PLNM. (RIBEIRO, 2014, p. 257)

A formação específica de professores de português para estrangeiros implica, necessariamente, um olhar mais apurado para língua, que deve considerar aspectos trazidos pelas abordagens comunicativa e intercultural, além dos conteúdos linguísticos específicos. Assim, "O professor de PLNM é convocado a desenvolver uma visão teórico-prática sobre a língua, seus usos e possibilidades de descrição para efeitos de ensino que não pode prescindir de uma relação equilibrada entre língua e cultura." (RIBEIRO, 2014, p. 258)

O desenvolvimento de uma visão teórico-prático sobre a língua também está no escopo da formação de professores em língua materna. O ensino pautado, prioritariamente, em uma perspectiva gramatical, gradativamente, cede lugar a uma formação de caráter formativo, social, cultural e prático.

Pensando nas contribuições em que EPLNM pode trazer ao EPLM, Ribeiro (2014) destaca que os alunos estrangeiros costumam "desafiar" os seus professores fazendo-os pensar sobre a língua de uma outra perspectiva:

> [...] alunos estrangeiros desafiam constantemente os conhecimentos padronizados de seus professores. É bastante comum que, durante as aulas, alunos não falantes nativos de português levantem questões sobre o léxico, interessando-se não somente pelos significados, mas pelos seus usos. O professor, então, se vê obrigado a buscar informações que não estão nas gramáticas de português como L1. (RIBEIRO, 2014, p. 259)

O ambiente de ensino-aprendizagem de PLNM propicia o desenvolvimento de um olhar crítico sobre aspectos comunicativos e culturais da língua que, em princípio, o ambiente de ensino de língua materna não favoreceria.

Contudo, ultrapassar um ensino de língua materna pautado em reconhecer nomenclatura gramatical e produzir textos orais e escritos artificiais, requer preparar o aluno sob outras perspectivas teóricas. Nesse sentido, as contribuições das abordagens comunicativa e (inter) cultural, advindas do ensino de línguas estrangeiras, podem contribuir para um ambiente de EPLM que favoreça o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam as reais necessidades dos alunos.

Ao refletir sobre a formação de professores de português para estrangeiros, a partir do que revelam as produções acadêmicas brasileiras, Ribeiro et al. (2016) sustentam a necessidade

de formação específica para professores da área sem que esta esteja isolada da formação geral. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que o diálogo entre os vieses de ensino de português é possível e necessário.

EPLNM e EPLM: fertilidades na dissonância.

As entrevistas com a aluna e as professoras foram baseadas em perguntas que tiveram como norte levantar as dificuldades encontradas nas relações de ensino/aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas para superar os impasses.

A aluna estrangeira é colombiana, de Bogotá, e vive há, aproximadamente, 4 anos no Brasil. Estuda no PEJA desde maio de 2016. Nesse período, frequentou o bloco 1 do PEJA, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, estuda no bloco 2, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Buscou-se, então, entrevistar uma professora do primeiro bloco (generalista) e outra do segundo bloco (especialista – Língua Portuguesa).

As perguntas realizadas à aluna estrangeira foram: Quais são as dificuldades encontradas por você ao aprender português? O que você faz para tentar superar essas dificuldades? O que seu professor de LP faz para ajudar você nessas dificuldades? Você percebe alguma vantagem ou benefício em ser estrangeira aprendendo português junto com alunos nativos? Quais são? Em comparação aos alunos nativos, você acha que você apresenta uma proficiência ruim, média, boa ou excelente? Em quais aspectos?

As perguntas feitas às professoras foram: Quais são as dificuldades encontradas por você ao ensinar português para uma aluna estrangeira? Quais são as suas estratégias para superar as dificuldades? Você percebe alguma vantagem ou benefício em ter uma aluna estrangeira aprendendo português junto com alunos nativos? Se afirmativo, quais são? Que dificuldades você percebe que sua aluna estrangeira tem durante as aulas? Como ela faz para tentar superar essas dificuldades? Em comparação aos alunos nativos, você acha que sua aluna estrangeira apresenta uma proficiência ruim, média, boa ou excelente? Em quais aspectos?

Os resultados preliminares apontam, em suma, que foram considerados **desafios** na relação de ensino-aprendizagem: as interferências da língua nativa da aluna (espanhol), requerendo uma atenção maior nas intervenções em sala de aula; o distanciamento entre o português falado e o escrito, principalmente no âmbito da ortografia; a ausência de materiais específicos e formação para ensinar português para estrangeiros.

As interferências da língua nativa da aluna são um dos desafios esperados para um ambiente de ensino de língua que não foi pensado para atender às necessidades de um estrangeiro. Outra questão apontada, que coaduna com a anterior, é a ausência de formação específica para ensinar português para estrangeiros. Nesse sentido, ambos os desafios apontados apontam para a necessidade de formação específica, conforme aponta Ribeiro (2014).

Quanto ao distanciamento entre o português falado e o português escrito, esse é, sem dúvida, um desafio que não perpassa somente as relações de ensino-aprendizagem de PLNM. É comum observar nas falas dos professores, o incômodo em relação às dificuldades na escrita dos alunos nativos, seja no âmbito ortográfico, seja no discursivo. O olhar do estrangeiro para essa questão desafia o professor de português a refletir sobre os meandros das modalidades oral e escrita da língua e as possibilidades de intervenção na solução desse problema. É possível perceber nesse desafio, apontado pela aluna e pelas professoras, um exemplo de como questões relativas ao EPLNM dialogam com as presentes no EPLM (Ribeiro, 2014).

Como **possibilidades** foram apontadas: o uso de dicionários online, criação de vocabulários de apoio, exercícios de correção ortográfica, a interação com os colegas nativos,

o fato de estar em contexto de imersão na língua-alvo, a prática constante de leitura de textos diversos, a dedicação, assiduidade e o comprometimento com as tarefas escolares.

Dentre as possibilidades elencadas, o uso de dicionários online, a criação de vocabulários de apoio e os exercícios de correção ortográfica são estratégias pensadas para atender à aluna estrangeira que também podem contribuir para dirimir as dificuldades dos alunos nativos.

O uso da tecnologia e o acesso à internet no ambiente em sala de aula podem ser ferramentas eficazes, por exemplo, para uma consulta rápida a duvidas de ordem ortográfica e/ou lexical, sem que essas sejam o foco da intervenção didática do professor. Em outras palavras, estas ferramentas podem eximir o professor de português de ocupar grande parte do seu planejamento com exercícios ou atividades de correção ortográfica.

Quanto à criação de vocabulários de apoio, essa estratégia possibilita a ampliação do repertório lexical do aluno estrangeiro, auxiliando-o no desenvolvimento da habilidade de saber expressar-se adequadamente em diferentes contextos. Não obstante, o aluno nativo também precisa desenvolver referida habilidade, ainda que em níveis mais complexos. É comum deparar-se com alunos que produzem textos orais e escritos limitados quanto a diversidade lexical e adequação aos contextos de uso. Mais uma vez, os dados mostram que questões relacionadas ao EPLNM podem dialogar com o EPLM (Ribeiro, 2014).

Considerações finais

A área de ensino de Português Língua Não Materna, em crescente expansão, tem se mostrado um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas que deem conta da aproximação entre o Ensino de Línguas e a Educação. Levantar os desafios e possibilidades de aprender e ensinar PLNM em um ambiente de ensino de língua materna possibilitou pensar que, embora se constituam como áreas específicas, os dois vieses de ensino da língua compartilham necessidades comuns. A pesquisa permitiu, a partir de dissonâncias, pensar estratégias de ensino de língua portuguesa mais sintonizados com as demandas da educação atual.

Referências

APRENDIZAGEM EM FOCO: Equidade: O Papel da Gestão no Acolhimento de Alunos Imigrantes. São Paulo, n. 38, fev. 2018

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

RIBEIRO, A. A. Princípios do ensino de português língua não materna em aulas de português língua materna: língua e cultura lidas de outra margem. *Linha Mestra*, Campinas, ano VIII, n. 24, p. 257-260, jan./jul. 2014

RIBEIRO, A. A; RIBEIRO, A. E. A; BAPTISTA, A. R. Formação de professores de português para estrangeiros: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira. In: RIBEIRO, A. A. (Org.) *Ensino de português do Brasil para estrangeiros:* internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA: DISCURSOS E FAZERES

Márcia Andrea dos Santos[1]

Resumo: Esta pesquisa objetiva discutir como se dá a constituição do discurso quilombola identidade e cultura, tendo como locus uma escola quilombola, no Paraná. Como o discurso sobre a cultura se apresenta e constitui o professor quilombola, práticas e fazeres que estabelecem a diferença. As falas foram coletadas em uma atividade de pesquisa do Mestrado em Letras da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. No encontro objeto desta análise os professores quilombolas e alunos do Mestrado conversaram sobre as práticas docentes. É sobre esse jogo de palavras, na constituição da identidade do professor e da escola quilombola, na historicidade das falas, nos dizeres e fazeres escolares, na constituição do ser negro no discurso é que se propõe discutir e compreender este contexto educacional tendo aporte teorias críticas sobre o discurso, identidade e cultura. Importa-nos neste texto trazer à discussão as significações, a constituição da escola como espaço sociocultural de negociação e integração de ideologias e práticas pautadas em memórias históricas, em objetos de ensino significativos historicamente, em engajamento comunitário tecendo discursivamente uma teia de contradiscursos racistas e preconceituosos por meio da escola quilombola, professores, alunos e comunidade.
Palavras-cheve: Discurso quilombola; representação; multiculturalismo.

O contexto de pesquisa e os sujeitos

Neste texto objetivamos compreender a constituição da Escola quilombola, em um munícipio do interior do estado do Paraná. Trata-se da Escola Maria Joana Ferreira, que tem seu funcionamento registrado desde 06 de fevereiro de 2009. A escola iniciou seus trabalhos em estrutura provisória cedida pela prefeitura, nasceu com intuito de desenvolver um projeto educacional voltado à história quilombola, ao desenvolvimento da comunidade, pautado em um discurso de resgate cultural, na valorização do negro, de sua história, de seus fazeres, de sua cultura.

Realizamos periódicas visitas a este contexto de diversidade para que os acadêmicos do Mestrado em Letras PPGL –UTFPR. Essas visitas promovem o debate e a compreensão sobre contextos culturalmente específicos e escolas de outras modalidades. Os acadêmicos são preparados durante a disciplina por meio de leituras teóricas e discussões pautadas nos conceitos de cultura, diversidade, multiculturalismo, representação e educação intercultural para que no momento da visita possam estabelecer um diálogo profícuo com os professores e gestores escolares e posteriormente, compreender e analisar os fatos observados durante a visita. Nosso objetivo com essa atividade é estabelecer o vínculo dos acadêmicos do Mestrado com contextos multiculturais para que se vivencie e compreenda melhor a diversidade. Além disso, propiciar que as escolas visitadas, ou neste caso a escola quilombola e sua natureza constitutiva possa ser conhecida por meio da análise das falas docentes. Para que por meio do discurso também se possa conhecer possibilidades de práticas nessas escolas. Essa roda de conversa também teve a contribuição da presidente da comunidade quilombola e fundadora da escola, além de professores quilombolas e não quilombolas que compõem o quadro docente da escola. Elaboramos previamente, em sala de aula, um roteiro de conversa, para que pudéssemos compreender melhor o contexto escolar. Havia a necessidade de compreender o funcionamento do currículo, as ações dos professores quilombola, seus objetivos.

[1] Professora Doutora do Departamento Acadêmico de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* andreama25@gmail.com.

Escola e significação

Entender como se constitui uma escola que se funda com base em uma identidade étnica e os liames de suas relações tanto com a comunidade, quanto com os professores quilombolas e não quilombolas poderá nos fazer perceber os conflitos identitários vividos pelos sujeitos aqui focalizados, as relações de poder vigentes na escola, na ação pedagógica, no discurso, na organização do sistema. Além disso, os discursos dos professores também nos fazem atentar para a função política da demarcação da fronteira cultural. Por isso, faz-se necessário compreender como o multiculturalismo em suas vertentes aparece imbricado neste contexto. Entendendo-se por meio das formulações de Souza Santos (2003, p. 14) que a emancipação social busca seus espaços em uma globalização alternativa ou contra-hegemônica, sendo o *multiculturalismo* um movimento de reconhecimento das diferenças e questionamento das identidades imperiais, dos falsos universalismos e dos poderes coloniais. Uma escola quilombola surge como a voz contra hegemônica, minoritária.

Os participantes da roda de conversa quando explicavam sobre o funcionamento da escola disseram que além dos critérios de seleção aplicados pelo Estado, os professores da escola também passam por uma seleção da comunidade, feita pelos líderes da comunidade, os quais dão uma carta de anuência, para que o selecionado desenvolva seus trabalhos em tal escola. Os professores prioritariamente devem ser quilombolas, mas como a comunidade ainda não supre toda a necessidade da escola, professores não quilombolas também atuam, mas passam por essa seleção diferenciada. Uma integrante da equipe pedagógica e outra da comunidade explicam quem é o professor quilombola:

D: ...quilombola porque ele nasceu no *quilombo*.

Para a professora (D) e para a participante da comunidade (L) o termo quilombola carrega a significação do direito, do direito à terra, a significação histórica e simbólica provocada pelas agruras da escravidão. Seria necessário um poder simbólico-histórico para demarcar um território contestado, um poder antes apagado, invisibilizado.

As raízes culturais e históricas significam aos professores quilombola o reencontro ao pertencimento, o ser negro, à negritude, ao encantamento da raça e da cultura. É preciso recriar o ser negro em um novo contexto, o contexto escolar quilombola. Mostrar um negro multicultural. Ao analisar nosso meio percebemos o quão estamos engendrados em um contexto globalizado, exigente de homogeneização. Um exemplo é o modelo escolar ocidental, que desde 1667, com a criação da fábrica dos Gobelins[2], se espalha para diferentes paragens do mundo.

Mas uma escola quilombola seria marcada por quais diferenças? Como ela se sustenta discursivamente na fala de seus sujeitos? Existe uma cultura escolar que há séculos está inculcada nos saberes e fazeres dessa instituição. Uma certa seleção do que deve ser ensinado e aprendido, como deve ser ensinado-aprendido, a quem deve ser ensinado. São papeis sociais, desde cedo definidos, que a partir do momento em que se chocam com uma realidade discordante, geram grandes conflitos: questionamentos de verdades, ações, realidades, mas que ao mesmo tempo, ao discordarem, ao gerarem o questionamento estão se constituindo outros, diferentes, discordantes. Constituídos nos discurso que proferem nesse vir a ser quilombola, calcado no discurso da raça, da descendência, da memória histórica e da cultura. Um dos conceitos de cultura institucionalizado no Ocidente baseia-se em critérios de valor, estéticos, morais e cognitivos, universais em áreas como a literatura, a música, a religião. Outra concepção que coexiste e divide o terreno com a anterior é a que reconhece a pluralidade de

[2] A fábrica dos Gobelins, em 1667, citada por Foucault, em Vigiar e Punir, previa a organição de um espaço escolar como conhecemos hoje. (FOUCAULT, 1987).

culturas, entendidas como "totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas".

> L. *descendentes* daquelas pessoas que aqui... é::... descobriram... e aqui formaram seu quiLOMbo... *nós* somos quilombolas porque nós nascemos aqui... quem nasce fora do quilombo daí é descenDENte... os negros se instalaram aqui... DESde o princípio quando vieram... eles vieram na frente abrindo caminho pros bandeirantes... a minha vó dizia sempre... "*ah* teu avô veio na frente abrindo picada na frente das bandeiras"...

Nas vozes quilombola em busca de um localizar-se historicamente em um projeto multicultural político, o estabelecer-se num lugar histórico para o quilombola, a importância de seu trabalho e bravura nos desbravamentos e colonização. Silva (2002) critica, por exemplo, a vertente de multiculturalismo que denomina *multiculturalismo liberal*, por este celebrar a diversidade e a diferença de forma cristalizada, naturalizada, fixa. O discurso pedagógico recorrente sobre a questão da diversidade e diferença, neste aspecto, se reduz à tolerância e respeito, não problematiza e não traz à tona como são constituídas as diferentes identidades.

O ser quilombola vai além da questão da diversidade e da diferença, da tolerância e respeito, ele problematiza o lugar social e histórico hegemônico dado a si. Refaz esse lugar, reconfigura, ressignifica. Os aspectos culturais configuram-se no terreno político movidos pelas contradições geradas pela expansão desigual do capitalismo transnacional que fazem com que a cultura, seja um terreno onde ela própria, a economia e a política se realizam inseparavelmente e a cultura obtém força política. A contradição entra em choque com a lógica econômica e políticas que tem por objetivo refuncionalizá-la para a exploração ou dominação. Quando esta contradição ocorre, o termo política deve redefinir-se como política cultural – processo que emerge quando os atores sociais constituídos por significados e práticas diferenciadas entram em conflito. Essas práticas e significados processos culturais – "das margens" podem ser considerados como processos políticos capazes de redefinir formas de poder social (SOUZA SANTOS, 2003, p. 39).

A constituição da escola quilombola marca-se pelo discurso, faz-se no discurso, argumentar historicamente seu valor, sua existência, seus interesses e demandas, o conflito, a dificuldade para concretizar a ideia. O tramitar das ações burocráticas, o lidar com a legislação, o registro em documentos, a política educacional favorável ao interesse da comunidade, além de saber o caminho "certo" para conseguir o objetivo. Além de falar com a pessoa certa, percorrer o caminho certo, fazia-se necessários expor o registro no papel, argumentar e justificar a necessidade de uma escola quilombola.

> L. ...e falamos lá com o diretor da... da diversidade que era o Vagner... né que era na outra... gestão do Requião... e:: nós falamos pra eles que nosso sonho aqui na comunidade era uma escola de quinta a oitava – nós dissemos – quinta a oitava... porque tem duas escolas municipal aqui né...

Após o funcionamento da escola fazia-se necessário que houvesse espaço para que professores da comunidade quilombola pudessem atuar na escola, o regime de seleção, a formação específica, os moldes de seleção de uma "escola comum" não se adequavam as necessidades ideológicas do projeto de escola que se queria construir. Fazia-se necessário mais debates e estratégias de enfrentamento.

> D: nós negros nunca tivemos quase vez ficava lá pro final da fila... aqui na escola nós temos uma pedagogia de auto esTIMA... nós queremos que o negro seja visto é: ...com um olhar positivo

Ao compor a identidade do quilombola no processo de escolarização os professores quilombolas e sujeitos da comunidade questionam a *representação* hegemônica dada a ele pelo outro. De acordo com Silva (2002), a representação dá-se em sua dimensão de significante, de sistema de signos ou marca material, visível, exterior, não significando, portanto, representação mental ou interior. Em 1997, também Hall já definia a representação como sendo a produção do significado através da linguagem.

Novas representações são criadas na constituição do ser quilombola, na constituição da escola quilombola, marcas materiais precisam ser constituídas, "não ser o último da fila", "o invisibilizado na historia colonial", "o que tem cabelo ruim", ser protagonista na historia, ter sua beleza valorizada, ter direitos iguais, conhecer a cultura e a história de seus antepassados, conhecer e resgatar expressões religiosas e culturais e conhecer seus significados. Parece que para compor os primeiros passos de uma escola quilombola é preciso conhecer a história dos negros e dos quilombos, valorizá-la, revivê-la, resgatá-la em significados e fazeres, instituí-la em um espaço hegemônico (a escola) partilhá-la com todos da comunidade. A escola quilombola inaugura um sentido político de fazer escola, passa a ser uma arena de diversos discursos, mais ainda dos discursos negros, dos discurso que ficaram à margem do sistema hegemônico educativo. Assim vai se promovendo uma identidade especifica para aqueles sujeitos.

Pode-se compreender "temporariamente" essa escola quilombola constituindo-se, fazendo-se em meio as falas e as práticas de seus docentes, que pesquisam a cultura afro e afro brasileira como meio de estabelecer a memória e o hoje, um objeto material e simbólico, um jogo, uma música, um traço histórico, um recriar com base na história, nas cores, na língua, nas ações de luta. A constituição da escola passa por um enfrentamento do discurso preconceituoso, um enfrentamento em relação ao poder, às orientações legislativas acerca do sistema de ensino, sua hegemonia, suas regras. Há um fazer-se escola todos os dias, por meio da pesquisa ao passado e reverência histórica, de memória, de ações e engajamento ideológico. É necessário gostar, fazer parte, ser professor na escola quilombola é fazer parte desse movimento de igualdade, de respeito, de luta. Ser professor na escola quilombola é compreender o contexto, fazer parte dele, e senti-lo como seu. É colocar-se no lugar do outro e constituir com ele este espaço educativo, plural. Ser professor na escola quilombola não significa apenas "dar aulas" significa participar de uma realidade sociocultural, vivenciá-la, construí-la, dar sua contribuição na construção de uma realidade mais igualitária e respeitosa no âmbito do sistema de ensino.

Referências

BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno*:* a questão da agência. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 239-377.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença* – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002. p. 103-133.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Produção social da identidade e da diferença. In: TOMAZ, T. T. (Org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 73-102.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Reconhecer para libertar:* os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA LITERATURA NA SALA DE AULA

Oton Magno Santana dos Santos[1]
Ezequiel Theodoro da Silva[2]

Resumo: O objetivo desta comunicação é entender como se estabelecem as relações entre leitor e literatura através dos processos de ensino-aprendizagem de educação literária. Para isso, partimos do conceito de educação literária proposto por Cyana Leahy-Dios (2004), bem como as contribuições de Marisa Lajolo (2002), Tereza Colomer (2007), Rildo Cosson & Graça Paulino (2009) para a temática aqui discutida.

> [...] o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007, p. 29).

Entendemos o espaço escolar como um ambiente de apropriação e adequação do discurso literário. Assim, o objeto artístico original (o texto literário) se curva a um contexto em que imperam representações, as quais sugerem aos leitores escolarizados passagens entendidas como importantes da nossa história, além de valores e comportamentos; também é seu objetivo mostrar como tais particularidades interferem no contexto atual.

A leitura, sob essa ótica, seria a possibilidade de diálogo entre as obras literárias, sobretudo as canônicas, e o leitor. Pelo exposto, inferimos que a escola trabalha a partir de uma perspectiva interpretativa, mas também associada às transformações sociais e culturais pelas quais passamos. Isso significa que instrumentos escolares atuam como controladores do saber, através de suportes os quais introduzem valores políticos, ideológicos, culturais e mercadológicos. Estes valores interferem e influenciam diretamente nas políticas educacionais por meio dos métodos de ensino, materiais didáticos, currículos escolares. Dentre eles, o livro didático sagra-se como principal instrumento, capaz de propagar a ideologia política do país, no contexto escolar.

Desse modo, o ensino de literatura na escola permite uma abertura na relação do objeto literário entre o mundo que este representa (o artístico, o ficcional, o poético) e o mundo dos leitores reais. Isso não significa julgar as ações que envolvem tais procedimentos, mas buscar entender como ocorrem as transformações no espaço escolar, no que diz respeito à leitura literária, e como isso interfere na formação de leitores e ainda se efetivamente forma leitores.

Por outro lado, a definição do que seja educação literária nos convida a pensar na existência de modelos de educação literária, sobretudo o que é adotado pelo sistema político-educacional brasileiro. Para entendermos os possíveis conceitos do termo em questão, recorremos à pesquisadora Cyana Leahy-Dios (2004), que apresenta sua definição:

> A construção de uma *educação literária* relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como

[1] Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Líder do grupo de pesquisa LEALLL (Linguagens e Educação: Alfabetização, Leitura, Linguística e Literatura). *E-mail:* otonmagno@gmail.com.
[2] Professor Visitante da Faculdade de Educação da UNICAMP junto ao grupo ALLE; professor pesquisador do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP.

> meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (LEAHY-DIOS, 2004, p. 04).

De acordo com o pensamento de Leahy-Dios (2004), educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Significa posicionar-se a partir de conhecimentos construídos com a experiência literária e assim criar condições para defender seus pontos de vista e, principalmente, criar e depois exercer o gosto pela leitura, pois a experiência literária seria capaz de incentivar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de situações que ele desconhece. A experiência literária tanto pode sensibilizar o leitor para as questões artísticas quanto para as questões externas ao texto literário, mas que de algum modo são inseridas, provocadas ou refletidas no corpo de um texto poético ou ficcional. Ao se conscientizar de que a literatura é um produto social, o indivíduo veria a leitura literária como um ato responsável, social, político. Entenderia que a prática de tal leitura implica a tomada de posições e defesa de ideias que visem a uma democratização da leitura. Vista desse modo, a leitura literária é capaz de promover a cidadania plena aos indivíduos. A educação literária, desse modo, "ajudaria a construir 'pessoas melhores', no sentido de serem sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar buscando formação de comunidades democráticas" (LEAHY-DIOS, 2004, p. 233).

A competência da leitura literária está associada a diversos níveis do saber; assim sendo, é preciso que o indivíduo aperfeiçoe e desenvolva tal ato. Neste sentido, a leitura deve ser vista como um instrumento capaz de elevar o homem intelectualmente, o que resultará em seu destaque perante a sociedade, pois, segundo Zilberman (2009, p. 36), tal domínio é uma "descoberta de mundo" e traz distinção entre as pessoas. Esse tipo de leitura supera o ato de decodificar, pois exige um amadurecimento por parte do leitor. Mas, para que isso se concretize, precisamos primeiro entender o papel destinado à literatura como disciplina escolar:

> Há determinados pressupostos comumente associados ao processo de ensinar e aprender literatura. Como disciplina, literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV).

Embora os documentos oficiais reforcem que o texto literário atenda a um tipo de arte, nas aulas de literatura, o tratamento do texto atende a outros propósitos. O recorte que se faz desse texto artístico contempla o mínimo possível do que os documentos consideram arte literária. A manutenção de dogmas pelo LD indica que há um abismo entre o que se produz como literatura no Brasil, o que os críticos apontam como problemas que precisam ser repensados e o que pensa o sistema político-educacional brasileiro. Nesse caso, vence o tradicionalismo do sistema e, como consequência, temos um ensino de literatura geralmente mediado pelo livro didático, repetidor de formas consagradas por universidades e mantidas pelas escolas, mas nem por isso adequadas ao público escolar, se pensarmos na formação crítica, objetivo central de uma educação literária comprometida com a formação cidadã:

> A sobrevivência das escolas depende em larga escala dos resultados obtidos nos exames. De algum modo, em algum lugar, há um comando de autoridade que exige que os vestibulares sejam como são e que o aprendizado de literatura

> seja testado através de períodos, datas, nomes e características, quanto mais memorizável melhor; quem não se adequar ao sistema estará fora dele" (LEAHY-DIOS, 2004, p. 37).

A cultura literária escolar revela um contrato entre sistemas educacionais que legislam as instituições de ensino, no que diz respeito à educação literatura. Assim, o que fazem as escolas e os professores, como integrantes da comunidade escolar, é atender às exigências desse poderoso sistema e direcionar suas práticas para não ficarem de fora dele. A escola e os professores precisam ser aprovados. E isso se dá através de maior número de alunos aprovados em vestibulares, ENEM ou processos avaliativos criados pelos governos federais, estaduais e municipais. Uma vez que a forma como se cobra os conteúdos de literatura nos concursos e testes é consolidada e segue à risca a valorização da memorização de traços considerados relevantes para a manutenção desse sistema, a escola é ofertada com manuais didáticos que seguem à risca as indicações de autores/editores; estes, por sua vez, atendem ao que é prescrito nas comissões formadas por professores de universidades, os quais seguem indicações de profissionais do MEC. Não há espaço para se discutir a diversidade da literatura ou dos seus supostos leitores, ao contrário, parece haver uma tentativa de se ampliar as discussões através de uma utópica interdisciplinaridade entre algumas áreas do conhecimento quando, na verdade, o que temos é um desfile de referências soltas, as quais os alunos são obrigados a repetir em nome daquele modelo de educação literária:

> No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha ao biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas de acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71-72).

No conto "Teoria do medalhão", de Machado de Assis, destacamos um exemplo de como a educação literária pode se valer do texto literário e realizar um exercício de conhecimento dos papéis desempenhados tanto pelos alunos quanto pelos professores fora do eixo escolar. Trata-se de um texto composto por diálogos sem a presença de um narrador tradicional. Conta a história de um pai e de um filho na qual o primeiro aconselha o segundo a seguir seus ensinamentos para se realizar na vida. Aparentemente, uma simples conversa que, certamente, qualquer leitor poderia ter com seu pai ou sua mãe. No referido conto, o pai defende o seu ponto de vista, oferecendo justificativas para que o filho assim o proceda, e só então venha a se tornar o suposto "medalhão" do título:

> – Digo-lhe que o que vosmecê me ensina não é nada fácil.
> – Nem eu te digo outra coisa. É difícil, come tempo, muito tempo, leva anos, paciência, trabalho, e felizes os que chegam a entrar na terra prometida! Os que lá não penetram, engole-os a obscuridade. Mas os que triunfam! E tu triunfarás, crê-me[3].

Nesta passagem, o pai orienta o filho a se dedicar ao ofício que deverá perseguir. São indicações de como "se dar bem na vida", popularmente falando. Mas isso não é feito de modo inconsequente ou irresponsável. Trata-se de um "curso" minimamente pensado pelo pai em que

[3] Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

observamos um rigor metodológico da aplicabilidade daqueles conteúdos e conceitos ao filho. As orientações continuam:

> – E parece-lhe que todo esse ofício é apenas um sobressalente para os déficits da vida?
> – Decerto; não fica excluída nenhuma outra atividade.
> – Nem política?
> – Nem política. Toda a questão é não infringir as regras e obrigações capitais. Podes pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano [...] Um discurso de metafísica política apaixona naturalmente os partidos e o público, chama os apartes e as respostas. E depois não obriga a pensar e descobrir. Nesse ramo dos conhecimentos humanos tudo está achado, formulado, rotulado, encaixotado; é só prover os alforjes da memória. Em todo caso, não transcendas nunca os limites de uma invejável vulgaridade.
> – Farei o que puder. Nenhuma imaginação?
> – Nenhuma; antes faze correr o boato de que um tal dom é ínfimo.
> – Nenhuma filosofia?
> – Entendamo-nos: no papel e na língua alguma, na realidade nada. "Filosofia da história", por exemplo, é uma locução que deves empregar com freqüência, mas proíbo-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.[4]

Embora tenhamos um texto fictício onde um pai com posturas que diferem, pelo menos no discurso público, dos pais de carne e osso, há aqui um leque de possibilidades a ser explorado pelos professores e pelos alunos para a efetivação do projeto de educação literária ou da literatura como disciplina escolar. Temas como política, economia, história, filosofia, arte, textos bíblicos e principalmente os papéis sociais de pais e de filhos são mencionados no texto. Acreditamos que, para se realizar o processo de educação literária não seja necessário que todos os temas sejam explorados. Se pelo menos um for pensado e refletido, já terá valido a pena a leitura do conto em destaque, pois quaisquer das áreas contempladas no texto ficcional quando discutidas ou debatidas já provocariam seus leitores a assumirem seus pontos de vista, dependendo do conhecimento que cada um possui sobre o assunto:

> Partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ele se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação. Uma análise de sua realização como parte do processo educativo requer a observação das ações pedagógicas em salas de aula de literatura. Requer, também, que se ouça o que alunos e professores têm a dizer, sendo importante que a literatura integre o domínio de outras disciplinas de cunho social, visando à produção de conhecimento relevante para indivíduos e grupos sociais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

Para o aluno (do ensino médio), a leitura do conto "Teoria do medalhão" poderia auxiliá-lo a entender uma possível interferência dos pais em relação às escolhas profissionais dos filhos e, por mais absurda que possa parecer a visão do pai fictício, ela se apresenta tão embasada na teoria quanto nos exemplos práticos fornecidos, que o filho não se opõe ao que ouve. Do mesmo modo, os pais de verdade que interferem nas decisões do filho também poderiam se valer de

[4] Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

posturas semelhantes para convencer os seus filhos a fazerem o que eles julgam ideal. Para o professor, a leitura significaria conhecer melhor os seus alunos: o que pensam, como agem, como gostariam de ser tratados e como se posicionam diante do conto machadiano. Ao mesmo tempo, o professor conscientizar-se-ia do seu papel como educador e de como poderia contribuir para a socialização da leitura literária ao trabalhar textos literários que promovam um debate saudável sobre as mais diversas práticas sociais.

Referências

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros.* São Paulo: Global, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social:* desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Papéis Avulsos*. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura*. São Paulo: Global, 2009.

BULLYING NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: LEITURAS E DESAFIOS QUE SE IMPÕEM À UMA ANÁLISE CRÍTICA

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Resumo: Este trabalho objetiva analisar os fundamentos da concepção de bullying presentes nos discursos veiculados, em revistas e jornais eletrônicos de maior visibilidade no Brasil, sobre o episódio de violência ocorrido em uma escola particular na cidade de Goiânia, em outubro de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, ancorada no referencial teórico de Bakhtin (2002).

Introdução

É notório o fato de que o fenômeno denominado *bullying* na educação escolar, não apenas tem sido amplamente divulgado pela mídia, como também tem se tornado objeto de discussão em diversos cenários sociais no Brasil e no mundo.

Em outubro de 2017, a notícia de que um menino de 14 anos havia atirado com uma arma de fogo em seus colegas de classe em uma escola particular na cidade de Goiânia – provocando a morte de dois deles e deixando quatro gravemente feridos –, disseminou-se rapidamente nas redes sociais poucas horas após o ocorrido, intensificando a preocupação com a questão da violência nas escolas no país.

Como a principal hipótese elaborada para a razão que motivara o menino à prática do referido ato apontava para o *bullying* que ele sofrera cotidianamente, presenciou-se, tal como em relação ao incidente sucedido em abril de 2011, na Escola de Realengo, no Rio de Janeiro, a demasiada propalação do termo *bullying*, de modo a cindir as distintas posições em círculos acadêmicos, instâncias jurídicas e no campo da opinião pública.

No âmbito dos estudos sobre o assunto Olwes (1978, 1993), Fante (2005), Lopes Neto (2005), entre outros, categorizam os comportamentos de *bullying*, dissertam a respeito de seus determinantes e asseveram a superação deste fenômeno via imperativos morais.

Neste contexto, a questão premente que se coloca é a de que o conceito de *bullying*, forjado na esteira de uma classificação estereotipada de violência, vem sendo convencionado e apropriado pela sociedade inadvertidamente e desprovida de um viés crítico.

A partir destas considerações, este trabalho se propõe a analisar os fundamentos da concepção de *bullying* presentes nos discursos veiculados em revistas e jornais eletrônicos de maior visibilidade no Brasil sobre um episódio de violência ocorrido, em outubro de 2017, em uma escola da rede de ensino particular, na cidade de Goiânia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, ancorada nos referenciais teórico-metodológicos sistematizados por Vygotsky (1993) e por Bakhtin (2012) sobre a natureza essencialmente semiótica da consciência humana e sobre a noção de dialogismo como princípio intrínseco à linguagem, respectivamente. O referido aporte teórico adquire grande relevância não apenas pelo fato de priorizar o papel do *outro* na constituição do sentido, mas também pelo fato de sublinhar a dimensão da palavra como signo real e tangível, ponto de encontro de visões de mundo e arena ideológica de lutas simbólicas.

[1] Graduada em Pedagogia – FE/UNICAMP, Mestra e Doutora em Educação – FE/UNICAMP e Docente em Psicologia da Educação – FE/UFG. *E-mail:* sheiladaniela@yahoo.com.br.

Bullying: da naturalização à problematização do fenômeno

Para viabilizar esta pesquisa selecionou-se, como critério de inclusão de material para análise, as notícias que faziam referência ao *bullying* no título ou no corpo do texto jornalístico. Após a compilação das revistas e jornais eletrônicos que se enquadravam neste critério, realizou-se a leitura e a análise do conteúdo constante em cada uma das notícias, no sentido de buscar a compreensão crítica de suas significações (BAKHTIN, 2012).

Dados os limites de extensão deste artigo, realizou-se as análises dos seguintes jornais e suas respectivas notícias: 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); El País, *Estudante mata dois colegas a tiro e fere quatro em escolar particular de Goiânia (*SALES, 2017*);* Revista Veja, *Precisamos falar sobre bullying* (TEFEN, 2017).

A leitura destas notícias mostraram a imprescindibilidade de considerar a palavra *bullying* no contexto dos estudos que a consubstanciaram, afinal, conforme asseverou Bakhtin (2012), a palavra é um signo ideológico, o qual possibilita a compreensão de determinadas visões de mundo instituídas no cotidiano.

Neste sentido, ao evocar as origens da concepção de *bullying*, constatou-se que o termo foi forjado na década de 1970, com base nos estudos desenvolvidos, na Noruega, pelo professor e pesquisador chamado Dan Olweus (1978, 1993).

Segundo Olweus (1978), o *bullying* é um fenômeno que denota comportamentos agressivos (físicos, verbais ou relacionais) praticados por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o(s) intimidador(es), de modo repetitivo e intencional, direta ou indiretamente, sem motivo visível e que causam angústia, dor ou sofrimento ao(s) outro(s), a(s) vítima(s).

Acrescenta-se a esta assertiva o fato de que, de acordo com Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Smith et al. (2002), há nesta relação os indivíduos não-participantes diretos, os quais podem reforçar as atitudes de intimidação ou apenas observar em silêncio as ações praticadas. Há ainda os indivíduos que defendem e buscam ajuda em outras instâncias para o(s) colega(s) que estão na posição de vítimas.

Além disso, é importante ressaltar que existem pesquisas que procuram caracterizar o *bullying* com base em dados estatísticos oriundos de sua ocorrência (CALBO et al., 2009; MALTA, 2010; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009) e em aplicação de questionários para identificar a incidência com que ocorre (CRISTOVAM et al., 2010; MOURA et al., 2011). Sem contar as pesquisas baseadas em amostras para identificar tanto os fatores de risco no ambiente escolar (STELKO-PEREIRA, WILLIAMS & FREITAS, 2010), como o tipo de intimidação mais frequente e a caracterização de seus protagonistas e vítimas (ZAINE, REIS & PADOVANI, 2010).

Apesar de estes estudos contribuírem para a compreensão do fenômeno denominado *bullying*, ao considerar as notícias dos jornais analisados, objetos deste estudo, nota-se que as classificações e tipologias existentes, ao dissertarem sobre as supostas causas do *bullying*, as naturaliza, deixando de ir à raiz de sua existência.

Neste direção, coisifica-se e mascara-se os processos sociais, econômicos, culturais e singulares inextricáveis aos comportamentos dos indivíduos, convertendo-os em números e dados estatísticos e concebendo-os como uma "coleção de fatos sem vida" (MARX & ENGELS, 2007, p. 20).

A contradição observada reside fundamentalmente neste ponto nodal: o *bullying*, ao ser considerado como um fenômeno natural, exerce seu poder sobre os indivíduos como se fosse algo incontrolável, pois o fenômeno dissimula-se sob o rótulo de uma pseudociência. Esta

assertiva resulta na propalação de uma expressão defendida por Fante (2005), passível de problematização, que se refere à "educação para a paz".

Desta forma, as relações de desigualdade e de poder que se instauram no contexto familiar/escolar, em particular, e na sociedade brasileira, em geral, são naturalizadas e apartadas das contradições sociais que as produzem. Por conseguinte, o que prevalece são os ditames hegemônicos pautados na disciplina e na boa conduta moral.

Em outros termos, admitir definições, classificações e tipologias acerca deste fenômeno que se desenha na atualidade, a partir de indicadores pautados somente em dados quali-quantitativos, questionários e amostras, deixam lacunas que contribuem para que o conceito permaneça a serviço da adaptação dos indivíduos para a legitimação de uma ordem social injusta e desigual.

Neste ínterim, nota-se a relevância em inserir, na agenda de debates, a concepção do fenômeno intitulado *bullying* à luz das mediações sociais que as determinam, afinal, conforme as preleções de Vygotsky (1993) e Bakhtin (2012), as peculiaridades do contexto histórico e cultural delimitam contornos às formas ideológicas, as quais estão imbricadas nas relações sociais mediadas simbolicamente.

Em relação a este aspecto, Bakhtin (2012) atribui importância capital ao papel da palavra na configuração do mundo social em um território semiótico valorativo. Isso porque, a palavra possui a propriedade de materializar distintas formas de relações instauradas nas mais diferentes esferas da atividade humana, tornando-se um signo ideológico (VIGOTSKI, 2009)

A partir destas considerações, é possível depreender que o termo denominado *bullying* refere-se a um fenômeno conhecido na história da humanidade, a violência, a qual pertence à ordem da cultura (SANTOS, 2002), mas que tem sido dissimulada por uma pseudociência que tenta controlá-la via classificação e aconselhamentos, ancorando-a em expressões frágeis, generalistas e abstratas como a que conclama uma "educação para a paz".

Considerações finais

Este trabalho se propôs a analisar os fundamentos da concepção de *bullying* presentes nos discursos veiculados em revistas e jornais eletrônicos de maior visibilidade no Brasil, sobre o episódio de violência ocorrido em uma escola da rede de ensino particular na cidade de Goiânia, em outubro de 2017.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os fundamentos da concepção de *bullying*, sob o prisma da agenda neoliberal, incitam ressonâncias ideológicas que polemizam vozes e que mascaram tensões e contradições que estão na base do fenômeno da violência.

No que tange a este debate o próprio conceito de *bullying*, ao referir-se à uma questão exclusivamente individual, nunca coletiva, exerce um papel de adaptação e conformismo. Este aspecto anunciado postula a emergência em desfetichizar a realidade humana a partir de uma análise ontológica concreta da concepção de *bullying*, problematizando as contradições marcantes da complexa e heterogênea totalidade social.

Segundo Bakhtin (2012), como a palavra, meio pelo qual os indivíduos dialogam entre si, carrega uma diversidade de conteúdos ideológicos, decorre deste aspecto a possibilidade de ficar evidente, em situações de interação social, os distintos índices de valor que determinadas palavras recebem dos indivíduos participantes de uma relação, uma vez que há um jogo de interesses marcado pelos antagonismos presentes nas classes sociais.

Neste sentido, é imprescindível destacar que o fenômeno da violência nas escolas deve ser compreendido através de uma análise radical reveladora dos modos de organização e das forças objetivas e contraditórias da sociedade, e de como estas forças se materializam e se convertem nos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto cultural e histórico

(VYGOTSKY, 1993). Portanto, compreender a violência requer uma análise teórica crítica na interpretação dos dados, de modo a revelar as tensões e a questionar o sentido social dos fenômenos singulares que emergem na cotidianidade dos indivíduos.

Por fim, o conceito de *bullying*, ao mesmo tempo em que deflagra, nos discursos tecidos por fios dialógicos, um campo de dissolução de antagonismos históricos, econômicos e políticos, viceja um espaço propício à consolidação de atitudes pragmáticas e à aceitação consensual e acrítica de conhecimentos pseudocientíficos, os quais indubitavelmente entravam os processos, não simplesmente de uma "educação para a paz", mas de uma "educação para a emancipação".

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2012.

CALBO, A. S. et al. *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, n. *2*, v. 2, p. 73-80, 2009.

COPLE, J.; QUEIROGA, L.; VIANA, G. Bullying teria sido a motivação de ataque em escola de Goiânia. *O Globo, 21/10/2017.* Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bullying-teria-sido-motivacao-de-ataque-em-escola-de-goiania-21972498>. Acesso em: 31 jan. 2018.

CRISTOVAM, M. A. S. et. al. Atos de *bullying* entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolesc. Saúde*, v. 7, n. 4, 46-54, 2010.

FANTE, C. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Versus, 2005.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 22, v. 2, p. 200-207, 2009.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESQUITA, A. P. S. L. Bullying e contaminação do ambiente escolar pela violência. *Estadão - Jornal o Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 out. 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/bullying-e-contaminacao-do-ambiente-escolar-pela-violencia/>. Acesso em: 31 jan. 2018.

MOURA, D. R. et. al. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, n. 87, v. 1, p. 19-23, 2011.

OLWEUS, D. *Aggression in schools*: Bullies and whipping boys. Washington, D. C.: Hemisphere, 1978.

OLWEUS, D. *Bullying at school*: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackewell, 1993.

RESENDE, P. Adolescente suspeito de matar a tiros dois colegas sofria *bullying*, diz estudante. *G1 - Goiás / TV Anhanguera*, Goiânia, 17 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/tragedias-em-colegios-trazem-a-tona-como-escolas-previnem-e-combatem-o-bullying-e-outras-situacoes-de-violencia-em-goias.ghtml.> Acesso em: 30 jan. 2018.

STELKO-PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A.; FREITAS, L. C. Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar - versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, v. 9, n. 3, p. 403-411, 2010.

SALDAÑA, P. É hora de entender que o bullying está levando ao óbito, diz psicólogo. *Folha de São Paulo*, 21/10/2017. 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*, 21/10/2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/20/politica/1508514051_919340.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SANTOS, S. D. M. *Sinais dos tempos*: marcas da violência na escola. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SMITH, P. K. et al. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, n. 73, v. 4, 2002, p. 1119-1133.

TEFEN, M. Precisamos falar sobre *bullying*. *Revista Veja*, 23/10/2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/o-leitor/goiania-2017-precisamos-falar-sobre-bullying/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

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* (v. 2). New York: Plenum Press, 1993.

ZAINE, I.; REIS, M. J. D.; PADOVANI, R. C. Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 3, 375-382, 2010.

NAS VEREDAS PINCELADAS POR VELÀZQUEZ: PRODUÇÃO IMAGINÁRIA, TRABALHO E ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Sheila Daniela Medeiros dos Santos[1]

Resumo: Esta pesquisa objetiva problematizar a relação produção imaginária e trabalho, a partir da leitura da obra Las Hilanderas, de Diego Velàzquez. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, ancorada na perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia. Os resultados da pesquisa evidenciam que esta obra é fundamental para a compreensão da ontologia do ser social n atualidade.

Introdução

Vigotski (2001, p. 329), no livro *Psicologia da Arte*, conclama não apenas que a arte é o social em nós, está ligada ao trabalho e é um ato criador, como também sublinha que sem a arte não haverá o novo homem.

Neste ínterim, Vigotski (2001) retoma o conceito de trabalho em Marx e Engels (2007), no sentido de que o homem transforma a natureza e ao transformá-la também se transforma, e nos remete a mais um aspecto de importância capital: a produção imaginária, uma vez que ela é fonte de toda e qualquer forma de atividade criadora material e/ou simbólica (LEONTIEV, 2011).

De acordo com Vigotski (2001), o homem, para criar uma obra de arte, recolhe da vida o material de que precisa e, através da atividade imaginária, transcende fronteiras produzindo algo que ainda não está nas propriedades deste material.

Esta questão assume preeminência, pois representa um dos elos epistemológicos dos estudos de Vigotski (2001), a semiótica. Como a função semiótica é possibilitar ao objeto de conversão tornar-se outra coisa sem deixar de ser o que é, a significação, enquanto função do signo, transmuda o modo de existência, porém não modifica a sua essência.

Nesta direção, as preleções de Bakhtin (2012), no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, também contribuem para potencializar o debate, uma vez que o referido autor ratifica que toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular é um produto ideológico, no sentido de que um objeto em sua materialidade, ao converter-se em signo, não deixa de fazer parte da realidade concreta, mas passa a refletir e refratar em certa dimensão outra realidade.

Ao considerar estas proposições, o presente artigo objetiva problematizar a relação produção imaginária e trabalho, a partir da leitura da obra de arte *Las Hilanderas*, do pintor espanhol Diego Velàzquez.

Para concretizar este trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, ancorada na perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia, cujo principal representante é Vygotsky (1993).

Os estudos realizados durante o processo investigativo, consubstanciados por este referencial teórico, evidenciam que a leitura da obra *Las Hilanderas* é fundamental para a compreensão da ontologia do ser social no mundo atual.

[1] Graduada em Pedagogia – FE/UNICAMP, Mestra e Doutora em Educação – FE/UNICAMP, Docente em Psicologia da Educação – FE/UFG. *E-mail:* sheiladaniela@yahoo.com.br.

Enigmas pintados

O óleo sobre tela (2m22 x 2m93), do pintor espanhol Diego Velázquez, intitulado "Las Hilanderas" ou "La Fabula de Aracne", o qual encontra-se no Museo del Prado, em Madrid, retrata o mito descrito nas *Metamorfoses*, de Ovídio (2017), sobre a competição entre a jovem tecelã Aracne e a deusa Atena.

Na pintura, Velázquez é surpreendente com as cores. Em uma paleta simples, o pintor foi capaz de criar tons variados a partir do vermelho, azul-esverdeado, cinza e preto, misturando-os com maestria (WOLF, 2006).

Segundo Sousa (2011), é admirável o modo como Velázquez, com uma quantidade de cores tão limitada, consegue representar um feixe de luz que incide ao lado direito, concedendo luminosidade singular ao ambiente escuro em que se encontram as fiandeiras.

No quadro, Velázquez revela dois espaços e dois planos de realidades em diálogo, em um jogo típico do estilo artístico denominado Barroco (KLUCKERT, 2004), impondo o desafio de reunir toda a cena em uma única superfície. Em relação a este aspecto, nota-se, Velázquez infunde a possibilidade de realizar a leitura da obra como se esta fosse páginas de um livro.

Por conseguinte, Velázquez, através de sua atividade de trabalho, e não meramente de sua genialidade, mostra em primeiro plano uma cena cotidiana em que as fiandeiras estão trabalhando. A ênfase na expressão atividade de trabalho (LEONTIEV, 1978), e não genialidade, se justifica pelo fato desta assertiva excluir qualquer possibilidade de fazer referência à obra de Velázquez como um ícone de inspiração divina, um dom, permeado pelo reducionismo inatista e apartado da premissa de uma produção essencialmente humana.

Com efeito, ao esboçar a cena cotidiana, Velázquez nos remete à visão ontológica de Lukács (1974), que em sua peculiaridade original compreende a arte como uma atividade humana que se enraíza na vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar.

No primeiro plano, à esquerda, encontra-se uma anciã sentada à roda de fiar. Trata-se de Atena disfarçada, como prenuncia o mito. Um indício dessa interpretação refere-se à parte do membro inferior de Atena deixado à mostra propositadamente, revelando a sua beleza acrônica. À direita encontra-se uma jovem sentada compondo um novelo, Aracne, em uma postura que faz alusão aos *Ignudi* (figuras masculinas de jovens desnudos), de Miguel Ângelo, no teto da capela Sistina (WOLF, 2006). Há, ainda, três mulheres que entregam-lhes os novelos e recolhem os restos da lã.

Ao fundo, acessível por alguns degraus, Velázquez, como se fosse uma segunda Aracne em disputa com os deuses da arte de seu tempo, entrelaça luz e sombra, forma e cor, dissimulando nessa estrutura sinais e conteúdos enigmáticos.

Já em segundo plano, observa-se: três mulheres vestidas elegantemente que examinam a tapeçaria contendo a cena do *Rapto de Europa*, de Ticiano, cuja cópia foi feita por Rubens; uma personagem à esquerda, com um capacete de batalha e com o braço elevado, personificando Atena; e, diante da tapeçaria ao fundo, ou sendo o motivo da própria tapeçaria, uma jovem, Aracne, que dotada de ousadia vangloria-se de saber fiar melhor do que a própria deusa.

Nesse ínterim, o trabalho modesto e inusitado das mulheres na cena cotidiana revelada em primeiro plano, quando confrontado com o significativo cenário ao fundo, adquire dimensões monumentais e Velázquez mostra algo fundamental sem o qual nenhuma deusa seria capaz de produzir a arte de seu tempo: *o trabalho*, aspecto fundante da perspectiva teórico-metodológica que dá sustentação às discussões propostas neste artigo.

Por outro lado, quando o foco recai nas tapeçarias produzidas por Atena e por Aracne, não há como não recorrer a Marx ao afirmar, nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, que "O

produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho" (MARX, 2004, p. 112-113).

Neste momento emerge o tema das relações entre a constituição do indivíduo e as objetivações do gênero humano desenvolvido por Lukács (1978), e retomado por Heller (1990) como esteio para uma teoria sobre as relações entre a vida cotidiana (objetivações genéricas *em si*) e as dimensões não cotidianas da prática social (objetivações genéricas *para si*).

Já no desfecho do mito, quando Atena, enraivecida, transforma Aracne em uma aranha salvando-a da morte, porém condenando-a a fiar e a tecer para sempre em sua teia, desponta deste cenário inquietante brilhantemente representado por Velázquez, a afirmação de Marx (1996) inscrita no volume VII de *O Capital*:

> Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro (MARX, 1996, p. 298).

A partir destas considerações, a leitura da obra evidencia a necessidade de ir além do perceptivo e suspeitar de algo que está por trás das aparências (KOSIK, 2002), afinal, apesar de Velázquez viver em um período histórico em que a liberdade de expressão estava comprometida pelo Absolutismo e pela Inquisição, ainda assim ele conseguiu encontrar formas de ir contra a ordem estabelecida.

Portanto, os resultados desta pesquisa de natureza teórica apontam para o fato de que, mesmo na "Era da desertificação neoliberal" (ANTUNES, 2011), é possível à maneira de Velázquez buscar saídas para dissolver os pontos de tensão, desvendar os elementos que dissimulam sob as aparências, mascaram o essencial do processo histórico, disfarçam as contradições e velam a superação do modo de produção reinante, sob falsas soluções.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou problematizar a relação produção imaginária e trabalho, a partir da leitura da obra *Las Hilanderas*, de Diego Velàzquez, à luz da perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia.

Com base na leitura circunstanciada desta obra, a pesquisa evidenciou primordialmente dois aspectos: o primeiro deles, refere-se ao fato de que a arte é um instrumento imprescindível na luta do ser humano pela existência; e o segundo, diz respeito ao fato de que a obra *Las Hilanderas*, objeto de análise deste trabalho, ao transcender as fronteiras do espaço e do tempo, torna-se fundamental para a compreensão da ontologia do ser social.

Este dois aspectos inextricáveis acenam para a possibilidade do homem apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos, dos processos essenciais da realidade objetiva e dos movimentos de resistência, de modo a contribuir para a superação da alienação, do pragmatismo e das posições solipsistas em uma sociedade injusta e excludente.

Por fim, a obra pictórica de Velázquez incita, perturba, subverte, e sua escolha, como porta de entrada e convite para enveredarmos pelas trilhas de uma consciência crítica através da arte, indubitavelmente, não poderia ser mais emblemática.

Referências

ANTUNES, R. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2012.

HELLER, A. *Cotidiano e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLUCKERT, E. *O Barroco*: Arquitetura, Escultura e Pintura. Königswinter: Könemann, 2004.

KOSIK, K. *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

LUKÁCS, G. *Estética*, v. I. Barcelona: Grijalbo, 1974.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista:* sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OVIDIO, *Metamorfoses*. Trad. Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOUSA, M. H. R. R. Pintura: As Fiandeiras ou a Lenda de Aracne. *O Globo*, São Paulo, 31 mar. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2011/03/31/pintura-as-fiandeiras-ou-lenda-de-aracne-1657 369562.asp > Acesso em: 16/11/2012.

VELÀZQUEZ, D. R. S. *Las Hilanderas*. 1655 - 1660. Óleo sobre lienzo, 220 x 289 cm. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-hilanderas-o-la-fabula-de-aracne/3d8e510d-2acf-4efb-af0c-8ffd665acd8d>. Acesso em: 30 jan. 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (v. 2). New York: Plenum Press, 1993.

WOLF, N. *Diego Velázquez*: a face da Espanha. São Paulo: Taschen/Paisagem, 2006.

CHAPEUZINHO VERMELHO E SEUS INTERTEXTOS: LEITURAS POSSÍVEIS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Érica Mancuso Schaden[1]
Amanda Camasmie Silva[2]

Resumo: O artigo discute modos como alunos do 1º ano do Ensino Fundamental evidenciam a intertextualidade entre o conto clássico Chapeuzinho Vermelho e a releitura contemporânea Chapeuzinho Amarelo. A análise ancorou-se no conceito de intertextualidade. Concluímos que o cotejamento promove a compreensão acerca das narrativas e a abertura para o processo criativo.
Palavras-chave: Intertextualidade; leitura; literatura infantil.

Introdução

Esse artigo vincula-se a uma pesquisa mais ampla, do Grupo ALLE-AULA, da Universidade Estadual de Campinas e, mais especificamente, a um projeto financiado pelo CNPq - Processo nº 401404/2016-1 (Projeto-Mãe), que busca compreender aspectos relativos ao trabalho a favor da formação de leitores na Escola Básica.

Neste texto articularemos dois trabalhos de pesquisa vinculados ao projeto-mãe: 1. uma Iniciação Científica, que realizou o levantamento de 80 obras que estabelecem relações intertextuais com a história Chapeuzinho Vermelho; 2. uma tese de doutorado, em que se discute a leitura da literatura infantil, na qual foi realizado um estudo aprofundado acerca da temática. Isto posto, nos limites deste texto, nosso objetivo será compreender os modos como as crianças evidenciam a intertextualidade entre o conto Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault (1985), e a obra Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (1994), a fim de problematizar os sentidos elaborados pelos sujeitos.

Para esse debate, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva discursivo-enunciativa de Mikhail Bakhtin e em trabalhos relacionados à leitura e intertextualidade, tais como Fiorin (2008) e Koch (2008). Os dados foram produzidos nas aulas em acontecimento, no decorrer de um conjunto de duas semanas, num total de doze horas.

Os materiais de análise são, portanto, anotações em diário de campo da pesquisadora e os enunciados das aulas - gravadas e transcritas - nas quais a discussão dos textos foi realizada com as crianças.

Chapeuzinho Vermelho e seus intertextos

A história Chapeuzinho Vermelho tornou-se um clássico. Frente a isso, várias versões surgiram, em que ora os personagens são utilizados, mas em contextos e enredos diferentes, ora novos personagens são criados, embora o enredo se mantenha. Essa mescla de possibilidades acentua a presença do conto da Chapeuzinho Vermelho na contemporaneidade.

Um dos livros analisados na Iniciação Científica, vinculada a esse artigo, foi Chapeuzinho Amarelo, escrito por Chico Buarque e ilustrado por Ziraldo. Esse livro, em formato quadrado, possui, na 25ª edição, vinte e nove páginas.

[1] Pedagoga e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNICAMP. *E-mail:* ericamancs@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - UNICAMP. *E-mail:* amanda.camasmie@yahoo.com.br.

Com ilustrações extensas e coloridas, incluindo-se a capa, onde é apresentado o rosto da menina, com um grande chapéu amarelo, a história trata, de modo geral, do medo que a Chapeuzinho Amarelo tem, inclusive do lobo.

A história passa em um dia em que o medo da Chapeuzinho Amarelo é superado, por meio de brincadeiras, como a relacionada à palavra LOBO, que se transforma em um BOLO fofo.

Para se entender as marcas da intertextualidade dessa narrativa com o conto original da Chapeuzinho Vermelho recorremos ao conceito de intertextualidade discorrido por Koch (2008) e Fiorin (2008).

Koch (2008) distingue a intertextualidade entre implícita e a explícita. Na intertextualidade explícita há as marcas evidentes do diálogo entre os textos, sendo que na intertextualidade implícita não há alusão direta ao texto original. Segundo os autores, "a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias (2008, p. 92).

Com base na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin, Fiorin (2008) pontua que a intertextualidade não foi um termo abordado pelo autor, sendo esse conceito introduzido nos estudos bakhtinianos por Júlia Kristeva, em 1967. Segundo Fiorin (2008, p. 52),

> [...] devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.

Fiorin (2008) atenta o leitor a respeito de não se confundir as noções de texto com enunciado.

> [...] há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. 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, 2008, p. 52).

Koch e Fiorin, mesmo utilizando termos distintos (para o primeiro, intertextualidade explícita e implícita, e para o segundo, intertextualidade e interdiscursividade), aproximam-se ao considerar a relação entre textos pela presença ou ausência de marcas dialógicas.

Nosso movimento intertextual destaca a possibilidade de aproximações e distanciamentos entre as duas narrativas. Mais explicitamente, a presença no título da palavra Chapeuzinho, logo acrescida da cor amarelo, remete-se diretamente ao título original Chapeuzinho Vermelho. Só que nesse caso, a Chapeuzinho (também uma menina) usa um chapéu de cor amarela e não uma capa.

Sobre a questão do medo, há semelhanças e diferenças entre as histórias. Em Chapeuzinho Vermelho, a menina não tem medo, mas o adquire ao longo da narrativa, diferentemente do que ocorre em Chapeuzinho Amarelo, em que a menina já inicia com medo e o perde no final.

Com base na perspectiva de Koch (2008), podemos encontrar marcas da intertextualidade explícita no diálogo entre a Chapeuzinho Amarelo e o lobo, remetendo-se diretamente à versão original, no entanto, com variações em decorrência do novo enredo: "[...] carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador [...]" (BUARQUE, 1994, s/ numeração). No entanto, notamos diferenças marcantes entre as duas narrativas, como a ausência das personagens avó e caçador ou lenhador, em Chapeuzinho Amarelo, primordiais para o desenvolvimento do desfecho do conto Chapeuzinho Vermelho.

Por fim, ambas histórias têm como ponto central o amadurecimento da menina, porém, por meio de trajetórias e experiências diferentes. Versões diferentes de uma história promovem com que os alunos vivenciem a possibilidade de enxergá-la por distintos ângulos e perspectivas, bem como compreender aspectos relacionados às suas realidades como o medo, o processo de amadurecimento, relações familiares, amizade etc.

Leituras possíveis por alunos por meio da intertextualidade com Chapeuzinho Vermelho

A intenção nessa aula, realizada em fevereiro de 2018, era trabalhar com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental o movimento intertextual para produção de sentidos entre a história Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, e o conto original, Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault.

Ao longo de duas semanas foram apresentadas algumas versões da história Chapeuzinho Vermelho, sendo que o conto original já era bem conhecido pelos alunos. A sala de aula era ocupada totalmente pelas trinta carteiras e a gravação para posterior análise ocorreu com os alunos sentados.

A recontagem da história da Chapeuzinho Vermelho foi realizada por meio de uma atividade impressa, na qual havia um resumo da história. Após isso, a professora explicou sobre a atividade aos alunos, na qual deveriam buscar as semelhanças e as diferenças entre as narrativas.

> A professora mostra a capa do livro e questiona: o que vocês veem de diferenças e semelhanças entre a Chapeuzinho Vermelho e a Chapeuzinho Amarelo?
> Aluno: Ela usa um chapéu...
> Professora: Ela usa um chapéu e ela não usa capa... ela não usa uma capa... A Chapeuzinho Vermelho usava uma capa vermelha e a Chapeuzinho Amarelo usa um chapéu de cor amarela.
> (A professora realiza a leitura da história da Chapeuzinho Amarelo)
> Professora: Quais são as semelhanças entre as histórias da Chapeuzinho Vermelho e da Chapeuzinho Amarelo? Vocês lembram da história? Quais são as semelhanças?
> (A sala permanece quieta. A professora faz um quadro para colocar as semelhanças e diferenças na lousa)
> Professora: Tinha Chapeuzinho?
> Alunos: Tinha...
> Professora: Tinha Lobo Mau?
> Aluno: Tinha.
> Aluno: Nãooo...
> Professora: Tinha vovó?
> Aluno: Siim...
> Professora: O que tinha de igual entre as histórias? O que essa história lembra (mostra o livro da Chapeuzinho Amarelo) da história da Chapeuzinho Vermelho?
> Aluno: O vestido dela, o vestido dela verm...

Professora: O vestido dela é vermelho. E o que mais?
Aluno: O chapéu é amarelo.
Professora: É a mesma história? O chapéu é amarelo, então, é diferente. É a mesma história? É? É a história de uma menina, que caminha em um bosque e encontrava um lobo... é a mesma história?
Aluno: Não...
Aluno: É...
Aluno: Não é não!
Professora: Por que não é?
Aluno: Porque ela tem medo.
Professora: Ela tem medo do lobo? No começo ela tem medo. Na outra história ela não tinha medo do lobo?
(A sala consente)
Aluno: Ela tinha...(o aluno fala com voz baixa)
Professora: E o que mais é diferente? O chapéu dela, que é amarelo, vocês já falaram. E o que mais?
Aluno: Nada!
Aluno: O lacinho, o lacinho...
Aluno: E também a roupa dela vermelha...
Aluno: Tudo é diferente!
Professora: Mas a história é igual?
Alunos: Nãaoo...
Professora: O que da história é diferente?
Aluna: É igual!
Aluno: Não, é diferente porque ela sabe que minhoca é cobra.
Professora: Ah, porque ela acha que minhoca é cobra? Essa é uma coisa diferente mesmo da história da Chapeuzinho Vermelho. É diferente mesmo não é? Porque na história da Chapeuzinho Vermelho era uma menina com capuz vermelho andando no...
Aluna: Não tem a cobra.
Professora: Não tem a cobra. E o que mais é diferente? São os mesmos personagens?
Aluno: Nãooo...
Aluna: Tem uns que é, tem uns que é...
Professora: Quais que são?
Aluno: O lobo, o lobo!
Aluna: Essa daí que ela tá falando...
Professora: O lobo... Ah, então, tem personagens iguais?
(A classe começa a falar LoboboLobobolo, como ocorre em uma das passagens da história da Chapeuzinho Amarelo)
Professora: Então, tem personagens iguais?
Aluna: É igual...
Aluno: Mas é diferente...
Professora: É igual ou é diferente?
Aluna: Tia, é igual nessa parte...
Professora: A história é igual?
Aluno: Não!
Aluno: Tia, não!
Aluno: Porque ela tem medo, a Chapeuzinho não tem...
Professora: Vamos, então, escrever quais são as diferenças e quais são as semelhanças?

Essa foi a primeira atividade de intertextualidade realizada nessa sala. Por isso, coube a professora conduzi-la de forma insistente para se compreender quais pontos poderiam ser destacados como diferenças e semelhanças entre as histórias. Aos poucos os alunos, pela participação na atividade, começaram a buscar essas marcas da intertextualidade, que ora se apresentavam de maneira explícita ora implícita. Na lousa, os alunos destacaram:

> Semelhanças: presença dos personagens Lobo e Chapeuzinho.
> Diferenças: chapéu amarelo (Chapeuzinho Amarelo) e capa vermelha (Chapeuzinho Vermelho); medo do lobo (Chapeuzinho Amarelo) e sua ausência (Chapeuzinho Vermelho); ausência da avó (Chapeuzinho Amarelo).

Compreendendo a aula como um processo dialógico, posto estarem os sujeitos em relação social, sentidos estão em disputa (arena ideológica), em uma condição de produção específica, a relação de ensino. Diante disso, a compreensão torna-se ativa e responsiva quando há abertura ao sujeito, por isso, a atividade de intertextualidade foi vivenciada conjuntamente entre professora e alunos, para a produção de sentidos. Isto porque, "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (BAKHTIN, 2014, p. 137). Como professores "não temos como controlar os processos de compreensão que acompanham nossos dizeres" (FONTANA, 2001, p. 34-35).

Por isso, cabe ao professor possibilitar com que aos alunos possam vivenciar o processo dialógico, entendido, conforme pontua Bakhtin (2014, p. 127), "[...] não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja", movimento somente possibilitado pela interação social, no caso, interação verbal, concretizado, nesse caso, na atividade de intertextualidade proposta.

Considerações finais

Para o desenvolvimento dessa investigação, nos propusemos a discutir os modos como os alunos de um primeiro ano do Ensino Fundamental evidenciam a intertextualidade entre o conto clássico Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, e a história contemporânea Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque. A análise ancorou-se nos perspectiva teórica bakhtiniana e no conceito de intertextualidade, proposto por Koch (2008) e Fiorin (2008).

Partimos do pressuposto que: 1. a sala de aula coloca-se, efetivamente, como espaço de promoção e incentivo à leitura na escola, mediando o encontro dos sujeitos com a cultura produzida historicamente pela sociedade; 2. a mediação dos professores é constitutiva das práticas experimentadas pelos discentes; 3. os contos de fadas são de conhecimento da maioria dos professores e alunos; 4. na contemporaneidade há uma diversidade de textos que estabelecem relações intertextuais com a história Chapeuzinho Vermelho; 5. ensinar a ler é ensinar a cotejar textos.

A análise da atividade de intertextualidade proposta nos permite afirmar que a leitura e discussão de distintas versões de uma mesma história promovem a compreensão dos sujeitos acerca das narrativas, bem como propiciam a abertura para o processo criativo de novas narrativas pelo aluno.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo.* 13. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, 1994.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008.

FONTANA, Roseli. Sobre a aula: uma aventura pelo avesso. *Presença Pedagógica,* v. 7, n. 39, p. 31-38, mai./jun. 2001.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler é compreender os sentidos do texto.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho Vermelho.* São Paulo: Cortez, 1985.

ATIVIDADES DE LEITURA COMO TAREFA ESCOLAR

Adriana Naomi Fukushima da Silva[1]

Resumo: Como atividade complementar dada aos alunos pode-se citar a tarefa escolar. Na escola estadual da cidade de Marília/SP, no ano de 2015, observou-se que a tarefa era desenvolvida, mas não exigem reflexão do aluno, razão porque se pode colocar em dúvida a eficácia dessa atividade. Assim, situações de tarefa não foram eficazes para ensinar as crianças a ler e impediram a reflexão dos alunos.

Como atividade complementar dada aos alunos pode-se citar a tarefa escolar. Ela é vista como uma atividade escolar para o desenvolvimento dos alunos, porque eles têm a oportunidade de aprofundar e de consolidar seus conhecimentos. Além disso, podem contar com a ajuda dos pais na resolução dessas atividades para superar situações de dificuldade ou falhas que se desenvolveram no momento em que o professor as ensinou. Entretanto, nem sempre trazem resultados para a formação dos sujeitos.

Em um artigo publicado na revista época, Guimarães (2011) coloca em dúvida a importância e as contribuições das tarefas escolares na aprendizagem das crianças. No Estados Unidos, por exemplo estudos confirmam que não há uma relação da lição de casa com a melhor aprendizagem dos conteúdos. Para Capelletti (1983 apud NOGUEIRA, 2002, p. 21), "A lição tende a ser um trabalho repetitivo que em lugar de criar um hábito de trabalho intelectual na criança tende a afastá-la dele." Portanto, quando desenvolvidas de modo técnico e sem reflexão, como uma forma de preencher o tempo da criança, ou como uma forma de punição pelo mau comportamento na sala de aula, pode não ser significativa aos alunos, ou pode ter um sentido negativo para eles.

Para além de descrever a respeito do problema de passar ou não lição de casa, faz-se necessário compreender as concepções e as contribuições das propostas de tarefa escolar dos professores, no caso deste artigo, especificamente na temática do ensino da leitura. Para isto, o presente artigo busca analisar as atividades de leitura desenvolvidas como tarefa escola em uma escola estadual da cidade de Marília.

Contexto de geração dos dados

Foram realizadas as observações no ano de 2015, em uma escola Estadual da cidade de Marília, no período da tarde, na sala das professoras do primeiro e segundo ano para compreender o que o professor realizava dentro da sala de aula para atingir o objetivo de que todas as crianças dessa idade finalizassem o ano sabendo ler, com a utilização, ou não, do material didático distribuído nas escolas estaduais. Foram as mais diferentes situações em que se observaram momentos de ensino dos atos de leitura. Para este artigo traz-se as desenvolvidas como tarefa escolar.

A professora do primeiro ano, **SILMA (1º ANO)**, apresenta muita experiência de trabalho na área. Formou-se pelo antigo curso de magistério, em pedagogia e é especialista na área da psicopedagogia. Sua experiência na sala de aula teve início no ano de 1986 e na atual escola ela estava havia oito anos. Suas preferências eram pela área do currículo de português e por alunos com idade até os oito anos, principalmente pelo primeiro ano, tendo vasta experiência profissional com essa idade escolar.

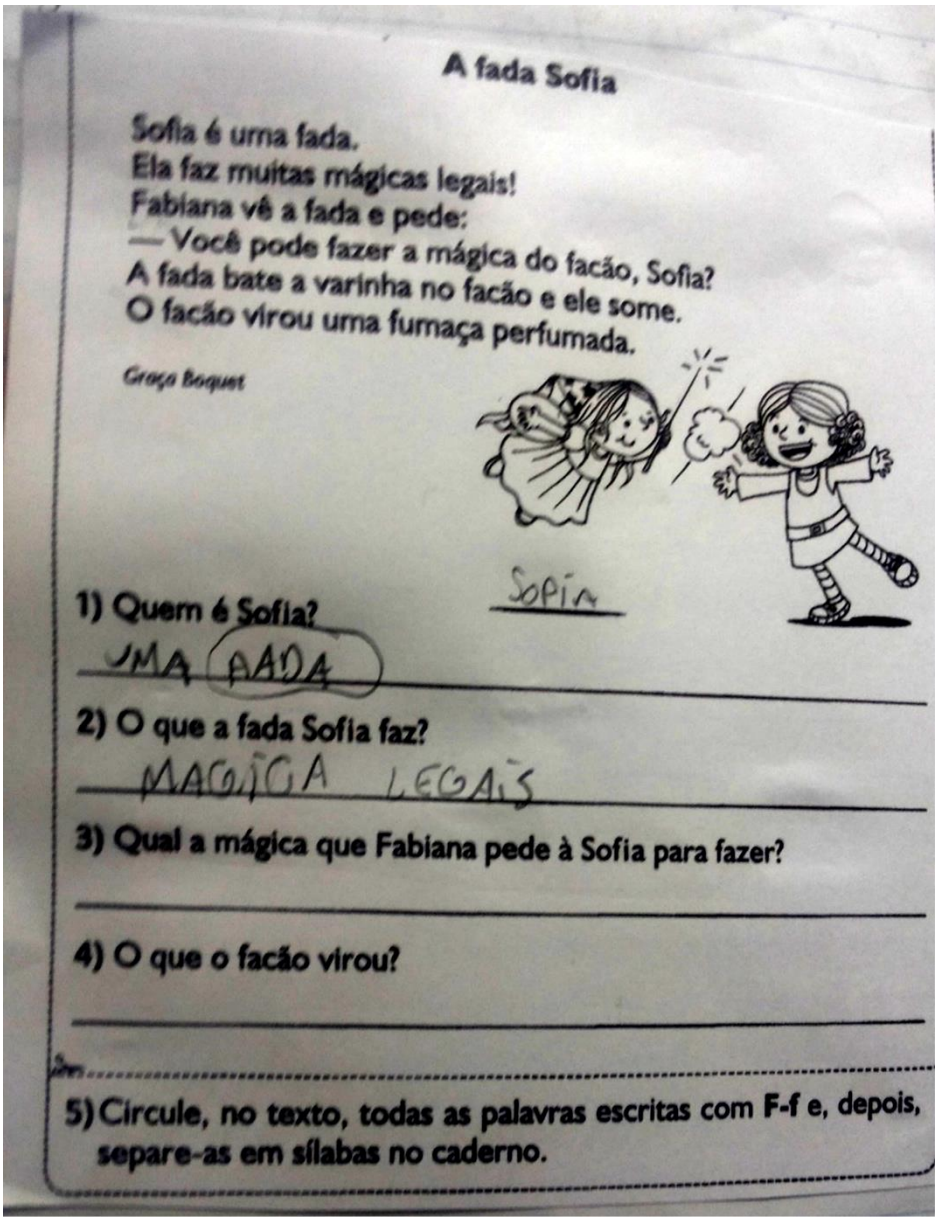
A professora do segundo ano, **JÚLIA (2ª ANO)**, tem experiência de quatro anos na área da educação. É formada na área da pedagogia, com experiência na área da educação,

[1] Formada em Pedagogia pela UNESP- Campus de Marília. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela mesma universidade. *E-mail:* dricanaomi@gmail.com.

primeiramente como professora eventual, e atualmente como professora titular da sala. A área de conhecimento que tem maior preferência é a da alfabetização, mas tem dificuldades para ensinar as crianças diante dos problemas que as salas numerosas apresentam.

As tarefas escolas nos primeiros anos do ensino fundamental

Durante a coleta de dados realizada na escola, verificaram-se algumas práticas de tarefa escolar nas quais os alunos não eram levados a refletir sobre as propostas discutidas. Na situação a seguir, pode-se verificar que a tarefa proposta pela professora não exigia que o aluno conhecesse a história (OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015). Abaixo é possível observar a atividade:



A fada Sofia

Sofia é uma fada.
Ela faz muitas mágicas legais!
Fabiana vê a fada e pede:
— Você pode fazer a mágica do facão, Sofia?
A fada bate a varinha no facão e ele some.
O facão virou uma fumaça perfumada.

Graça Boquet

Sofia

1) Quem é Sofia?
UMA FADA

2) O que a fada Sofia faz?
MAGIGA LEGAIS

3) Qual a mágica que Fabiana pede à Sofia para fazer?

4) O que o facão virou?

5) Circule, no texto, todas as palavras escritas com F-f e, depois, separe-as em sílabas no caderno.

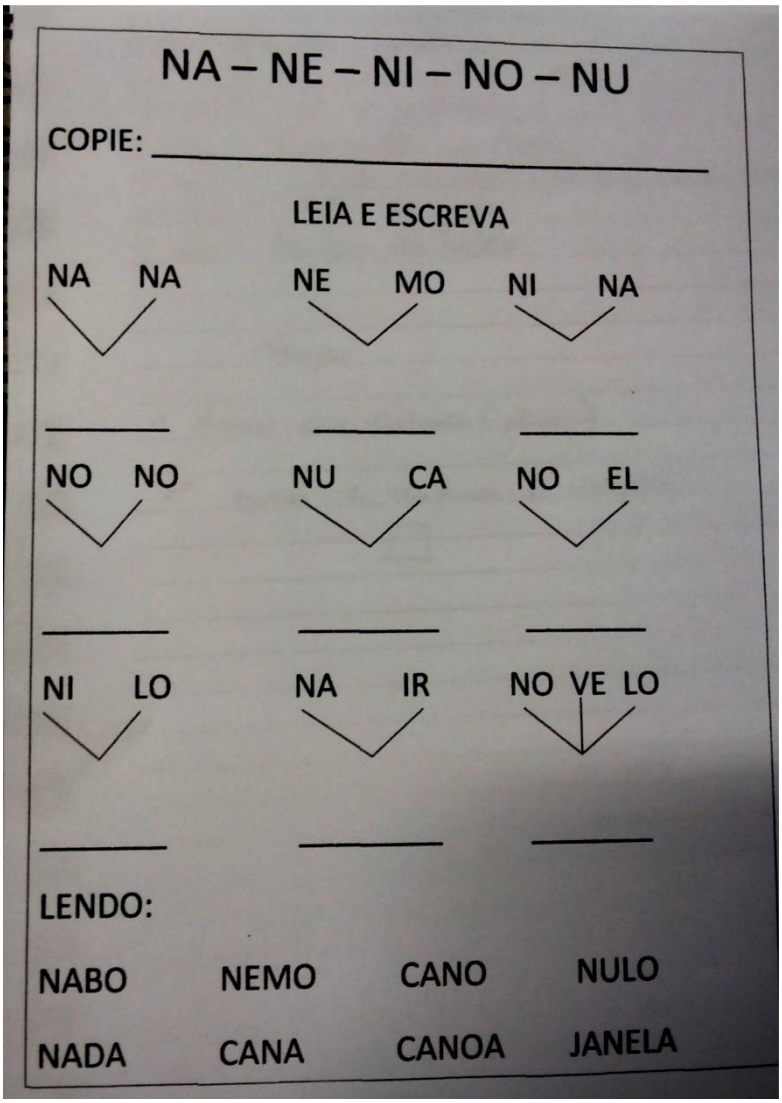
Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

A intenção da professora no exercício proposto era a interpretação do pequeno trecho apresentado, mas para isto, eles deveriam treinar a leitura, conforme a professora orientava as crianças a fazer. Ao perguntar para uma aluna o que era treinar a leitura, ela me respondeu que

Aluna H: Tem que ficar falando muito.
Pesquisadora: O que está falando no poema?
Aluna H: Ah, não sei.
Pesquisadora: Você acha que é treinando a leitura que se aprende a ler?
Aluna H: Ah, eu acho que sim. (OBSERVAÇÃO, 12 maio 2015)

As perguntas não foram desenvolvidas a fim de levar as crianças a interpretar a história, porque para responder às questões, deveriam apenas procurar a pergunta e transcrever o trecho correspondente, sem reflexão. Nessas questões, a criança não precisa dialogar com o texto, porque para responder às perguntas, basta que o seu olhar percorra as informações explícitas. Sem diálogo, o sujeito não precisa tomar atitudes responsivas em relação ao outro, e também não se modifica. Além disso, o leitor não compreende o texto, porque seu olhar está voltado para essas informações, não havendo possibilidade de compreensão, porque o cérebro não consegue memorizar as informações visualizadas. (SMITH, 1990). A falta diálogo pode ser confirmada quando a aluna não soube dizer o que compreendera do trecho lido.

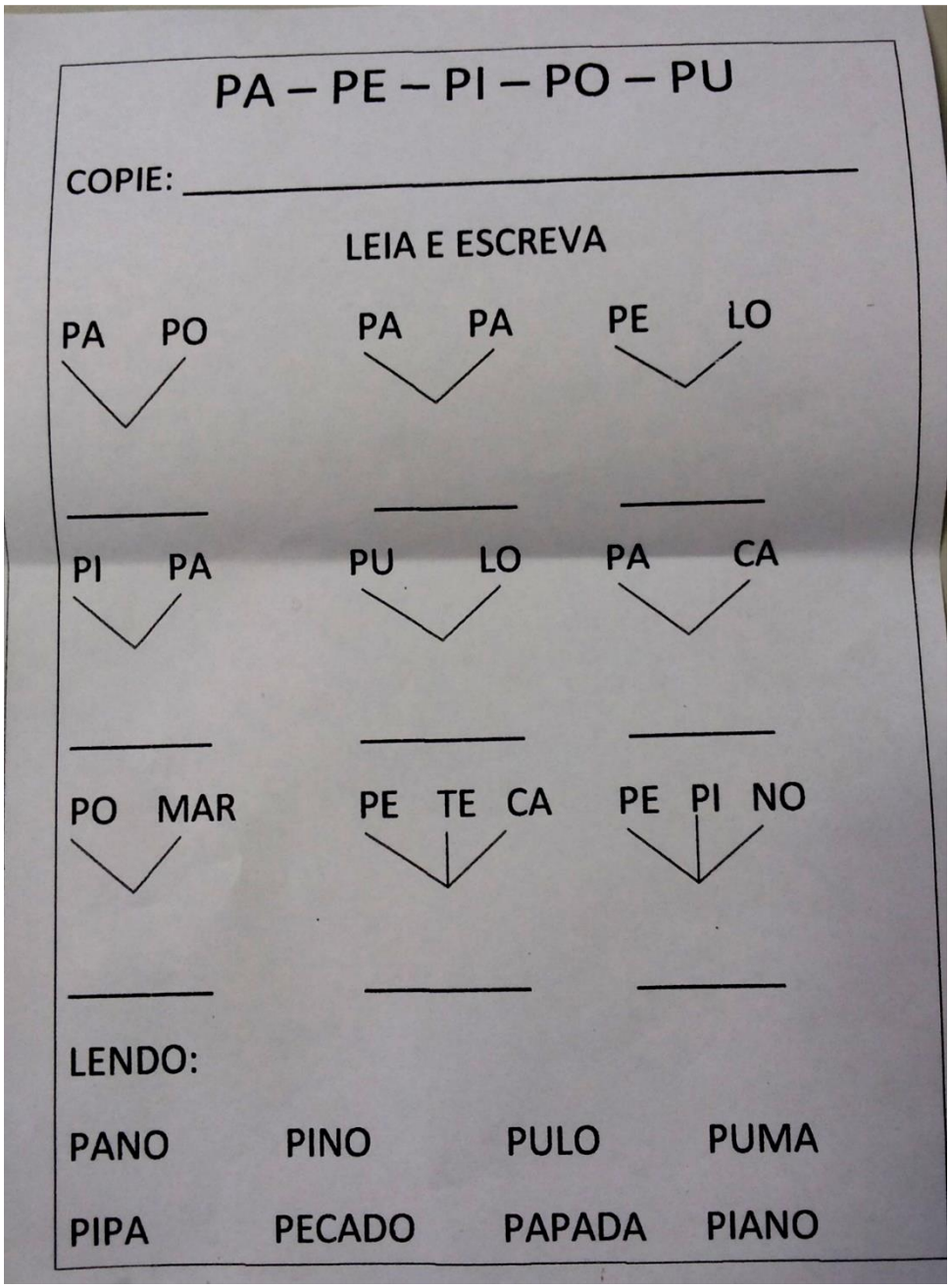
A tarefa solicitada por **SILMA (1º ANO)** no dia 28 de agosto de 2015 revela como se faz esse treinamento. Nesse dia, **SILMA (1º ANO)** solicitou que os alunos treinassem a leitura e completassem as lacunas da tarefa abaixo:



Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Nessa atividade, a professora queria ensinar as sílabas **NA, NE, NI, NO** e **NU** e solicitou que os alunos juntassem algumas delas para a formação de palavras. Essas palavras estavam isoladas, não estavam inseridas em contexto, o que permite entender que a intenção era que o aluno as repetisse, provavelmente em voz alta. No entanto, leitura não é a repetição de palavras, mas atribuição de sentidos. A vocalização de palavras isoladas de seu contexto não possibilita que o aluno crie sentidos em sua relação com o texto.

O mesmo aconteceu, mas em outra atividade, no dia 2 de agosto de 2015, quando **SILMA (1º ANO)** propôs uma tarefa que também isolou as sílabas das palavras, mas com as sílabas **PA, PE, PI, PO** e **PU**:



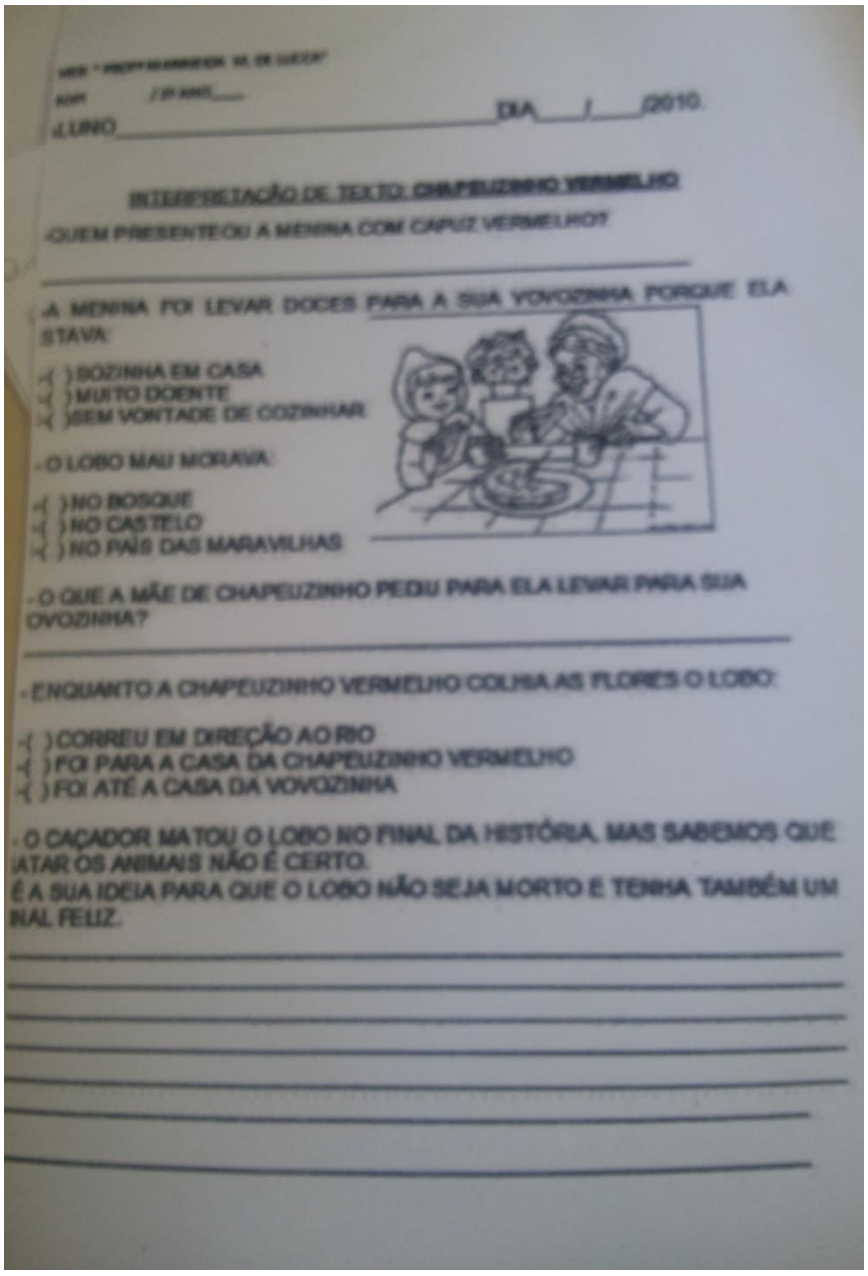
Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

A atividade de tarefa desenvolvida propunha um exercício de repetição. Na tarefa proposta pelo professor do primeiro ano, a concepção de leitura está relacionada com a vocalização das palavras, por isso a repetição contribuiria para que os alunos desenvolvessem a leitura. Essa atividade também pode prejudicar a compreensão e o conceito do que seja leitura.

As tarefas propostas nos levam a compreender que, para a professora, a concepção de leitura está relacionada com a vocalização das palavras, por isso a repetição contribuiria para que os alunos desenvolvessem a leitura. No entanto, Smith (1989, p. 18) defende que "Lições, exercícios e o aprendizado decorado têm pequena participação no aprendizado da leitura e, na verdade, podem interferir com a compreensão, dando uma ideia distorcida da natureza da leitura." A atividade de tarefa desenvolvida propunha um exercício de repetição.

Além disto, essa atividade também pode prejudicar a compreensão e o conceito do que seja leitura, o que pode ser percebido na fala da **aluna H**, que não soube dizer de que se tratava o texto, crendo que com esse treino é que se aprende a ler. Destaca-se que o conceito atividade de tarefa não é o defendido por Repkin (2014). Para esse autor, a tarefa "[...] é um objetivo nas condições concretas de sua realização." (REPKIN, 2014, p. 93). Portanto, trata-se de um objetivo a ser atingido dentro de certas condições que constituem a tarefa. Além disso, o autor afirma que a atividade é constituída de um processo de resolução de tarefas, ou seja, de concretização de objetivos (REPKIN, 2014). No conceito aplicado aqui, trata-se de um tipo de exercício de aprendizagem, comumente aplicado nas escolas. Nessa situação, novamente se solicita que a atenção do leitor esteja voltada para a identificação de cada palavra, para que se a possa oralizar da melhor maneira. Como consequência, a atribuição de sentidos do texto fica restrita, uma vez que o cérebro não terá condições de gravar todas as palavras, porque estará sobrecarregado de informações o que, por consequência, criará dificuldades para trabalhar cognitivamente as estratégias de leitura (SMITH, 1999). Ambas as situações não faziam sentido para os alunos, o que dificulta a aprendizagem da leitura. Faz-se necessário enriquecer a criança culturalmente para que ela possa atribuir sentido ao que lê, de modo que sua visão não se limite às letras e sílabas individualmente, mas que o cérebro possa processar maior o número de informações para que, assim, façam sentido (SMITH, 1999).

O que se observa na prática é que o professor, para verificar se os alunos compreendem um texto, oferece a eles atividades de interpretação com perguntas padronizadas, conforme se pode observar no dia 26 de maio de 2015, quando **JÚLIA (2ª ano)** também propôs aos alunos como tarefa que respondessem as questões das folhas xerocopiadas:



ALUNO:_____ DIA ___/___/2010.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: CHAPEUZINHO VERMELHO

-QUEM PRESENTEOU A MENINA COM CAPUZ VERMELHO?

_____

-A MENINA FOI LEVAR DOCES PARA A SUA VOVOZINHA PORQUE ELA STAVA:

-( ) SOZINHA EM CASA
-( ) MUITO DOENTE
-( )SEM VONTADE DE COZINHAR

-O LOBO MAU MORAVA:

-( ) NO BOSQUE
-( ) NO CASTELO
-( ) NO PAÍS DAS MARAVILHAS

-O QUE A MÃE DE CHAPEUZINHO PEDIU PARA ELA LEVAR PARA SUA OVOZINHA?

_____

-ENQUANTO A CHAPEUZINHO VERMELHO COLHIA AS FLORES O LOBO:

-( ) CORREU EM DIREÇÃO AO RIO
-( ) FOI PARA A CASA DA CHAPEUZINHO VERMELHO
-( ) FOI ATÉ A CASA DA VOVOZINHA

-O CAÇADOR MATOU O LOBO NO FINAL DA HISTÓRIA. MAS SABEMOS QUE MATAR OS ANIMAIS NÃO É CERTO.
É A SUA IDEIA PARA QUE O LOBO NÃO SEJA MORTO E TENHA TAMBÉM UM FINAL FELIZ.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Nessa atividade, as crianças não tinham o texto disponível, mas se referia a um trabalho com transmissão vocal da história já realizado. Era uma tarefa de compreensão de uma história de conhecimento dos alunos, Chapeuzinho Vermelho. É importante destacar que, para Smith (1989), compreensão é fazer perguntas ao texto e que "A própria noção de compreensão é relativa, e que depende das questões que um indivíduo fizer [...]." (SMITH, 1989, p. 36). Portanto, essas perguntas devem ser feitas pelo leitor e não ser determinadas por outro sujeito. O leitor, ao entrar em um texto, faz perguntas e utiliza de seus conhecimentos para reduzir incertezas. O professor, na tentativa de materializar a leitura do aluno, propõe questões que podem não o levar a apresentar o que ele compreendeu da história. Neste caso, não é o aluno que dialoga com os sentidos do texto, mas ao contrário, o aluno é levado a restringir o seu olhar para conseguir localizar as informações e responder a questões externas feitas pelo outro.

Conclusão

As discussões apresentadas revelam que as tarefas quando aplicadas com o sentido de impedir a oportunidade de reflexão tendem a não trazer resultados significativos para a formação dos alunos. Com o olhar restrito a uma letra, sílaba ou palavra, os alunos apenas realizavam procedimentos irrefletidos de identificação de palavras e transcrição do que visualizavam, mas, quando cobrados para que respondessem a questões que exigiam que o leitor dialogasse com autor para compreender as informações implícitas, eles mostravam dificuldades.

Dessa forma, nessas tarefas cansativas, sem o outro, realizadas pelos pais e, se possível, realizadas com a professora, os alunos não se motivam. As discussões apresentadas revelam que as situações de tarefa não foram eficazes para ensinar as crianças a ler, mas impediram a reflexão dos alunos.

Referências

GUIMARÃES, C. Lição de casa para quê? *Revista Época*, 30 jun 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI245745-15228,00-LICAO+DE+CASA+PARA+QUE.html>. Acesso em: 27 ago. 2018.

NOGUEIRA, M. G. *Tarefa de casa*: uma violência consentida? São Paulo: Loyola, 2002.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

_____. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UMA PERSPECTIVA DISSONANTE DO ENSINO DOS ATOS DE LEITURA

Adriana Naomi Fukushima da Silva[1]

Resumo: Em observação realizada em uma escola estadual da cidade de Marília em 2015, verificou-se que a professora buscava que os alunos fizessem a decodificação de grafemas em fonemas por meio do trabalho com uma poesia. Nessa prática, as crianças compreendiam os sentidos da poesia porque o que era proposto era apenas a declamação sem erros para a presentação ao público.

Existem diversos atos que devem ser ensinados no ensino fundamental, dentre os quais pode-se destacar o ensino dos atos de leitura. Documentos legais como a lei 9496/97, resolução nº 7/ 2010, lei 10172/2001, projeto de lei 8.035/2010 evidenciam a necessidade de assegurar a alfabetização e o domínio pela leitura nesse período de escolarização, inclusive colocando como meta para os anos de 2011 a 2020, a alfabetização até os oito anos, ou seja, aproximadamente, até o terceiro ano do ensino fundamental.

Dentre as concepções de leitura evidencia-se o ensino de atos de leitura que leva em consideração a decodificação do escrito como etapa primeira, para, em seguida, ocorrer a compreensão. Capovilla e Capovilla (2000, p. 25), ao defenderem essa concepção de leitura, afirmam que

> No estágio inicial da leitura, o processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical. Nos estágios posteriores, a decodificação ainda continua sendo de extrema importância, visto que o leitor está sempre se deparando com palavras desconhecidas.

Dessa forma, em todo o momento que o aluno encontrar uma nova situação ou dificuldades, ele deverá decodificar as letras, para ampliar seu vocabulário o que possibilitará a leitura. Para ler, nessa concepção, a criança deve ter consciência de como pronunciar as palavras, lembrar-se dessa pronúncia e ter consciência de que ela pode ser segmentada e encontrada em outras palavras. Conforme aprende a decodificar e realiza essa ação com frequência, vai adquirindo velocidade na leitura. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Além disso, com "[...] a consciência da identidade fonêmica, a habilidade de manipular fonemas e o conhecimento das correspondências letra-som, quando combinados, permitem a aquisição do principio alfabético." (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 37). Portanto, nessa concepção, para que a criança aprenda os atos de leitura, a consciência fonológica é de fundamental importância. Além disto, nesta concepção, a pronunciação correta é a primeira etapa da leitura e com o desenvolvimento desta, o leitor estaria pronto a outras etapas, até alcançar a compreensão do texto.

Nas escolas, de modo geral, essa prática de ensino é predominante e tem trazido resultados não expressivos para a formação de leitores. Há uma visão dissonante a esta que discute a leitura como diálogo entre leitor e autor, por meio do texto escrito, em uma situação particularmente criada que pode trazer contribuições para a formação de leitores.

Bakhtin (2010; 2012) discute a concepção de leitura nas interações humanas. De acordo com sua visão, a construção do sujeito se dá na interação com o interlocutor que pode ou não estar presente fisicamente, como com os livros. Nessa interação, o sujeito se apropria das

[1] Formada em Pedagogia pela UNESP- Campus de Marília. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela mesma universidade. *E-mail:* dricanaomi@gmail.com.

palavras alheias e se completa, mas essa completude não é porque ele concorda com tudo que o outro diz e se torna uma cópia desse outro, mas é um processo com atitudes responsivas com as quais o sujeito pode concordar ou discordar, que permite tomar conhecimento, refletir e apresentar pontos de vistas. Uma das formas de materializar essa interação é pela palavra. Com a palavra, os pensamentos de cada sujeito entram em diálogo para que cada um seja inserido em um processo de constituição da alteridade. A interação entre leitor e autor pode ser desenvolvida por meio da leitura dos livros, no qual o autor expõe seus pontos de vista, tendo um outro em mente; o leitor dialoga com as ideias do autor apresentadas nos livros.

A partir destas concepções de leitura, faz-se necessário investigar como elas estão presentes nas práticas de ensino dos professores. Dessa forma, o artigo tem por objetivo apresentar discussões sobre algumas concepções que podem nortear as práticas de ensino dos atos de leitura.

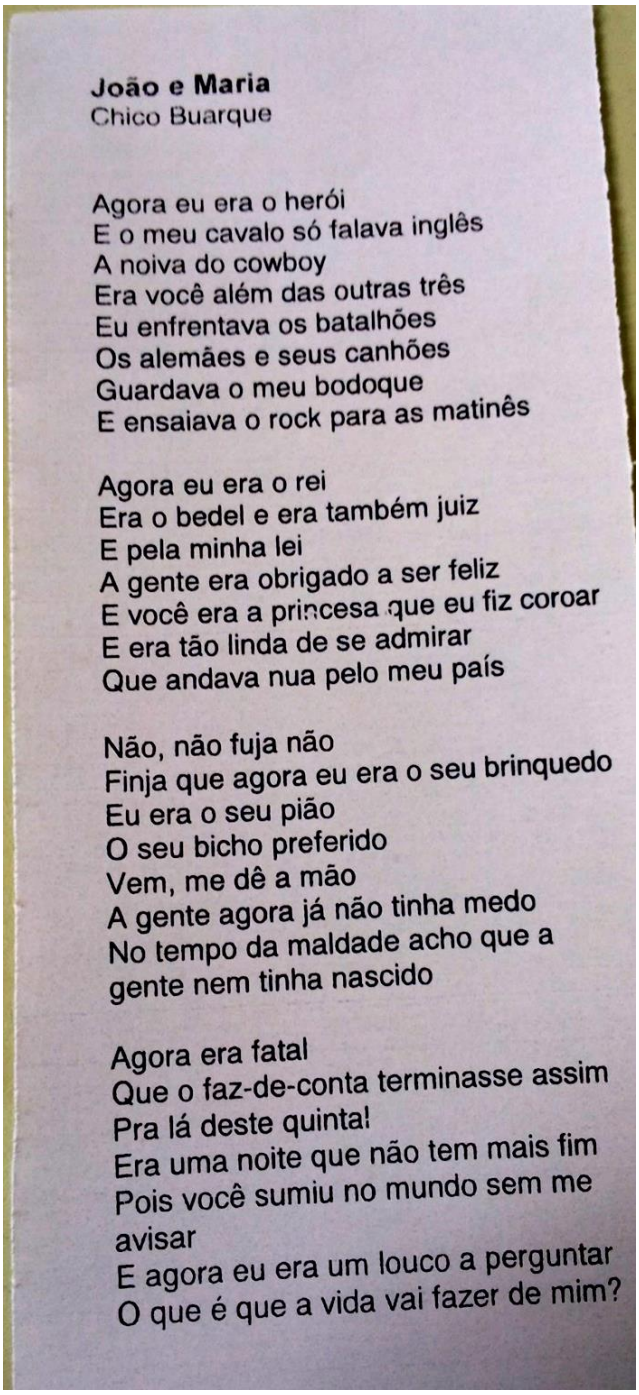
Contexto de geração dos dados

Foram realizadas as observações no ano de 2015 em uma escola Estadual da cidade de Marília, no período da tarde, na sala da professora do terceiro ano para compreender o que o professor realizava dentro da sala de aula para atingir o objetivo de que todas as crianças dessa idade finalizassem o terceiro ano sabendo ler, com a utilização, ou não, do material didático distribuído nas escolas estaduais.

A professora do terceiro ano, **ROSA (3º ANO)**, apesar de ter se formado no antigo magistério, exercia a profissão havia pouco tempo e também apresentava formação em nível de graduação em outra área. Apesar de ter feito outra graduação em uma área diferente da educacional, optou por permanecer na educação, principalmente porque o mercado de trabalho seria melhor na cidade de Marília, o que permitiria a sua permanência na cidade. Sua formação como pedagoga é recente, participou do curso de formação oferecido pelo *Programa Ler e Escrever* e também tinha preferência pela área da língua portuguesa.

A professora e sua concepção de ensino dos atos de leitura

Na escola, desenvolvia-se um projeto de declamação de poesias. Esse projeto consistia na declamação uma poesia, em cada ano escolar, uma vez ao mês, escolhida no início do ano letivo. Essa declamação deveria acontecer às sextas-feiras. Embora fosse um projeto para ser executado ao longo do ano letivo, essas situações foram observadas apenas no mês de agosto e setembro. No dia 1º de setembro de 2015, **ROSA (3º ANO)** fez a transmissão vocal do poema/música para os alunos, nos termos como conceitua Bajard (2002), da seguinte poesia:



João e Maria
Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a
gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me
avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Posteriormente à transmissão vocal, as crianças deveriam imitá-la. Nessas situações, ela corrigia o tom de voz dos alunos. Na última vocalização do poema, apenas eles vocalizavam e novamente **ROSA (3º ANO)** corrigia o tom de voz, no momento em que havia uma pergunta materializada na música e os alunos deveriam reiniciar a vocalização.

Ao analisar a situação com base nas ideias de Capovilla e Capovilla (2000), pode-se afirmar que, de acordo com essa teoria, os alunos estariam no estágio alfabético, porque a leitura estaria sob controle da fala, corrigida pela professora, com a intenção de aprimorar a pronúncia dos alunos. As ações da professora ensinaram que a atenção deveria estar voltada para a vocalização correta dos poemas, e ela corrigiria os erros até alcançar esse objetivo.

Possivelmente, ela compreende que a perfeição possibilitaria aos alunos evoluir para a próxima fase defendida por Capovilla e Capovilla (2000).

O trabalho desenvolvido não envolvia a atribuição de sentidos ou diálogo com poema musicado por Buarque, porque as professoras apenas trabalhavam a sua declamação para a apresentação pública aos alunos e a funcionários da escola. Dessa maneira, não havia objetivos culturais, porque não se ensinou as características do gênero, nem os atos necessários para a compreensão da temática. As professoras insistiam apenas na decodificação dos grafemas em fonemas, como defendem Capovilla e Capovilla (2000). Ao trabalhar desta maneira, ela não ensina os alunos a dialogar com o escrito, utilizando-se de seus conhecimentos. Limita o olhar dos leitores e os ensina a decorar o texto como se, a partir disso, eles pudessem compreendê-lo.

Em uma concepção dissonante a esta desenvolvida pela professora, é possível verifica-se a necessidade de desenvolver situações significativas, que levem o leitor a dialogar com o texto e, assim, entrar nele inicialmente pelas atitudes responsivas que o leitor terá neste diálogo. Para Bakhtin (2010), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialogará com o autor, e se tornará locutor, de modo a apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar. Assim, considera-se que, no diálogo com o texto, o leitor fará conexões que não são padrões, mas que foram definidas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas com o diálogo estabelecido.

Há a necessidade de formar um sujeito humano que, ao dominar a leitura e a escrita, dê conta das diferentes implicações de suas relações com o *outro* que se desenvolvem dentro do meio onde vive. Para esse domínio, a criança deve saber gerenciar os diferentes discursos que irá projetar, utilizar dos diferentes conhecimentos que deve ter sobre os diversos gêneros textuais e saber utilizar corretamente cada um deles.

No diálogo com o texto, o leitor fará relações que não são padrões, mas definidas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Essas relações serão os atos necessários para a leitura (ARENA, 2005). Dessa maneira, ao ler, o leitor fará conexões dos seus conhecimentos com as novas informações encontradas no texto no relacionamento estabelecido naquele momento com os conhecimentos do sujeito e suas necessidades, de modo a assumir uma posição responsiva, quando dialoga com o discurso do outro, porque "A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*". (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2012, p. 137, grifos do autor). Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas com o diálogo estabelecido. Para Bakhtin (2010), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialogará com o autor, e se tornará locutor, de modo a apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar.

Para que o leitor tenha essa atitude responsiva é necessária a tomada de consciência e, para isto, utiliza signos internos de conhecimentos apropriados e de signos externos à consciência individual. A relação com o *outro* tem papel fundamental, uma vez que é nessa relação que se constrói o conhecimento. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2012, p. 36),

> A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Será na interação com o outro, no mundo social, na apropriação desses signos externos e na relação com os signos já apropriados pelo sujeito, que o homem formará sua consciência e dará uma resposta a esses novos signos. Portanto, o diálogo é de fundamental importância para a constituição do sujeito leitor, que irá tomar uma atitude responsiva em relação às diferentes concepções e situações.

Conclusão

As discussões deste artigo apresentaram algumas concepções que podem nortear as práticas de ensino dos atos de leitura. Essas concepções estão presentes nas ações dos professores. Entre as mais comuns na sala de aula destaca-se as que consideram a leitura como a tradução de grafemas em fonemas. Há uma visão dissonante a esta que discute a leitura como diálogo entre leitor e autor, por meio do texto escrito, em uma situação particularmente criada que pode trazer contribuições para a formação de leitores.

Quando se discute leitura como transformação ou tradução de grafemas em fonemas, podem-se trazer as argumentações sobre alfabetização de Capovilla e Capovilla (2007). Nesta concepção, o aluno conseguiria interpretar o texto apenas quando estivesse no último estágio. Nas escolas, de modo geral, essa prática de ensino é predominante e tem trazido resultados não expressivos para a formação de leitores.

Durante a coleta de dados realizada em uma escola estadual de ensino fundamental localizada na cidade de Marília, no ano de 2015, verificaram-se algumas práticas nas quais os professores ensinavam aos alunos essa tradução/transcrição de grafemas em fonemas. Entre elas observou-se a situação de declamação de poesias. O trabalho desenvolvido não envolvia a atribuição de sentidos ou diálogo com poema musicado por Buarque, porque as professoras apenas trabalhavam a sua declamação para a apresentação pública. Ao trabalhar desta maneira, ela não ensina os alunos a dialogar com o escrito, utilizando-se de seus conhecimentos. Limita o olhar dos leitores e os ensina a decorar o texto como se, a partir disso, eles pudessem compreendê-lo. No entanto, considera-se que, no diálogo com o texto, o leitor fará conexões que não são padrões, mas que foram definidas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas com o diálogo estabelecido. Para Bakhtin (2010), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialogará com o autor, e se tornará locutor, de modo a apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar.

Considerar a leitura como um diálogo entre locutor e interlocutor é uma visão dissonante daquela praticada habitualmente nas escolas e que merece ser considerada uma vez que pode trazer contribuições para a formação de leitores, porque a língua se constitui na interação entre os sujeitos e, nessa interação, os sujeitos se posicionam ativamente e levam em consideração o contexto social.

Referências

ARENA, Dagoberto. Buim. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J. DE ; SOUZA, A. C. de. (Org.). *Nas teias do saber:* ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005, p. 21-30.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaevich.). *Marxismo e filosofia da linguagem:* fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. Trad. De Michel Lahud, Yara Teixeira Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Problemas de leitura e escrita:* como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon: FAPESP, 2000.

LEITURAS DISSONANTES: IMPRENSA PERIÓDICA E CULTURA ESCOLAR NA AMAZÔNIA

Cilene Maria Valente da Silva[1]
Luiza Pereira da Silva[2]

Resumo: Fundamentado em Bakhtin (2009), Chartier (2007), Souza (2007), Julia (2001), Carvalho (2006), Castro e Castellanos (2017), este estudo investiga leituras dissonantes nos textos da Revista Escola – a revista do professorado do Pará, publicada em 1934-1935. De modo geral, a Revista Escola comporta leituras dissonantes porque se desvia do propósito para o qual o impresso foi produzido.

Este ensaio investiga leituras dissonantes nos textos da Revista Escola – a revista do professorado do Pará, publicada entre 1934-1935. Para tecer a trama de análise recorremos a duas edições da Revista Escola – a revista do professorado do Pará. Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa documental, no sentido de desvelar as leituras dissonantes presentes nos textos de autoria de Dalcidio Jurandir,

Neste trabalho, ancoramos o debate em duas questões: É possível identificar nesses textos práticas culturais que apontam modelos e condutas de ensino? Essas práticas culturais podem ser consideradas trajetórias distintas dos dispositivos normativos propostos na Revista Escola? Essas duas questões interligadas nos guiam na busca de identificar, nos textos, trajetórias de leitura que possibilitam leituras dissonantes no contexto de dispositivos normativos homogeneizadores. Com (CHARTIER, 1990) podemos afirmar que quem edita um periódico produz estratégias indicando ao leitor à compreensão que deseja, mas o leitor opera por meio de um conjunto de ressignificações, analisar o que foi produzido, possibilita investigar o que pretendiam os periódicos e refletir sobre os sentidos produzidos a partir da leitura dos textos, que podem se constituir em leituras dissonantes.

Entendemos que a imprensa periódica educacional se constituiu como um modelo de condutas e práticas sociais, porém a interlocução com os textos, cujo conteúdo remete a exemplos que se apresentam além da ideia de modelos, pois eles refletem preocupações fundantes com a função da educação na Amazônia, uma voz não dissidente, mas não controlada, configurando, assim, práticas culturais diferenciadas no contexto de modelização que se constituiu a cultura escolar no âmbito da revista, ao que denominamos leituras dissonantes.

Imprensa Periódica: espaço de aprender para ensinar

Impressos educacionais vêm sendo objeto de estudos de natureza diversa, além de serem suporte e fonte para investigar diferentes aspectos da história da educação, eles próprios são analisados como objetos que conformam o campo da educação escolar porque são portadores de dispositivos materiais estratégicos na produção e ordenação das representações e práticas sociais desse campo (CASTELLANOS, 2017).

No que tange à imprensa periódica, sabe-se que elas representam uma cultura de uma determina sociedade em uma determinada época. Assim, convém destacar que é porta-voz de uma determinada cultura, mas também cria cultura. Em sua pluralidade – *culturas* – e adjetivado, o conceito que insere novas e diferentes possibilidades de sentido, possibilitando

[1] Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* valentecilene@yahoo.com.br.
[2] Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* luizamat2005@yahoo.com.br.

identificar práticas de sentidos diversos, que nem sempre refletem a prescrições e normas. Sendo assim, nos permite ampliar a visão para a análise dos periódicos para além de serem somente um dispositivo modelizador dos processos de educação.

A cultura material escolar está centrada na "relação humana com o mundo material" (SOUZA, 2007, p. 11). Considerar as revistas educacionais como artefato da cultura material, significa dar-lhe o estatuto ao tentar flagrar sua materialidade, as ideologias impostas e a "[...]intromissão da indústria no universo escolar não apenas como fornecedora[...]; mas também como produtora de novas necessidades, e não simplesmente reflexo das relações sociais" (VEIGA, 2000). É nessa perspectiva que se analisa, neste trabalho, a Revista Escola edições de 1934 e 1935.

Ao analisar um periódico educacional, impõe-se a análise da cultura escolar, na medida que esse suporte integra a conjuntura dos fazeres pedagógicos. Entende-se, então, como exemplo de cultura escolar, como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 10).

Os periódicos educacionais quando utilizados como fonte para investigar diferentes práticas culturais no âmbito da história da educação, apresentam-se como objetos que modelam o campo da educação escolar porque são veículos de dispositivos materiais essenciais na produção e ordenação das representações e práticas sociais desse campo.

Uma das formas de compreender o impresso educacional é como dispositivo modelizador, que incide no modelo escolar do período republicano. Nesse sentido, a escola, cuja cultura apresenta-se absolutamente escritural, inseriu os impressos como veículo fundamental de repasse de saberes, de organização de suas práticas e de suas dinâmicas temporais, estabelecendo uma ordem dos impressos, no jogo das prescrições e usos desses objetos.

O modelo escolar expresso nos impressos educacionais traduz a sua constituição, mas também o configura. Essa evidência, própria da modernidade, inclusive, liga-se ao processo de surgimento do Estado moderno, cujo papel foi fundamental para a institucionalização da forma escolar nos séculos XVIII e XIX, quando intervém decisivamente ao substituir a Igreja no controle do ensino e criar as condições para a profissionalização dos professores.

A Revista Escola – a revista do professorado do Pará

A partir de levantamento exploratório sobre as revistas que compõem os periódicos educacionais de Belém-Pará, identificou-se onze periódicos no período de 1880 a 1935, de imprensa especializada dirigida aos professores, confirmando assim, o acentuado uso deste dispositivo da cultura material escolar, no sentido de normatizar práticas de organização do tempo e de condutas escolares (CARVALHO; TOLEDO, 2007). Dentre estes, selecionamos dois periódicos para nossa análise, neste trabalho, a saber: Revista Escola, n. 3, v. 1, agosto de 1934 (Figura 1) e Figura 2 - Revista Escola, n. 5, v. 1, setembro de 1935 (Figura 2).

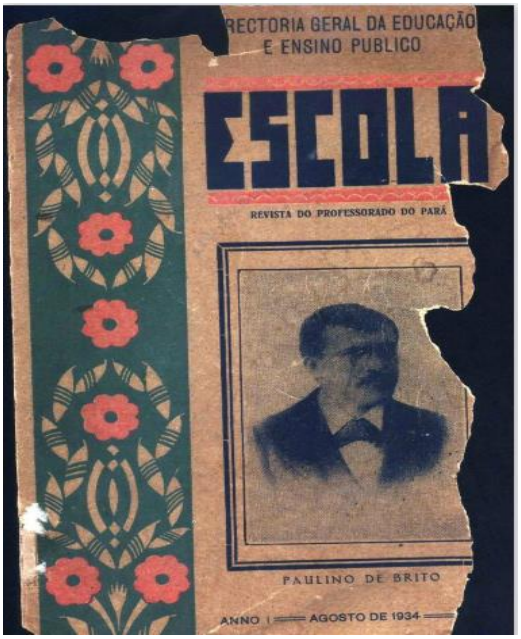


Figura 1 - Revista Escola, n. 3, v. 1, agosto de 1934 – Fonte: Pesquisa documental, Biblioteca Arthur Vianna, 2017



Figura 2 - Revista Escola, n. 5, v. 1, setembro de 1935 – Fonte: Pesquisa documental, Biblioteca Arthur Vianna, 2017

A Revista Escola (Figuras 1 e 2) foi uma criação destinada a melhorar a educação no Pará, sobre a responsabilidade da Diretoria da Instrução Pública, com o objetivo de preencher a lacuna que faltava na administração pública, no sentido de publicar os despachos e notificações oficiais do Governador e do Secretário de Instrução Pública. No entanto, conforme mostra o Quadro 1, além de atos do governo, a revista apresentava seções com Notas da Revista, Palestras Pedagógicas, Artigos, Celebração de data cívica, Propaganda, Biografia de Educadores, Relatório de Congressos, Texto Literário Capítulos de Livros, Atividades Pedagógicas.

Seções		Nº 3, ago 1934	Nº 5, set 1935
1	Biografia de Educadores	1	2
2	Palestras Pedagógicas	10	3
3	Artigos	4	4
4	Capítulos de Livros	1	0
5	Relatório de Congressos	1	1
6	Texto Literário	1	1
7	Celebração de data cívica	4	1
8	Atos do Governo	132	0
9	Atividades Pedagógicas	0	1
10	Notas da Revista	10	7
11	Propaganda	0	5
Total		164	25

Quadro 1 - Sessões da Revista Escola – Fonte: Pesquisa documental, Biblioteca Arthur Vianna, 2017.

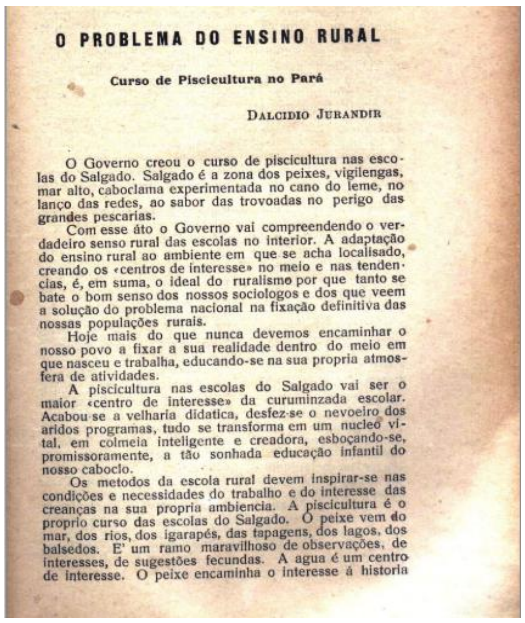
Como se vê, a Revista Escola publicava texto de pedagogia, higiene, tradução de artigos publicados em revistas estrangeiras. Possuía também corrente publicação de palestra de professores primários, que compartilhavam a experiência de sala de aula. A divulgação de palestras se constituía na consolidação do modelo de fazer da educação primária. Sendo assim, a revista continuou a trajetória de publicação voltada para instrução popular no Pará.

Nº 3, ago 1934	Nº 5, set 1935
O professor e a criança	O melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil
Oração a pátria	Alma do educador
A escola nova e sua finalidade	Como classifica os alunos?
Instrução da professora normalista	O ensino no estrangeiro
Centro de interesse da professora normalista	Ensaio de crítica literária
Método de cálculos rápidos para coeficiente estatístico O ensino do desenho	Síntese de uma palestra de filosofia pedagógica
O problema do professor rural	Educação e liberdade

Quadro 2 - Temáticas tratadas na Revista Escola – Fonte: Pesquisa documental, Biblioteca Arthur Vianna, 2017

O Quadro 2 traz as temáticas tratadas nos dois volumes analisados da Revista Escola. Como evidência de leituras dissonantes, selecionamos duas publicações de autoria do escritor Dalcidio Jurandir, a saber: O problema do professor rural (Figura 3) e Texto Educação e Liberdade (Figura

4). Nascido em 1909, na Vila de Cachoeira, na Ilha do Marajó, Pará, Dalcidio Jurandir é um escritor que figura entre os grandes romancistas da literatura brasileira produzida na Amazônia. É um literato que ocupa lugar de honra entre os escritores da Amazônia do século XX.



O PROBLEMA DO ENSINO RURAL

Curso de Piscicultura no Pará

DALCIDIO JURANDIR

O Governo creou o curso de piscicultura nas escolas do Salgado. Salgado é a zona dos peixes, vigilengas, mar alto, caboclama experimentada no cano do leme, no lanço das redes, ao sabor das trovoadas no perigo das grandes pescarias.

Com esse áto o Governo vai compreendendo o verdadeiro senso rural das escolas no interior. A adaptação do ensino rural ao ambiente em que se acha localisado, creando os «centros de interesse» no meio e nas tendencias, é, em suma, o ideal do ruralismo por que tanto se bate o bom senso dos nossos sociologos e dos que veem a solução do problema nacional na fixação definitiva das nossas populações rurais.

Hoje mais do que nunca devemos encaminhar o nosso povo a fixar a sua realidade dentro do meio em que nasceu e trabalha, educando-se na sua propria atmosfera de atividades.

A piscicultura nas escolas do Salgado vai ser o maior «centro de interesse» da curuminzada escolar. Acabou-se a velharia didatica, desfez-se o nevoeiro dos aridos programas, tudo se transforma em um nucleo vital, em colmeia inteligente e creadora, esboçando-se, promissoramente, a tão sonhada educação infantil do nosso caboclo.

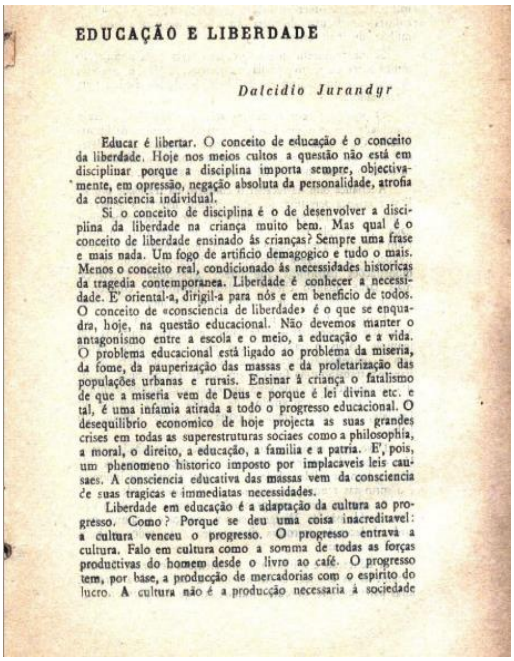
Os metodos da escola rural devem inspirar-se nas condições e necessidades do trabalho e do interesse das creanças na sua propria ambiencia. A piscicultura é o proprio curso das escolas do Salgado. O peixe vem do mar, dos rios, dos igarapés, das tapagens, dos lagos, dos balsedos. E' um ramo maravilhoso de observações, de interesses, de sugestões fecundas. A agua é um centro de interesse. O peixe encaminha o interesse á historia

Figura 3 - O problema do ensino rural – Fonte: Revista Escola, n. 3, v. 1, agosto de 1934

Considerando os excertos de 1 e 2, extraídos de O Problema do Ensino Rural - Revista Escola, n. 3, v. 1, agosto de 1934, p. 35 a 39 - observa-se a preocupação do autor com o trabalho pedagógico de uma escola da região do Salgado. Ele defende que os ensinamentos da referida escola se realize a partir de uma profunda interlocução com o ambiente, para que os conhecimentos e as condições didáticas se afastem dos modelos instituídos e busquem no próprio fazer cotidianos da comunidade, construam práticas pedagógicas com sentidos para os habitantes do lugar e possam habilitá-los a se desenvolverem no próprio município em que vivem. Com isso, Dalcidio pensava a educação para além da instrução, pois devia promover o desenvolvimento humano.

> Hoje mais do que nunca devemos encaminhar nosso povo, a fixar sua realidade dentro do meio em que nasceu, educando-os na sua própria atmosfera de atividade. (Excerto 1)

> Os métodos das escolas rurais devem se inspirar nas condições e necessidades do trabalho e interesse das ceanças em sua própria ambiência. A piscicultura é o próprio curso das escolas do Salgado. O peixe vem do mar, dos rios e igarapés, das tapagens dos lagos, dos balsedos. É um ramo maravilhoso de observação, de interesses e sugestões fecundas. A água é um centro e interesse. O peixe encaminha o interesse a história natural. (Excerto 2)



EDUCAÇÃO E LIBERDADE

Dalcidio Jurandyr

Educar é libertar. O conceito de educação é o conceito da liberdade. Hoje nos meios cultos a questão não está em disciplinar porque a disciplina importa sempre, objectivamente, em opressão, negação absoluta da personalidade, atrofia da consciencia individual.

Si o conceito de disciplina é o de desenvolver a disciplina da liberdade na criança muito bem. Mas qual é o conceito de liberdade ensinado ás crianças? Sempre uma frase e mais nada. Um fogo de artificio demagogico e tudo o mais. Menos o conceito real, condicionado ás necessidades historicas da tragedia contemporanea. Liberdade é conhecer a necessidade. E' oriental-a, dirigil-a para nós e em beneficio de todos. O conceito de «consciencia de liberdade» é o que se enquadra, hoje, na questão educacional. Não devemos manter o antagonismo entre a escola e o meio, a educação e a vida. O problema educacional está ligado ao problema da miseria, da fome, da pauperização das massas e da proletarização das populações urbanas e rurais. Ensinar á criança o fatalismo de que a miseria vem de Deus e porque é lei divina etc. e tal, é uma infamia atirada a todo o progresso educacional. O desequilibrio economico de hoje projecta as suas grandes crises em todas as superestruturas sociaes como a philosophia, a moral, o direito, a educação, a familia e a patria. E', pois, um phenomeno historico imposto por implacaveis leis causaes. A consciencia educativa das massas vem da consciencia de suas tragicas e immediatas necessidades.

Liberdade em educação é a adaptação da cultura ao progresso. Como? Porque se deu uma coisa inacreditavel: a cultura venceu o progresso. O progresso entravá a cultura. Falo em cultura como a somma de todas as forças productivas do homem desde o livro ao café. O progresso tem, por base, a producção de mercadorias com o espirito do lucro. A cultura não é a producção necessaria á sociedade

Figura 4 – Texto Educação e Liberdade – Fonte: Revista Escola, n. 5, v. 1, setembro de 1935

Considerando os excertos 3 e 4 retirados do texto Educação e liberdade - Revista Escola, n. 5, v. 1, setembro de 1935, p. 41 a 44 -, observa-se que o autor desenvolve seu ponto de vista no sentido de refletir sobre o que é educação e sua função diante de problemas sociais como a miséria e a fome. Ele argumenta sobre erros graves que o processo educativo fundamentado em explicações morais e religiosas resulta. Então, Dalcídio defende que a educação deve estar em constante interlocução com o meio e os problemas sociais na perspectiva de um fazer pedagógico emancipativo.

> Educar e libertar. O conceito de educação é o conceito de liberdade. Hoje nos meios cultos a questão não está em disciplinar porque a disciplina importa sempre, objeticvamente em opressão, negação absoluta da personalidade, atrofia da consciência individual". (Excerto 3)

> O conceito de consciência de liberdade é o que se enquadra, hoje, na questão educacional. Não devemos manter o antagonismo entre a escola e o meio, a educação e a vida. O problema educacional está ligado ao problema da miséria, da fome, da pauperização das massas, da proletarização das populações urbanas e rurais. Ensinar a criança o fatalismo de que a miséria vem de Deus, e porque é a lei divina etc. e tal, é uma infâmia atirada a todo progresso educacional. O desequilíbrio econômico de hoje projecta as suas grandes crises em todas as suas estruturas sociaes com a filosofia, a moral, o direito, a educação, a família e a pátria. E pois um fenômeno histórico imposto por implacáveis leis causaes. A consciência educativa das massas vem da consciência de suas trágicas e imediatas necessidades. (Excerto 4)

Determinadas análises historiográficas que têm se dedicado aos impressos educacionais, formação docente e imprensa se articularam no processo de constituição do próprio ofício, no processo de constituição da cultura pedagógica e nos processos de disputas e prescrições de modelos e práticas escolares. Adotando-se essa perspectiva é importante dimensionar a

articulação entre impressos e processos de constituição de modelos escolares, assim como com os processos inerentes à profissionalização docente.

De acordo com análise, a Revista Escola deixou de ser simples informante das ideias de um determinado período, sobre um determinado campo de conhecimento, neste caso o campo é a educação, pode-se também citar a formação de professores, já que serviu como espaço para identificar o anseio dos textos analisados por mudança, por práticas culturais no fazer educativo do professor que supere a simples instrução.

Sendo assim embora a Revista Escola fosse produzida, distribuída pela Instrução Pública do estado do Pará, que os textos analisados fosse de autoria de um funcionário o que concorre diretamente para seu caráter modelizador, não foi só isso que se observou, então os impressos podem comportar usos muitos diferentes da trajetória para os quais foram produzidos, indicando, neste caso, leituras dissonantes.

De modo geral, conclui-se que a Revista Escola comporta leituras dissonantes porque se desvia do propósito para o qual o impresso foi produzido. Em seus textos, Dalcídio Jurandir traz à tona os anseios sociais por mudança, por práticas culturais no fazer educativo do professor que superassem a simples instrução, bem como uma preocupação com a interlocução entre os processos educativos e o ambiente natural amazônico.

Referências

CARVALHO, M. M. C.; TOLEDO, M. R. A. Os sentidos da forma e análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo**.** In: CASTELLANOS, S. L. V. (Org.). *O livro escolar no Maranhão*. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

JULIA, D. A cultura. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, v. 1., p. 9-44, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, M. A. T. *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, R. F. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas:* itinerários. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VEIGA, C. G. Cultura Material Escolar no século XX, Minas Gerais. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*... nov. 2000. p. 1-9.

ENTRE A FUNÇÃO MODELAR E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: AS CRENÇAS DOS EDUCADORES SOBRE A NATUREZA EDUCATIVA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Dulciene Anjos de Andrade e Silva[1]

Resumo: Este estudo busca refletir sobre a influência que a função modelar da Literatura Infanto-juvenil tem exercido, ainda em nossos dias, no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, a partir do diálogo com uma pesquisa sobre as representações dos professores de Alagoinhas, Bahia, no que tange à dimensão educativa da literatura infanto-juvenil.

Desde os primórdios da escola no Brasil, o trabalho com a leitura tem sido realizado de forma bastante equivocada. Martins (1994) e Galvão e Batista (2015) destacam que o modo de se aprender a ler sempre se apoiou em uma disciplina rígida, que consistia em decorar o alfabeto e, em seguida, soletrar, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos. Quando, em 1868, deu-se início à publicação de livros nacionais destinados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, esse material possuía características totalmente instrutivas: eram textos que evidenciavam uma grande preocupação em oferecer às crianças, além da instrução, ensinamentos cívicos ou morais, revelando o ideal utilitarista das publicações destinadas à criança. Nesse contexto, o papel do professor enquanto mediador da leitura restringia-se a "tomar" a lição, priorizando a leitura em voz alta.

A leitura, portanto, era antes um pretexto para trabalhar as habilidades leitoras, como fluência, entonação, pontuação, etc, do que um encontro do texto com o leitor, em que o leitor, num processo de construção de significação, pudesse lhe atribuir sentido a partir de seus referenciais de mundo, de suas vivências, de sua experiência tanto objetiva quanto subjetiva. Deste modo, essas práticas leitoras não tinham como objetivo a criação do gosto pela leitura literária: eram atividades que mais afastavam o leitor em formação da leitura do que o despertava para a importância que este fenômeno pode ter sobre sua existência.

Não raro essas experiências deixavam marcas negativas em seus estudantes. Ícone da literatura nacional, Graciliano Ramos, em sua narrativa autobiográfica sobre sua meninice na virada do século XIX para o século XX, afirma que

> sentia dificuldades para entender as lições; o livro chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia, apesar da escola, tornado-se leitor. E - os anos iriam dizer mais tarde - um dos maiores escritores de língua portuguesa (*apud* GALVÃO; BATISTA, 2015, p. 2-3)

A dimensão utilitarista dos livros de leitura na escola brasileira só teve seus alicerces abalados quando, em 1921, Monteiro Lobato publicou *Narizinho Arrebitado*, (futuramente conhecido como *Reinações de Narizinho*) - que se tornou o segundo livro de leitura adotado pelas escolas no Brasil. Como destacam Galvão e Batista (2015, p. 4), "segundo a crítica da época, o livro se diferenciava de toda a literatura didática produzida no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição: provocar o prazer na leitura".

[1] *E-mail:* ddulciene@yahoo.com.br.

Se, com *Saudade* (1919), Thales de Andrade trouxe para si a alcunha de fundador do gênero infanto-juvenil no Brasil, coube à obra *Reinações de Narizinho* o mérito de elevar uma oitava acima a literatura infantil brasileira, inaugurando, no país, a tendência genuinamente estética nas produções para as crianças. Pode-se dizer que a "verdadeira" literatura infantil brasileira, enquanto produção comprometida com a dimensão estética característica da literatura-arte, teve seu início com Lobato.

Assim, enquanto as obras nacionais para a criança, seguindo a tendência histórica da gênese da Literatura Infanto-juvenil enquanto gênero literário voltado para este público específico, deixavam flagrar um discurso monológico de caráter persuasivo, uma vez que estavam comprometidas, em primeiro plano, com preocupações pedagógicas, morais e cívicas, Lobato institui uma literatura cada vez mais voltada para a superação das fronteiras entre realidade e fantasia. Suas obras possuem uma dinâmica interna própria que revelavam um trabalho apurado de linguagem que transcende a perspectiva meramente instrumental da narrativa. Com uma linguagem coloquial e com um forte apelo lúdico, seu legado é um convite à fruição: mesmo quando, em algumas de suas ficções, a informação se soma à fantasia, Lobato não reduziu sua narrativa à estratégia unidirecional do “ensinamento útil”, acreditando ser o fundamento ludo-estético inerente à arte literária a grande mola propulsora para o desenvolvimento do espírito crítico do leitor (SILVA, 2009).

Esse movimento na Literatura Infanto-juvenil brasileira iniciado com Lobato se fortaleceu com a expansão de produções de alto teor estético para a infância a partir dos anos 80, momento em que também aumenta o interesse acadêmicos por esse gênero literário, multiplicando-se as discussões sobre o papel da literatura-arte na formação do leitor. Nesse contexto, a literatura infantil escolariza-se: as obras destinadas à criança passam a fazer parte das atividades de leitura escolar, ao lado dos livros de leitura, tornando-se "saber escolar" (SOARES, 2011).

Em que pesem, neste percurso, a valorização da dimensão estética da Literatura Infanto-juvenil iniciada com Lobato (e fortalecida a partir dos anos 80) e a multiplicação dos estudos acadêmicos sobre o trinômio Literatura Infanto-juvenil, dimensão estética e formação do leitor, estudos monográficos exploratórios realizados sob minha orientação no Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia, no município de Alagoinhas, têm apontado para um fenômeno singular: a instrumentalização da Literatura infanto-juvenil nem sempre pode ser considerada uma etapa superada quando se trata da escolarização do gênero...

O que revelaram as pesquisas?

Realizada em 2012 com estudantes e professores da 6ª série (7º ano) de duas escolas da rede municipal de Alagoinhas, a primeira dessas pesquisas teve como objetivo "identificar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor de língua materna, ao utilizar-se da Literatura infanto-juvenil como promotora da leitura, contribuem para incentivar e desenvolver nos estudantes o hábito de ler".

O estudo concluiu que o texto literário é ainda utilizado para exercício de metalinguagem como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, convertendo o trabalho com o texto literário em um estudo meramente instrutivo. Essa prática, evidentemente, não oportuniza ao estudante ter a percepção da literariedade dos textos, dos seus recursos de expressão, desprezando o uso estilístico da linguagem e voltando-se para as informações que os textos veiculam e não para o modo literário como as veiculam - conforme já identificado como tendência no ensino por Soares (2006).

A pesquisa constatou, ainda, que a poesia quase sempre é descaracterizada, pelo fato de haver maior interesse em se trabalhar com os seus aspectos formais - conceito de estrofe, verso, rima, ou usá-lo para fins ortográficos ou gramaticais.

Outra pesquisa, desta vez realizada em 2016, propôs-se a "identificar as crenças que as professoras de duas escolas do referido município (uma pública e outra particular) possuem sobre como desenvolver o hábito de ler e sobre a relação entre contação de histórias e formação leitora". O estudo demonstrou, por sua vez, que 75% das professoras entrevistadas relacionam os benefícios da Literatura Infantil a habilidades escolares, demonstrando terem dificuldade em compreender a importância do gênero "para além da aprendizagem formal".

A última das pesquisas mencionadas, também realizada em 2016, destacou como objetivo "investigar como o trabalho com a Literatura Infanto-juvenil na escola tem contribuído (ou não) para desenvolver o gosto pela leitura nos estudantes". Três classes foram eleitas como objeto para esta pesquisa: uma classe de 4ª série de uma escola pública, uma classe de 4ª série de uma escola particular (ambas localizadas no município de Alagoinhas – Ba) e uma classe de 4ª série de uma escola não convencional (localizada em Imbassaí, município de Mata de São João, Bahia - que se destaca por apresentar uma metodologia diferenciada das escolas convencionais antes mencionadas).

A pesquisa conclui que dois terços das docentes entrevistadas, especificamente docentes das escolas convencionais, demonstram acentuada preocupação com a formação moral e ideológica de seus alunos - ou com o aprendizado das regras de correspondência entre letra e fonema e de ortografia. Tendem a selecionar textos e/ou obras literárias que possam ser abordados a partir de suas relações com determinados conteúdos gramaticais e/ou morais. E, conforme bem o constatou a observação não-participante, ainda que muitos textos trabalhados não possuíssem esse fundo moral e ideológico em primeiro plano, muitas delas buscavam, com seus alunos, ao final da leitura, descobrir qual poderia ser "a lição" da história", qual era seu principal "ensinamento", ou qual o "exemplo que se pode extrair do texto".

Sobretudo nesta última pesquisa, foi possível constatar uma tendência recorrente no sentido de instrumentalizar o literário através da ampla circulação dos "paradidáticos" nas escolas convencionais. Uma vez que estão comprometidos com conteúdos que possam colaborar na aquisição do que se quer que a criança e o adolescente assimilem em seu processo de formação, esses livros recorrem ao que Soares (2006) denomina de "literatização do escolar": utilizam estruturas ou adaptam recursos comuns aos textos literários para transmitir ao leitor conteúdos informativos, morais, éticos, etc que a escola acredita necessitar mediar.

Ora, ao apelarem para o discurso monológico e persuasivo, essas obras furtam o leitor do prazer, da gratuidade, da liberdade de construir sentidos a partir de diferentes níveis da leitura, privando-os de explorar a abertura polifônica e multidirecionada tão peculiar às efabulações artísticas. São obras que evidenciam uma grande preocupação pedagógica e moral, relegando a leitura fruição para segundo plano.

Se compreendemos que o permitir ao leitor a ampla possibilidade de atribuir de sentidos àquilo que lê, possibilitando-o vivenciar "uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas interações do autor" (CADEMARTORI, 2010, p. 17), é um dos elementos que atribuem à literatura o estatuto de arte, aquelas produções pseudoliterárias, graças ao seu teor diretivo e apelativo, privam os leitores mirins da verdadeira experiência estética tão peculiar à arte literária, mais afastando-os do que aproximando-os do universo multidimensional da leitura.

É, portanto, indiscutível que a literatura educa: mas, como bem o afirma Antônio Cândido (2002, p. 83), o faz em um percurso contrário ao didatismo e instrumentalização do texto literário: "[...] a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um

ponto de vista estritamente pedagógico". Cândido ainda assinala que a contribuição formativa da literatura transcende qualquer perspectiva instrumental e utilitarista. Conforme anuncia, "longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica […], [a literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras" (p. 83).

Como também observa Souza (2010):

> Atribuir uma dimensão pedagógica à obra infantil não significa assumir um tipo de literatura diretiva, em que a intenção pedagógica elimina ou reduz o estético, pelo contrário, implica que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento, e são essas aprendizagens que a criança carregará para sempre mescladas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde da história, pois essa é a natureza pedagógica que a literatura traz para si.

Considerações finais

A partir desse primeiro esboço conceitual construído a partir dos estudos monográficos exploratórios sob minha orientação, constata-se que a realidade educacional hoje, no que se refere às relações entre Literatura Infanto-juvenil e escola, ainda espelha a inadequada escolarização deste gênero, reeditando, em contextos não tão diferentes, o utilitarismo que caracterizava esta relação em décadas passadas. Estará a ocorrência da instrumentalização da Literatura Infanto-juvenil restrita aos *corpora* específicos dos estudos exploratórios desenvolvidos? Ou será este um fenômeno de fato corrente na realidade do ensino básico do estado da Bahia e/ou de outros estados brasileiros?

Essas questões remetem à necessidade de se realizarem novos estudos, dessa vez com um *corpus* suficientemente amplo, com o propósito de verificar se / em que medida o trabalho pedagógico com a Literatura Infanto-juvenil na escola mostra-se comprometido com a dimensão estética e lúdica deste gênero literário, superando o utilitarismo pedagógico que historicamente tem marcado as relações entre Literatura infanto-juvenil e educação. Tal pesquisa, já em curso, busca conhecer as representações dos professores da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental sobre a dimensão educativa da Literatura Infanto-juvenil, de modo a relacionar tais representações aos paradigmas utilitarista e estético que marcam as relações entre a escolarização do gênero.

Mas, e sobretudo, com a nova pesquisa busca-se também compreender quais fatores estão associados ao fato de que os docentes, muito embora tenham realizado uma formação universitária preparatória para a docência, continuem reproduzindo, em sua prática pedagógica, aquilo que é conceitualmente rejeitado pelas teorias e estudos que fundamentam o processo de formação do leitor crítico.

Referências

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CÂNDIDO, A. *Textos de Intervenção*. Seleção, apresentacão e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

GALVÃO, A. M de O.; BATISTA, A. A. G. *A leitura na escola primária brasileira:* alguns elementos históricos. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MARTINS, M. H. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, R. de O. Q. *A contribuição da Literatura Infanto-juvenil para a Formação do Leitor*. 2016. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2016.

SILVA, E. C. *A influência da Literatura Infantil no incentivo à leitura*. 2012. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2012.

SILVA, V. M. T. *Literatura Infantil Brasileira.* 2. ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. A. de. *Literatura Infantil na Escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIANA, G. S. *A Arte da Contação de Histórias e o Despertar do Gosto pela Leitura*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2016.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Greice Ferreira da Silva[1]

Resumo: O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado concluída que busca investigar como ocorre o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita com crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola pública municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo.

Introdução

A grande preocupação da escola e em geral dos professores é formar leitores e produtores de textos. Tal preocupação é compreensível desde a Educação Infantil, porque a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e lhes proporciona o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto do conhecimento registrado ao longo da história, que pode ser usado por elas para melhorar suas vidas em qualquer lugar que estejam (MILLER; MELLO, 2005, p. 4).

Este trabalho se refere à pesquisa de doutorado que busca discutir o processo de apropriação da leitura e da escrita e o uso dos gêneros discursivos na Educação Infantil, uma vez que objetiva pensar em práticas de leitura e de escrita nesse momento da escolaridade no qual a criança pode estabelecer relações com o escrito, interagir com ele e pensar os diferentes modos de seu uso. Objetiva também desenvolver práticas de leitura e de escrita em que as crianças, não sendo ainda convencionalmente alfabetizadas, pensem sobre a língua e sobre o seu funcionamento de forma dialógica e dinâmica.

O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-ação com duração de sete meses, compreendidos entre maio e dezembro de 2010. Participaram 20 crianças com idade de cinco anos, de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, quatro professoras dos sujeitos crianças dos anos anteriores à pesquisa e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal.

Para a coleta de dados foi utilizado entrevista semi- estruturada com as crianças participantes e com as professoras dessas crianças dos anos anteriores a pesquisa. A entrevista com as professoras objetivou verificar suas concepções de leitura e escrita, ensino da língua, a inserção da criança pequena na cultura escrita e sobre o trabalho com os gêneros discursivos na Educação Infantil.

Foram realizadas entrevistas com os alunos da pesquisa em dois momentos do trabalho pedagógico (1º semestre e final do ano letivo) e observações com o objetivo de coletar dados que tornem possível acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos como leitores e re-criadores de textos. Através dos dados coletados foram elaboradas situações de leitura e de escrita que permitisse a interação das crianças com os diferentes gêneros discursivos por meio das técnicas Freinet.

Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin.

[1] EDU/UEL. *E-mail:* grebalet@terra.com.br.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita

A condição de participação na cultura escrita está intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (GOULART, 2006, p. 450). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada.

O processo de apropriação e o de objetivação da língua são, na essência, um único processo: o de internalização da língua em seu funcionamento, como elemento de interação entre as pessoas. Ao tratar da formação leitora e escritora de textos na Educação Infantil, vale ressaltar que a criança aprende de uma forma específica em cada idade. Para aprender a criança precisa ser ativa nesse processo, precisa ser sujeito de suas aprendizagens. Aprender envolve um sentido ao que se aprende. Quando a criança compreende o motivo do que lhe é proposto e atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. O que se enfatiza são as relações que vai estabelecer com essas informações e, ainda, a maneira pela qual estas relações serão mediadas.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. A criança não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam que isso aconteça, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las. Mas as crianças poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responde a uma necessidade criada.

A criança e os gêneros discursivos

É na relação do sujeito com o texto, com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal. O trabalho ora apresentado busca compreender esse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos e coloca-as em contato direto com textos, quer seja em situações de leitura, quer seja em situações de escrita e, nesse contexto, os textos lidos e produzidos sempre tinham um destinatário real, o outro.

Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna ocorreu dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos: carta, relatos de vida – por meio do livro da vida – e a notícia – por meio do jornal da turma.

Os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003). Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis ao mesmo tempo. São estáveis porque conservam traços que os identificam e são mutáveis porque estão em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos em que um gênero se transforma em outro (SOBRAL, 2009, p. 115).

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros de modo a levá-las a interagir com o escrito, a estabelecer com eles relações intensas. Essa tese se fundamenta na premissa de que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Os gêneros discursivos possuem três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003).

Isto posto, pode-se afirmar que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos pode ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que vêem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos.

Resultados

Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser criador de textos* na Educação Infantil em que a criança atua como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem de forma interativa e dialógica; que os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica; Aponta-se também que as relações que as crianças estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e com essas condições o trabalho pedagógico orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos para o ensino do ato de escrever e do ato de ler pode ser descartado.

Será apresentada uma das situações de leitura ocorridas na pesquisa acompanhada de análise amparada pelos princípios teóricos até aqui expostos. As crianças serão denominadas por C1, C2, C3 e assim sucessivamente na intenção de resguardar as identidades sem, contudo, lhes negar a autoria da sua participação e a professora-pesquisadora será denominada por P.

A situação de leitura de carta é apresentada para se compreender o processo de apropriação de leitura por meio do gênero *carta.* Com o objetivo de ampliar as experiências para que compreendessem todo o processo de emissão e de recepção da correspondência, a professora fez com elas uma aula-passeio à agência central dos Correios. As aulas-passeio são também uma das técnicas da Pedagogia Freinet. São saídas ao ar livre – aulas de campo – que oportunizam maior contato com o próprio meio, permitindo descobertas que motivam a re-criação dos textos livres.

Antes de postarem a carta aos correspondentes – pesaram, verificaram o valor e fizeram o pagamento da taxa. Em seguida foram conhecer por meio de um responsável a parte interna e o trabalho dos funcionários. Em meio a conversas e explicações de um monitor que nos acompanhavam nesse passeio, três crianças pararam numa caixa em que as correspondências já estavam separadas para que o carteiro fizesse a entrega.

> C7: Olha C6, que carta linda! Acho que é uma carta de amor (as crianças riem).
> C6: Por que você acha isso?
> C7: Porque tem um monte de adesivos de coração grudados no envelope e o envelope é vermelho.
> C13: Ah, mas pode ser uma carta de amigas ou de amigos.

> C7: Hum... não parece... parece de amor
> C13: Dá pra ler quem mandou (C13 lê o nome do destinatário)... é nome de homem...
> C6: Ih, mas e quem que está mandando? A gente precisava saber.
> C13: Nem precisa... olha aqui (aponta com o dedo indicador direito)... está escrito aqui em cima: "Para o meu amor" (as crianças riem novamente).

A análise dos dados apresentados pela conversa entre as crianças denota que ao criar necessidades de leitura, o interesse por ler se manifesta em diferentes situações e que se aprende a ler em situações reais. (JOLIBERT, 1994).

> Quando as cartas são redigidas e os envelopes são preenchidos, as crianças entram em contato com modelos convencionais de escrita. [...] Como se pode perceber, com esse tipo de texto escrito, as crianças têm oportunidade de se apropriar de conteúdos culturais dos quais necessitará para inserir-se no processo de comunicação com outras pessoas. Isso inclui não só saber qual a função da carta, como é o seu trânsito de pessoa a pessoa, quanto custa esse trânsito, mas também, quais os recursos de escrita são necessários para que esse veículo de comunicação se concretize, o que implica a assimilação de certos conceitos envolvidos nesse processo. (MILLER; MELLO, 2005, p. 13 – 14).

Na situação analisada, as crianças levantam suas hipóteses para saber se se trata de uma carta de amor por meio dos questionamentos que fazem no escrito do envelope e de outros elementos não verbais como os adesivos de coração e a cor. No processo inicial de apropriação da leitura, as crianças buscam indícios no envelope para descobrirem informações e realizarem a leitura. Quanto a isto, ressalta-se que,

> A interpretação de um signo não pode coincidir somente com sua identificação, mas também requer compreensão ativa. O sentido de um signo consiste em algo mais, no que diz respeito aos elementos que permitem seu reconhecimento. É feito desses aspectos semântico-ideológicos que são, em certo sentido, únicos, que tem algo de peculiar e de indissoluvelmente ligado ao contexto situacional da semiose. A compreensão do signo é uma compreensão ativa, pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo. (PONZIO, 2011, p. 186 – 187).

Ao considerar esses pressupostos, pode-se inferir que as crianças têm uma atitude responsiva, uma atitude leitora, uma vez que observam os elementos presentes no envelope, fazem inferências, questionam, opinam, dialogam com os dados percebidos e elaboram uma contrapalavra. Ao compreenderem os signos, participam de uma compreensão ativa.

Conclusão

A criança, quando submetida ao ensino da língua como sistema, restrito à codificação e decodificação de sinais gráficos, tem limitada as possibilidades de apropriação e objetivação da própria língua e reduzidas as possibilidades de desenvolvimento humano. Em contrapartida, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos amplia as possibilidades de seu desenvolvimento e de sua compreensão sobre o funcionamento da língua, implica uma nova visão do que seja seu próprio processo de aprendizagem, e a instrumentaliza para atuar como cidadão.

As crianças desde pequenas são capazes de estabelecer relações intensas com a leitura e a escrita por meio dos gêneros discursivos, quando são introduzidos no ensino como instrumentos de comunicação humana, de apropriação da cultura, como foi discutido neste trabalho e na pesquisa em que se origina. As crianças aprendem a usar a língua em diferentes situações quando ela não chega às crianças de forma pronta, acabada, pois do contrário, se sentem provocadas a pensar sobre ela em sua dialogicidade, em movimento, para que possam cada vez mais dispor dela quando, onde e como queriam.

Os gêneros requerem que sejam ensinados desde a Educação Infantil num contexto interativo e dinâmico, porque se não acontecer nessas condições, perdem a função para a qual eles se destinam: a função de expressar, de interagir, de comunicar. E desse modo, assumem o papel de objeto didático. Quando isso acontece, deixam de ser gêneros discursivos, porque perdem sua essência flexível, dialógica, mutável e consequentemente, as crianças não conseguem se utilizar deles nos diversos contextos sociais e discursivos. Por meio de uma ação docente intencional, dinâmica e dialógica revelam que percebem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de cada gênero objetivando-se pelos discursos que expressam seus pensamentos, impressões e opiniões. Elas iniciam o conhecimento da estrutura da língua em seus diferentes aspectos – gramática, ortografia, coerência, coesão, por exemplo –, pelo uso e reflexão desse uso e não por exercícios impostos de memorização, repetição, nem por exercícios motores de coordenação.

A criança inicia o processo de internalização da língua pelas relações que ela estabelece com a própria língua em seu funcionamento, com a professora, com os colegas, com os materiais, com os gêneros discursivos. A leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança pelas condições de vida e de educação das quais participa (LEONTIEV, 1978).

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DISCURSO, Grupo de Estudos Gêneros do. (Org.); MIIOTELLO, Valdemir (Org.); OLIVEIRA, F. C. (Org.). *Palavras e contrapalavras:* glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 1 ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

GOULART, Cecília Maria A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 450-460.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. v. II. Tradução Walquíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.* Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2005. Coleção Educação Infantil.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana:* o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero:* as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

A LEITURA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Izabella Alvarenga Silva[1]
Raul Aragão Martins[2]

Resumo: Nesse texto, apresentamos a descrição de um curso de formação continuada para professores e analisamos a leitura destes profissionais em relação ao material disponibilizado ao longo do processo formativo. Atualmente, sabemos da importância da formação continuada dos profissionais que trabalham com educação, e o aproveitamento desses processos relaciona-se com práticas de leitura.

Introdução

Na área da Educação, teorias estão disponíveis para a compreensão dos diferentes fatores que interferem no dia a dia da escola. A formação do profissional que ali trabalha, seja inicial ou continuada, presencial ou à distância, em grupo ou individual, pressupõe uma reflexão da ação e uma reflexão na ação, e, antes de tudo isso, disposição para reflexão. Paralelo a isso, entendemos que formação continuada é toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício (IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, tal processo, na sua essência, é construído a partir de uma constante reflexão do profissional sobre sua prática, evidenciando seu caráter crítico, reflexivo e coletivo.

Nesse texto, estabelecemos como objetivo apresentar brevemente algumas análises feitas a partir da realização de uma formação com professores de uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental, cujo objetivo foi problematizar e discutir o trabalho com questões morais na escola, a partir da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994; 1996), e problematizar as práticas de leitura destes profissionais ao longo deste processo, diante dos referenciais bibliográficos disponibilizados a eles.

Metodologia

De acordo com Gil (2008), a pesquisa que apresentamos é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, tem caráter descritivo e delineamentos de um estudo de caso. Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de observação. A pesquisa aconteceu em uma escola municipal dos anos finais do ensino fundamental, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O grupo que participou da formação é composto por 26 professores. O perfil pessoal do grupo está caracterizado assim: 72,4% são do sexo feminino, 58,6% possuem entre trinta e um e quarenta anos de idade, 58,6% se declararam católicos. Em relação ao perfil profissional, 48,2% possuem tempo de carreira entre seis e dez anos, 68,9% já concluíram alguma pós graduação e 48,2% possuem outra atividade remunerada fora da escola.

[1] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. *E-mail:* izabella.silva@gmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. *E-mail:* raul@ibilce.unesp.br.

Resultados

O curso de formação continuada teve um total de 17 encontros. De uma forma geral, percebemos a dificuldade do grupo em abandonar o saudosismo das práticas educativas ocorridas no passado, como castigos físicos, punições severas e expulsão de alunos indisciplinados. Essa dificuldade em abandonar antigas crenças e práticas é compreensível, como apresenta a literatura sobre formação de professores e o texto de Vinha e Mantovani de Assis (2005).

Por toda a complexidade que envolve a teoria piagetiana do desenvolvimento moral (PIAGET, 1994; 1996), percebemos que há a necessidade de continuarmos o estudo sobre o desenvolvimento moral diante das dificuldades apresentadas. Compreender esse processo de ressignificação da prática pedagógica é indispensável para a possibilidade de transformação.

Neste período de quatorze meses de formação, diversos e inúmeros materiais bibliográficos foram disponibilizados ao grupo de professores, de reportagens publicadas em revistas de circulação nacional a obras completas de autores consagrados na área da Educação. De forma geral, foi possível constatar que o grupo não realizava a leitura dos textos sugeridos pela equipe de formação. As práticas de leitura do professor são objetos de diversos estudos, que abordam, entre outras nuances, a formação leitora deste profissional (FARIAS, BORTOLANZA, 2012). E o professor leitor relaciona-se diretamente com o perfil de profissional com uma postura crítica, fundamentada e contextualizada.

Ao longo de toda a formação, nos dedicamos a problematizar as responsabilidades de cada instituição, família e escola, na educação da criança, demonstrando que situações ocorridas dentro da escola são de responsabilidade da escola (SILVA, 2018). Apenas culpabilizar as famílias pelas mazelas da escola ou terceirizar os problemas de difícil solução não são posturas que favorecem o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes (VINHA, 2000). A problematização das regras da escola e da forma como estas são criadas, a forma como os conflitos são resolvidos, com o auxilio das câmeras filmadoras espalhadas pela escola, e a pouca (ou nenhuma) participação da família e dos alunos na decisão de questões importantes da escola não possibilitam que o respeito mútuo e a convivência ética tomem espaço na escola.

De forma geral, a escola espera que a educação moral seja responsabilidade das famílias. Na visão de muitos professores, o poder de fracassar ou obter sucesso na educação moral está somente nas mãos da família. Quando apontamos os documentos oficiais que trazem a responsabilidade da escola em relação à educação moral das crianças, como o tema transversal Ética dos PCNs, notamos ainda que há grande distância entre as propostas educacionais e a consciência e prática do educador.

A principal queixa dos professores ao longo do curso é referente à "falta de respeito dos alunos": em seus discursos, os professores demonstram esperar, ainda que veladamente, uma receita para solucionar tal problema de desrespeito pelas autoridades (professores, gestores e pais).

O respeito é um dos "temas" essenciais trabalhados na formação continuada (TARDELI, 2003), a nossa tentativa de desconstruir a ideia de que o respeito é algo "automático" tomou tempo e proporcionou inúmeras discussões, muitas delas acaloradas. Os dois tipos de respeito apresentados por Piaget (1994) eram desconhecidos por todos os professores do grupo. A noção de respeito como um sentimento também foi novidade, pois existe forte ideia de que o respeito é uma ação traduzida em obediência às regras e comandos.

É clara e notória uma sensação de incômodo quando nossa fala apontou para o fato de que muitos alunos também se sentem desrespeitados pelos professores, funcionários e gestores da escola, e que, certamente, o desrespeito não é uma queixa exclusiva do corpo docente. Respeito mútuo e reciprocidade são conceitos novos, jamais discutidos e/ou pensados pelos professores como via para solucionar suas queixas referentes ao desrespeito.

Claramente, a leitura por parte dos professores foi insuficiente, e por vezes ausente, comprometendo a compreensão de um tema tão complexo e que exige discussões, revisões novas leituras. Apenas realizar leituras não garante a compreensão de determinada teoria, mas configura-se um primeiro passo em busca disto.

Conclusões

O objetivo desse texto foi apresentar brevemente algumas análises feitas a partir da realização de uma formação com professores de uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental, cujo objetivo foi problematizar e discutir o trabalho com questões morais na escola a partir da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994; 1996).

Na área da Educação, teorias estão disponíveis para a compreensão dos diferentes fatores que interferem no dia a dia da escola. A formação do profissional que ali trabalha, seja inicial ou continuada, presencial ou à distância, em grupo ou individual, pressupõe uma reflexão da ação e uma reflexão na ação, e, antes de tudo isso, disposição para reflexão.

A formação que nos empenhamos em oferecer encontrou resistência não porque privilegiamos uma teoria em detrimento de outras, mas porque apontamos que toda a escola, e não somente alguns profissionais que ali trabalham, deve engajar-se nas reflexões sobre os problemas cotidianos e concretizar as mudanças, e as mudanças desejadas pela escola acontecerão somente quando a escola mudar também.

Referências

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 10, n. 2, p. 32-46, 2012.

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

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 1. ed. São Paulo: Summus, 1994. [Obra originalmente publicada em 1932].

PIAGET, J. *Cinco Estudos de Educação moral*. Os procedimentos da educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

TARDELI, D. A. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VINHA, T. P; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. *Ícone*, v. 11, n. 1, p. 69-94, 2005.

LITERATURA INFANTIL E MORALIDADE: OS VALORES MORAIS NA ESCOLA

Izabella Alvarenga Silva[1]
Raul Aragão Martins[2]

Resumo: Nesse texto, apresentamos brevemente como trabalho com a moralidade pode ser desenvolvido na escola a partir da literatura infantil. Na educação básica, temas relacionados aos valores morais podem e devem ser objeto de discussão e a leitura de bons textos possibilita o entendimento do tema, a socialização de ideias e o exercício da leitura.

Introdução

A importância do trabalho com questões éticas e morais dentro da escola é evidenciada por diversos estudos, tanto no Brasil quanto em outros países. O alcance de uma educação escolar que caminha nos trilhos da autonomia moral e intelectual é abordado por pesquisadores brasileiros como Menin (2007), La Taille (1994) e Vinha (2000).

A escola é um importante ambiente, fora do núcleo familiar, no qual a criança estabelece contato com seu grupo de pares, que é capaz de proporcionar o desenvolvimento de diferentes competências por meio de relações e cooperações interpessoais, negociações, trocas de experiências, entre outros (FANTE, 2005). Além da aprendizagem acadêmica, é na escola que a criança constrói grande parte de seu repertório social e também aprende e internaliza normas morais e éticas. Desde a educação infantil é necessário levar as crianças a perceberem os seus sentimentos e direitos, e também os dos outros, desenvolvendo, assim, atitudes favoráveis à solução pacífica diante das divergências de ideias e desejos, conciliando os interesses de todos os envolvidos.

Nesse sentido, a literatura infantil apresenta-se como uma alternativa de qualidade para o trabalho com valores morais junto aos alunos. O uso de textos, tanto os clássicos como os de publicação de recente, possibilita que temas como o respeito, a solidariedade, a justiça e boa convivência sejam abordados, discutidos, problematizados e resignificados diante das questões mais atuais.

Desse modo, nesse estudo qualitativo, de cunho bibliográfico, explanamos brevemente sobre o trabalho com histórias para, entre outros conteúdos, abordar aqueles referentes à moralidade.

Reflexões sobre a moral na escola

A leitura, prática imprescindível para a formação do leitor (e cidadão) crítico é o ponto de partida de um processo rico e complexo, que se desdobra em outros cujo planejamento e organização, especialmente do professor, são definidores de um processo educativo de qualidade.

Porém, não basta ler. A leitura, seja individual ou coletiva, deve estar acompanhada de exercícios de contextualização, reflexão, provocação, imaginação. As fábulas representam o gênero textual mais comumente lembrando quando se trata de abordar questões morais, pois a 'moral da história' é sempre muito clara e objetiva. Necessário lembrar que, nos dias de hoje, a abordagem desta temática deve ir além da moral da história. Orientações para a escola e os professores podem ser encontradas em Marques, Tavares e Menin (2017), por exemplo. Para os alunos, textos como os escritos por Trindade (2010) e Tognetta (2012).

[1] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. *E-mail:* izabella.silva@gmail.com.
[2] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. *E-mail:* raul@ibilce.unesp.br.

A necessidade e, do mesmo modo, a dificuldade em trabalhar questões de cunho moral na sala de aula coloca, por vezes, o docente diante de um quadro de desinteresse dos alunos em relação ao temas e conteúdos abordados cotidianamente na escola.

Em uma pesquisa realizada com alunos de uma escola privada sobre o (des)interesse na escola, Reis (2012, p. 10-11) afirma que muitas hipóteses explicam a postura dos alunos diante da escola, uma vez que, em última instancia, tal postura expõe a relação escola e sociedade e mobiliza argumentos como a "falta de base e incentivo da família, problemas geracionais associados às novas tecnologias, falhas no processo de escolarização anterior, desprestígio da profissão docente, [...], peculiaridades da cultura juvenil, entre outros".

No entanto, Reis (2012) não fica presa a estes argumentos e vai além em suas análises, apontando o *modus operandi* da escola como essencial na compreensão da relação do aluno com a escola e tudo ele vive ali. Ainda para esta autora, "a própria escola ensina o aluno a ser desinteressado, por meio de práticas sistematizadas e seletivas que esvaziam de sentido o conhecimento, destroem a cultura e tornam amargo o longo processo de escolarização" (p. 19). E tal ensino se dá por meio de práticas que contemplam, além do *modus operandi*, um currículo inócuo, o uso da avaliação como instrumento de controle, a anulação do tempo presente, a obsessão pela especialização. Na escola das elites, o trabalho exaustivo de depurar técnicas para fazer "emburrecer" e alienar, e nas escolas públicas, a própria ausência objetiva, a materialidade da falta de absolutamente tudo, de professor, de conteúdo escolar, já cumpre o papel desejado.

Frankiv e Domingues (2016) também se interessaram em compreender os motivos que podem gerar um possível desinteresse dos alunos em relação ao estudo, e, estudando o cotidiano de uma escola federal, identificaram quatro elementos que enriquecem a análise desta questão: o currículo escolar, o tempo/espaço pedagógico, os conteúdos escolares e relação aluno e professor.

Estas autoras fazem uma crítica a tais elementos, pois o currículo escolar, com seus conteúdos pré-definidos, não consideram as singularidades dos alunos desvinculando-se da realidade destes, o tempo/espaço pedagógico é pensado estanque, com cargas horárias pré-definidas que não consideram, por exemplo, o momento individual de cada aluno para aprender, e a relação aluno/professor é tensionada e muitas vezes não aberta ao diálogo, ferramenta essencial de emancipação. (FRANKIV, DOMINGUES, 2016).

Szymanski e Pezzini (2007, p. 5) citam que a superação do desanimo e desinteresse dos alunos em relação à escola passa pela concretização de mudanças de toda ordem, e a postura do docente é uma delas. Segundo as autoras, no contexto atual os professores acabam portando-se como "meros repassadores do saber alheio", não favorecendo o processo emancipatório deles e dos alunos.

> [...] Emancipação, neste caso, significa autonomia, palavra de origem grega que quer dizer dirigir-se por sua própria vontade. Porém sabemos que a grande maioria de nossos alunos não consegue e nem é levada a dirigir-se pela própria vontade. Não aprenderam isso com os pais e não estão aprendendo na escola. E quando um aluno mais corajoso pergunta ao professor: "para que estamos aprendendo isso?", a resposta, normalmente, é: "porque está no programa". Ora, se sabendo para que serve o saber às vezes o aluno mostra-se desinteressado, imagine-se quando ele não o sabe e não consegue fazer uma ligação com a vida real. (SZYMANSKI, PEZZINI, p. 5, 2007).

A relação do aluno com a escola se insere em um contexto mais amplo que não pode ser ignorado, e a falta de aplicabilidade dos conteúdos é sintomática de uma relação que não vai bem. A literatura infantil, quando lança luzes sobre questões e discussões de interesse dos alunos, e dentre elas temas relacionados a questões éticas e morais, pode fazer esta relação,

interligação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se vive, diminuindo a distância da escola com a vida vivida forma dela.

Conclusões

Por fim, destacamos que os momentos reservados ao trabalho com questões morais, sejam a partir de histórias (fábulas ou outros textos) ou dos fatos cotidianos é um tempo precioso que a instituição educativa dedica para o crescimento de alunos e professores enquanto seres sociais, que se formam pela experiência de conviver em grupo.

Anteriormente apontamos que o desinteresse dos alunos em aprender os conteúdos tradicionalmente privilegiados pela escola é um fato que mostra-se presente em grande parte das instituições de ensino, marcando a distância existente, nos dias de hoje, entre o que se ensina e o que se vive. A literatura, e o bom uso que o professor pode fazer dela, faz uma aproximação entre dilemas e questões morais vividas e o contexto escolar, possibilitando a emancipação citada por Szymanski e Pezzini (2007).

Referências

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying:* como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 1. ed. Campinas: Versus, 2005.

FRANKIV, M. A.; DOMINGUES, S. C. Desinteresse e proposições para escola atual: contribuições do pensamento complexo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 19, p. 113-128, maio/ago. 2016.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 1. ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-22.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. *Valores sociomorais*. Americana: Adonis, 2017.

MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTOYA, A. O. D. (Org.). *Contribuições da Psicologia para a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

REIS, R. R. A escola e a produção do desinteresse. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, UNICAMP, Campinas *Anais*... Campinas, SP, 2012. p. 10-20.

SZYMANSKI, M. L. S.; PEZZINI, C. C. *O novo desafio dos educadores:* como enfrentar a falta de desejo de aprender? Simpósio de educação Formação de professores no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica/XIX Semana de Educação do campus Cascavel, p. 1-10, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. *Doidera de gola à toa*. Americana: Adonis, 2012.

TRINDADE, K. M. *O que cabe no meu mundo:* 6 histórias sobre valores. Santos: Editora Cedic, 2010.

VINHA, T. P. *O Educador e a moralidade infantil:* uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO NA ESCOLA

Márcia Cabral da Silva[1]
Aline Santos Costa[2]

Resumo: Neste estudo analisa-se a implantação de um projeto de leitura desenvolvido em uma escola pública do Ensino Fundamental situada em Mazomba, Município de Itaguaí no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um projeto de extensão no âmbito de uma Universidade Estadual relacionado ao incentivo, à melhoria e ao apoio das escolas públicas.

O contexto da escola e a relevância das práticas de leitura

O objetivo geral do projeto *Leitura, Literatura e Formação na Escola* consistiu em promover práticas de leitura que contribuíssem para formar leitores autônomos e proficientes no âmbito de uma escola pública, tendo em conta alunos dos anos finais do Ensino Fundamental assim como professores mediadores desse processo.

A escola está localizada no bairro de Mazomba, no município de Itaguaí, estado do Rio de Janeiro. A instituição de ensino foi fundada em 1938, após doação do terreno pelo Doutor Jorge Abrahão (filho da aristocracia local). Nesse primeiro momento, a escola foi denominada Escola Reunida Mazomba, e atendia o ensino primário (primeiro segmento do Ensino Fundamental). Até o ano de 1987, a Escola Reunida Mazomba era de competência estadual. No ano seguinte, passou para a administração da prefeitura do município de Itaguaí, passando a se chamar Escola Estadual Municipalizada Mazomba.

Em razão do desgaste estrutural, provocado ao longo dos anos, em 2007 foi realizada uma reforma no prédio da escola e, em 11 de fevereiro de 2008, a unidade escolar foi reinaugurada. No mesmo ano, houve um plebiscito junto à comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários) e o nome do doador do terreno, Jorge Abrahão, foi acrescentado ao nome da escola, passando a ser denominada Escola Estadual Municipalizada Mazomba Doutor Jorge Abrahão. A partir do ano de 2009, a E. E. M. M. Doutor Jorge Abrahão passou a atender apenas alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Desde então, a escola oferece aulas nos dois turnos, manhã (07:15 às 12:05) e tarde (12:15 a 17:05). Conta com duas turmas de cada ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. No primeiro turno, há quatro turmas: duas do 8º ano e duas do 9º ano do Ensino Fundamental. Na parte da tarde, há duas turmas de 6º ano e duas de 7º ano do Ensino Fundamental. A Escola possui, em média, um total de 120 alunos, o que resulta em uma média de 15 alunos por turma. Além da estrutura básica, com salas de aula, refeitório, banheiros, sala da direção e secretaria, a E. E. M. M. Doutor Jorge Abrahão conta também com uma sala de leitura e uma sala de informática. O projeto *Leitura, Literatura e Formação na Escola*[3]foi desenvolvido na sala de leitura devido à adequação do espaço aos propósitos e ações que envolvem as práticas de leitura.

O público atendido pela unidade escolar está inserido em um contexto de comunidade urbana-rural. Se, por um lado, há estrutura como luz elétrica, serviço de telefone e internet em algumas poucas áreas do bairro (caracterizando um contexto urbano), além de serviço regular de transporte público; por outro, a economia local é baseada na atividade agrária, principalmente plantação de frutas. Diante desse cenário, a situação social e econômica dos alunos é diversa. Na escola, estudam

[1] Proped – UERJ. *E-mail:* marciacs@ism.com.br.
[2] Proped – UERJ.
[3] Trata-se do projeto Apoio à melhoria das escolas públicas, financiado pela FAPERJ, em 2015, após aprovação da proposta, submetida ao Edital Nº 36/2014.

crianças, adolescente e jovens filhos de empregados dos sítios e fazendas da região, de pequenos agricultores independentes e dos donos de pequenas e médias propriedades.

No trabalho cotidiano escolar, alguns alunos apresentam interesses diversos acerca do universo da leitura, que variam do interesse nas histórias em quadrinhos e alcançam os clássicos. O acervo da sala de leitura, embora não fosse tão extenso, era consultado cotidianamente. Além do interesse pela leitura, alguns professores apontavam para a produção literária de alguns desses alunos, que, a partir das experiências de leitura vivenciadas, escreviam poemas, crônicas, pequenas histórias. Todavia, observou-se que grande parte dos alunos carecia de acesso a meios diversificados de enriquecimento de suas experiências culturais. Poucos são aqueles que possuem recursos financeiros para adquirir livros, sendo a escola a principal forma de acesso dessas crianças, adolescentes e jovens (faixa etária atendida de 11 aos 17 anos aproximadamente) a práticas de leitura. Alguns apresentavam interesse pela leitura a partir de referências adquiridas por meio de outros suportes, dentre os quais destacam-se filmes, desenhos animados, jogos de computador.

Nesse contexto, buscou-se contribuir para o desenvolvimento de leitores proficientes e autônomos no âmbito da escola e da vida em sociedade, oportunizando um espaço de reflexão sobre o acesso a práticas de leitura como dimensão básica na construção da cidadania. Consideraram-se, de outra parte, diferentes práticas de leitura e acesso a diversos suportes de textos que circulam em sociedade (SILVA, 2011). Em acréscimo, observou-se o trabalho com memórias de leitura, assim como as histórias em quadrinhos e os livros clássicos, e o reconhecimento de diferentes comunidades de leitores. Com vistas à consecução desses objetivos, formularam-se ações para o desenvolvimento de práticas de leitura, tais como: rodas de leitura, conto e reconto, contemplação de filmes e associações com textos contemporâneos e aqueles extraídos da tradição literária. Por último, implementou-se um Clube de Leitura por meio do qual textos literários contemporâneos e da tradição literária fossem apropriados naquela comunidade de leitores.

Conforme as diretrizes traçadas, enfatizou-se, em particular, o papel do professor na condição de mediador da leitura, cuja ação contribuísse para que os alunos se tornassem leitores proficientes em relação às práticas de leitura realizadas no âmbito da escola e para além dela.

Notas teóricas e metodológicas sobre o projeto

Estudos de tradição francesa e norte-americana na perspectiva da História Cultural indicam profícuos resultados tanto na reconstituição de suportes de texto quanto em relação a práticas de leitura (CHARTIER, 1990, 1996, 1999 e DARNTON, 1986). No âmbito da História da Leitura, uma das perspectivas adotadas pelos pesquisadores consistem em indicar maneiras de se ler que já não ocorrem de modo idêntico no presente, restituindo-lhes as marcas quase invisíveis. Investigar a leitura nessa direção interpretativa significa, assim, mapear as referências históricas dessas práticas tendo em conta as mais diversas temporalidades.

> Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também, e, sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela, além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje. (CHARTIER, 1999, p. 17).

Por essa chave interpretativa, o leitor é também aquele que se apropria da leitura de modo proficiente em meio aos múltiplos suportes de textos em circulação na sociedade letrada

contemporânea. Reconhecem-se as mais diferentes comunidades de leitores, que se constituem na história e segundo as condições sociais específicas. Nessa perspectiva, mapeiam-se memórias de leitura, os diferentes modos de se ler, textos em circulação na sociedade contemporânea a par dos textos extraídos da tradição literária, clubes de leitura e a biblioteca escolar como espaços formadores.

Como ainda sublinha Chartier (1996), por um lado, os autores, os editores e o texto escrito tentam impor uma determinada forma de se ler, o que pode estar sugerido claramente pelo escritor, ou indicado pela materialidade do impresso e pelo trabalho de artífices, por operários e outros técnicos. Por outro lado, os leitores sempre escapam a essa ordem, inventando modos diversos de apropriação da leitura.

Dada a relevância das reflexões formuladas pelo pesquisador, merecem observação tanto a representação do leitor imaginado quanto as habilidades que a ele se atribuem, uma vez que regulariam as estratégias de sedução por parte de autores e editores. O projeto foi organizado, portanto, conforme a perspectiva teórica indicada.

Leitores se formam em processos de mediação

De acordo ainda com os pressupostos do projeto em exame, o professor do Ensino Fundamental exerce mediação importante entre os textos e o leitor (SILVA, 2009). Poderá, mediante atividades as mais diversas, como rodas de leitura, narração de histórias, debate a partir da exibição de filmes, compilar a leitura e provocar a compreensão dos alunos, para submetê-las ao debate interpretativo. Por outro lado, a literatura infantil e juvenil, como se sabe, oferece obras de qualidade para o desenvolvimento desse tipo de experiência: contos clássicos, contos de extração indígena, contos de extração africana, livros de imagem, histórias em séries, ficção científica. A leitura dos livros, que escapam à linguagem meramente informativa, favorece, com frequência, a ampliação do horizonte de leitores em formação (ROUXEL, 2013), uma vez que provoca o deslocamento e uma compreensão mais ampla da realidade.

Ademais, na perspectiva do estudo realizado pela antropóloga Michèle Petit (2008), no contexto da França rural e com jovens que não estão familiarizados com práticas letradas, os depoimentos colhidos entre esses jovens apontam para o fato de que os livros e a leitura desfrutam de uma imagem bastante positiva. Nos diversos depoimentos observados pela pesquisadora, acompanhamos como professores e bibliotecários foram capazes de tornar a leitura uma prática significativa na trajetória dos jovens entrevistados. Naquele contexto, os livros, em geral, e a literatura, em particular, foram decisivos na construção da subjetividade, no desenvolvimento de uma identidade coletiva, no acesso ao conhecimento, no enriquecimento do imaginário e na percepção da alteridade.

A experiência com o projeto e alguns resultados

O projeto *Leitura, Literatura e Formação na Escola* foi implementado a partir de maio de 2015, após palestra ministrada à comunidade docente e discente da E. E. M. M. Dr. Jorge Abrahão pela coordenadora do projeto. Em decorrência do evento de abertura oficial, os alunos interessados fizeram a inscrição com a professora responsável pela sala de leitura. No clube de leitura implementado, alunos e professores passaram a se reunir duas vezes por semana, em horário de contraturno, entre maio e outubro de 2015. A aprovação do projeto pela FAPERJ, em finais de 2014, sensibilizou e mobilizou parte expressiva do corpo docente da escola. Alguns professores doaram livros e revistas em quadrinhos para a sala de leitura. O orientador

educacional da escola, por sua vez, confeccionou, voluntariamente, cartazes sobre o projeto e a ideia inicial disseminou-se pela escola.

Além dos livros já existentes e daqueles doados por alguns professores, foram comprados, com a verba disponibilizada pelo órgão de fomento, títulos nacionais e estrangeiros, dentre os quais se destacam poesias, romances, contos, revistas em quadrinhos e mangás. Também foram adquiridos DVD's de filmes de gêneros diversos, além de mobiliário e equipamentos que auxiliariam nas atividades elaboradas na sala de leitura. As atividades organizadas para o clube de leitura, que vigorou oficialmente ao longo de 2015 e que gerou desdobramentos permanentes para a escola, levaram em consideração o acervo disponível, o tempo destinado aos encontros semanais, os interesses dos alunos e as necessidades dos mesmos, a partir de observações prévias. Foram, então, realizadas rodas de leitura, narração de histórias, café literário, conto e reconto, seguidos de atividades, com destaque para debates, produção textual, oficinas de poesias e de histórias e confecção de origami.



Imagem 1 Sala de Leitura Vinícius de Moraes, após compra de mobiliário e organização do acervo. Fonte: acervo fotográfico E. E. M. M. Dr. Jorge Abrahão

As atividades do clube de leitura ganharam relevância, visto que os alunos da E. E. M. M.. Dr. Jorge Abrahão passaram a frequentar a sala de leitura, reconhecendo-a como espaço cultural e parte integrante das atividades curriculares. Além disso, houve o aumento da circulação dos livros, mesmo entre aqueles alunos que, por motivos particulares, não puderam fazer parte do projeto de leitura. Outro resultado observado, para além do âmbito escolar, consiste no destaque do projeto junto ao poder público municipal de Itaguaí. Com a implementação do Clube de Leitura, a escola logrou a manutenção de sua sala de leitura e dos professores que nela desenvolviam atividades, em um momento no qual, alegando problemas financeiros, a Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, lamentavelmente, fechou salas de leitura em diversas escolas da rede.

Considerações finais

Em vista disso, o projeto *Leitura, Literatura e Formação na Escola* pôde contribuir com elementos adicionais para a formação de leitores autônomos e proficientes, assim como para desenvolver múltiplas formas de experiência em relação a essa prática cultural e social nas sociedades letradas contemporâneas. A partir de atividades desenvolvidas no clube de leitura, notou-se a crescente ampliação do repertório de leitura dos alunos, uma vez que facultaram o aumento do empréstimo dos mais diferentes tipos de impressos reunidos na sala de leitura, denominada por eles, Vinícius de Moraes.

Por último, a implementação do projeto possibilitou a reorganização da sala de leitura de modo efetivo. Como derivação, mesmo após o período de vigência oficial do projeto, disseminaram-se atividades relacionadas à leitura, percebidas agora como prática cultural. A sala de leitura tornou-se, assim, um núcleo integrador da escola, uma vez que os professores de Língua Portuguesa e Literatura a reconhecem e elaboram atividades pedagógicas pautadas em livros e filmes do acervo escolar. Nos anos que se seguiram, outros projetos, rodas de leitura, teatralizações, vêm sendo desenvolvidos pela professora de Sala de Leitura, com o objetivo de ampliar as experiências de leitura de alunos e professores que habitam a E. E. M. M.. Dr. Jorge Abrahão.

Referências

CHARTIER, R. *A história cultural:* entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priori. Brasília: UNB, 1999.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA. M. C. da. *Uma história da formação do leitor no Brasil.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009

SILVA, M. C. da. A literatura na formação da criança e do jovem. *Revista Letras* - Pós-Graduação em Letras da UFSM, v. 1, p. 91-107, 2011.

OS JOGOS DE ADIVINHAÇÃO COM CARTAS E O PROCESSO DE CONCEITUALIZAÇÃO EM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Patrícia Lopes da Silva[1]
Ana Lúcia Horta Nogueira[2]

Resumo: Esta pesquisa investiga a utilização de jogos de "tabuleiro" em situações escolares como meio alternativo à alfabetização, destacando como os alunos constroem novos conceitos e desenvolvem a leitura e a escrita. Releva-se a necessidade de compreender o aprendizado da linguagem escrita, a partir da interação e da mediação do adulto e pares de crianças, propiciadas pela atividade em grupo.

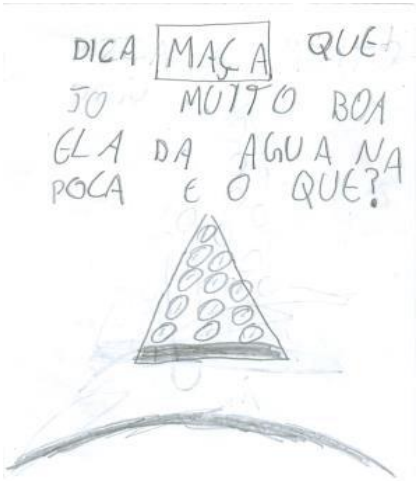
Este estudo entende que há a contribuição do uso de jogos de adivinhação com cartas em grupo no processo de ensino-aprendizagem escolar como um instrumento que através da interação social dos alunos há a troca de conhecimentos entre eles e a mediação professor-estudante. Assim como enriquece a atividade pedagógica na possibilidade de experiência com novos conceitos, no desenvolvimento da atenção e da memória, do pensamento e da linguagem. Tal pesquisa tem como base teórica a perspectiva histórica-cultural destacando alguns conceitos fundamentais para o debate em questão como a conceitualização, o desenvolvimento, a aprendizagem, a mediação, a imaginação e a criação.

O trabalho tem como objetivo analisar o jogo em grupo como forma de auxiliar os alunos na sua aprendizagem escolar, principalmente ao que concerne ao processo da conceitualização. Buscou-se também a mudança do olhar carregado de objetivação e neutralidade em relação ao desenvolvimento infantil, um movimento que perceba o aluno enquanto um sujeito com subjetividade e perspectivas. Assim como, o aprendizado das crianças de diversos significados que as possibilitem desenvolver a atenção em conteúdos escolares que tragam sentido a elas promovendo o aprendizado, o desenvolvimento. Para tal finalidade foi realizada observação participante de uma sala de aula de 3° ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Campinas/SP, da escola e seus arredores. Na mesma turma houve a intervenção com 25 alunos, através da formulação de um jogo de adivinhação com cartas. Ao criar um jogo próprio, as crianças delimitaram assuntos que despertavam o interesse delas e que seriam expressos nas cartas. Esta proposta forneceu aos estudantes meios artificiais, de maneira que aplicassem novos métodos, signos e símbolos na incorporação de mais conhecimentos em outras atividades de aprendizagem escolar.

Na análise do resultado, considerou-se os processos que constituíram o desenvolvimento do psiquismo de cada criança durante todas as atividades propostas. Assim, foi ponderado como partes constituintes do aprendizado escolar, as associações que ela estabeleceu, as situações de interação social entre os alunos e destes com a professora, além do contexto histórico e social em que eles vivem. Também foram observados o interesse e o empenho da criança na atividade realizada, usando como indicadores de desenvolvimento o seu processo de produção (seja este a elaboração de desenhos, gestos, a leitura, a escrita e/ou a fala articulada com o conteúdo escolar em discussão durante os jogos), cujo qual demonstre apropriação de novos conceitos e objetivação de outros já incorporados anteriormente pela mesma.

Para a análise dos dados coletados foi selecionado um trecho das atividades realizadas com os alunos na construção das cartas:

[1] *E-mail:* patricialopes_rp@hotmail.com.
[2] Docente da Faculdade de Educação – UNICAMP. *E-mail:* alhnog@unicamp.br.



"Anderson: Como que foi feita a pizza?
Pesquisadora: Como que é feita?
Anderson: É!
Pesquisadora: É massa….
Anderson: Peraí, peraí. [Ele vai escrevendo enquanto a pesquisadora fala]
Pesquisadora: Tem a massa embaixo né? […] É uma massa embaixo e o recheio em cima."

Após o auxílio, Anderson finaliza seu cartão e lê para seus colegas tentar acertar: "Dica: massa, queijo. Muito boa! Ela da água na boca. É o que?"

Podemos destacar nesta situação, um exemplo da significação. Esta se relaciona estritamente a memória do sujeito em busca de conceitos já conhecidos em sua realidade se associando aos novos apropriados e se objetifica através de processos internos da imaginação pelas criações dos mesmos. Estas produções tomam formas únicas que correspondem ao processo histórico e cultural do indivíduo que se lembra (VIGOTSKI, 2009). Assim, a imaginação e a criação possuem uma ligação estreita ao se concretizar na mente humana ou se externalizar no meio. Para que o processo de objetivação de conceitos tenha se realizado na produção dos cartões, foi basal a ocorrência da atividade criadora. Para Vigotski (2009), ela possibilita o indivíduo refletir sobre seu passado, mudar seu presente de modo a melhorar o futuro conforme suas necessidades por meio da criação artística, científica e técnica, ou seja, tudo que pode ser considerado como produto da cultura humana e não foi dado pela natureza.

Uma outra forma de criação é a relação entre a realidade e a elaboração sobre um acontecimento, que não necessariamente foi vivenciado, mas é imaginado a partir de relatos, leituras de outrem. Para isto é preciso que a pessoa envolvida tenha um grande arcabouço de materiais semelhantes aos da situação em evidência para reconstruir uma imagem sobre ela. Este tipo de imaginação é importante para aprimorar a experiência do sujeito ouvinte, sem ter de vivê-la na concretude. A influência de cada uma dessas impressões sentidas pela criança é um complexo formado por variadas partes que sofre a dissociação de seus componentes, salientando umas, mantendo outras e dissipando as demais; ao passo que a associação é a junção das parcelas anteriormente dissociadas, remodelando-as. Tal decurso é essencial no pensamento abstrato da formação de conceitos, partindo deste acontecimento ao mesmo tempo que a fatores internos, a criança os reformula a seu modo (VIGOTSKI, 2009). Isto tem visibilidade na criação da carta sobre o alimento "pizza" feita pelo aluno Anderson. Para a construção dela, a criança pede auxílio da pesquisadora questionando como é feita esta comida e ao ouvi-la elabora mentalmente o conceito a partir do relato

dado, mas escreve sobre ela com suas próprias definições, como pode ser percebido no diálogo desenvolvido pelos dois e a produção final do cartão.

Sabemos que as necessidades e os desejos servem de estímulos para que a invenção ocorra. Contudo, para que tudo se dê de modo favorável à criação, o meio deve promover elementos que auxiliem no desenvolvimento da imaginação. Vigotski (2009) complementa que a educação tem grande relevância neste seguimento, devendo facilitar e proporcionar fatores para ampliar a apropriação de diversos conhecimentos e consequentemente possibilite novas criações. Ele argumenta também que em muitos momentos, exige-se da criança na escola que ela escreva sobre assuntos que não lhe despertam interesse, nem trazem sentido. Elas acabam por buscar referências em livros escritos por adultos de modo a norteá-las, contudo continuam sem se apropriar do que é lido ou escrito pelas mesmas, somente reproduzindo o que encontra.

Tudo isto pôde e pode ser modificado, como o proposto e demonstrado com o auxílio dos jogos, sejam eles jogados e/ou criados enquanto ferramentas pedagógicas em grupo de alunos que propiciem curiosidades e anseios uns aos outros. Seguindo este pensamento, a criança consegue se expor melhor quando lhe propõe que escreva acerca de algo que ela tenha conhecimento e lhe cause interesse, chame sua atenção, oferecendo-lhe uma grande quantidade de exemplos e conteúdos para escolha, respeitando sempre a linguagem própria da criança e afastando a influência da escrita adulta (VIGOTSKI, 2009).

Um ponto ressaltado por Vigotski (2009) - e que consuma a importância da construção do jogo como atividades pedagógicas no contexto escolar - é a de que assim como na brincadeira, a criação infantil é construída a partir de impressões que a criança tem do seu meio, ela o significa captando suas informações, mas também lhe inculca sentido próprios vivenciados, gerando um maior sentimento e entendimento da realidade.

A partir da formulação do jogo, pode-se perceber que as atividades realizadas em grupo, permitiram a interação social e a mediação entre pares gerando um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem e objetivação da mesma. Os alunos tiveram espaço para objetivar os conceitos já apreendidos a partir das criações subjetivas de cartões, através da escrita e do desenho, dando voz ativa a estes sujeitos que muitas vezes são silenciados.

Referências

VIGOTSKI, L S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA PÚBLICA, EM LONDRINA – PR

Rovilson José da Silva[1]
Greice Ferreira da Silva[2]

Resumo: Apresenta pesquisa desenvolvida numa escola de ensino fundamental II, 7º ano, em Londrina-PR, acerca da mediação da leitura literária. Busca compreender como se estrutura o trabalho de formação do leitor por meio da biblioteca. Trata-se de uma abordagem qualitativa para a produção dos dados, em especial, da observação e acompanhamento das aulas na biblioteca, no período de maio a dezembro de 2017.

Introdução

Este artigo apresenta aspectos de uma pesquisa realizada em 2017, numa escola pública com duas turmas de 7º ano do ensino fundamental II, na cidade de Londrina – Paraná. Trata-se de um recorte no projeto de pesquisa *Biblioteca no Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Londrina: mediação pedagógica da leitura e informação*.

A pesquisa foi desenvolvida, de maio a dezembro de 2017, com a observação participativa das aulas de literatura que aconteciam na biblioteca da escola, com duas turmas do sétimo ano, compostas, em média, por 30 alunos cada.

A previsão para o desenvolvimento da pesquisa ao longo daquele ano sofreu readequações devido aos reflexos de greves envolvendo a educação básica e universitária pública no Paraná, no ano anterior. Com isso, as aulas tiveram o calendário modificado e o período letivo iniciou-se com até dois meses de atraso, em abril, mas a observação nas aulas teve início em maio.

Essas alterações causaram desencontro nos calendários da escola fundamental e o da universidade. Assim, a pesquisa teve, inicialmente, seu planejamento alterado e se iniciou a partir de maio e se estendeu até dezembro de 2017. Além disso, a turma (7ª C) selecionada para participar da pesquisa teve a troca de professores: foram três de abril a agosto. Essa mudança na metodologia afetou, em primeiro lugar, aos alunos e, posteriormente, às aulas e consequentemente à observação mais detalhadas das aulas.

Diante da instabilidade vivida pela troca de professores na turma anterior, buscamos mais uma turma que vinha desenvolvendo o trabalho com as aulas de literatura na biblioteca e que não houvesse tido mudanças na docente. Assim, a partir de julho, iniciamos a observação em mais uma turma, a 7ª F.

A seguir, apresentaremos o desenvolvimento realizado e possível, diante das circunstâncias, de acompanhamento da mediação da literatura na biblioteca da escola para os sétimos anos.

Metodologia

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, pois metodologicamente permite ao pesquisador olhar o mundo com o olhar do outro. Para Flick (2009) a observação do campo permite ao pesquisador ampliar sua compreensão acerca do fato investigado, contribuindo para

[1] EDU/UEL. *E-mail:* rovilson@uel.br.
[2] EDU/UEL. *E-mail:* greice@uel.br.

a produção de conhecimento. Nessa perspectiva de maior proximidade com o problema da pesquisa, realizamos observações participativas nas aulas de literatura que aconteciam na biblioteca, nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição pública de ensino de Londrina-Pr, localizada na região central, uma das mais antigas e tradicionais da cidade. Em geral, os alunos atendidos pela instituição advêm da região central e de bairros próximos ao centro da cidade. A escola atendia as modalidades Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursos Técnicos com, aproximadamente, 1700 alunos distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. O Ensino Fundamental II correspondia a 21 turmas, no período vespertino, com aproximadamente 650 alunos.

As aulas na Biblioteca Escolar

No ano letivo anterior, os professores de língua portuguesa e atendentes de biblioteca selecionaram os títulos de literatura infantojuvenil para serem lidos em 2017 pelos alunos do 6º ao 9º ano. A aquisição dos livros seria feita pelos alunos que pudessem adquirir pela lista de materiais.

Da compra realizada pelos alunos, advieram quase 200 livros, apenas 1/3 dos 650 alunos distribuídos em 21 turmas. Por exemplo, a obra *O preço do Sucesso*, de Giselda Laporta Nicolelis, resultou em 40 volumes que seriam utilizados por quatro turmas (7ªC, 7ªD, 8ª E, 8ª F), em aulas distintas, portanto, os livros não poderiam sair da biblioteca e a leitura era realizada apenas lá, nos 50 minutos destinados à aula. Isso não permitia empréstimo, o que era um limitador para a leitura.

Observação das aulas de literatura infantojuvenil nos 7ºs anos

Na instituição pesquisada, uma das aulas de língua portuguesa destinava-se à leitura na biblioteca, uma vez por semana, por 50 minutos. As observações aconteceram em duas turmas (7º C e 7º F) que, ao todo, tiveram quatro professoras: três na 7ª C - professoras A, B e C - no período de abril a setembro/2017. E a 7ª F que manteve a mesma professora durante o ano letivo, mas que nossa observação se iniciou em julho e terminou em novembro.

A 7ª C iniciou em abril com a professora A, mas um mês após o início do período letivo, afastou-se por atestado médico. Assim, a professora B chegou para substituir uma das mais queridas professoras do sétimo ano. Para a turma, duplo impacto: a perda da professora dinâmica, carismática, que os acompanhava desde o sexto ano e, segundo, por receber nova professora com outra dinâmica pedagógica, embora aparentasse tão comprometida quanto a anterior.

Diante do quadro apresentado, a professora B esforçava-se para criar vínculos com os alunos, mas faltava tempo, amadurecimento da relação que estava estilhaçada pela troca de professora. Durante nossas observações constatamos as tentativas da professora em se aproximar e, ao mesmo, tempo a rejeição dos alunos a ela. Com isso, a aula tornava-se um acúmulo de ruídos, conversas esparsas, pois parte dos alunos fingia ler, ou manusear o livro.

A organização pedagógica da aula da professora B estruturou-se, predominantemente, em dois aspectos: leitura livre e relacionar a leitura do livro a conteúdos da prova. Decorre daí a concepção de leitura e mediação de leitura da regente calcada basicamente na reprodução, na produção de escrito em detrimento da produção de sentido, da relação dialógica nesse processo de formação do leitor, conforme Arena (2010, p. 17) esclarece:

> Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela

> mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor.

As aulas na biblioteca eram apenas a continuidade de uma aula de gramática, mudou-se apenas o ambiente, pois a prática pedagógica era a mesma, voltada a enquadrar a leitura apenas para responder questões escritas que poderiam ser conteúdo da prova que se aproximava. Não havia espaço para diálogos: nem da professora com os alunos e nem dos alunos com a obra ou das leituras que a turma fez da obra. De acordo com Fernandes (2015, p. 21):

> [...] quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismos permeia toda a relação de ensino aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio-históricas, depreenda intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto.

Nesse ínterim, a linguagem é entendida como uma abordagem histórica em que o foco é a interação verbal e cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Assim, criar a necessidade de ler implica uma relação dialógica, a atitude responsiva do *outro*, a interação ativa com o texto, com o mediador e consigo mesmo que atua também como o *outro* nesse processo. Portanto, ler implica lidar com uma língua viva, dinâmica, em constante movimento (BAKHTIN, 1997).

Em julho, a professora B deixou a turma. Em agosto assumiu a professora C. A troca de professores na turma mexeu com sua organização, com sua identidade e, principalmente, o vínculo pedagógico às aulas na biblioteca. Nesse contexto, a autorização para a 7ª C participar da pesquisa já adquiriu outro sentido: mudou a docente, não eram mais os mesmos procedimentos. Não havia espaço para a interação entre a palavra escrita com a palavra oral de modo que o aluno pudesse estabelecer relações com a leitura e desenvolvesse de forma cada vez mais elaborada o pensamento (VIGOTSKI, 2000). Assim, a cada dia, a docente tinha justificativa para não ir às aulas na biblioteca e, após algumas tentativas para assistirmos suas aulas, compreendemos que não era o momento apropriado para a pesquisa e nos retiramos.

Portanto, pudemos inferir que "o campo das relações interpessoais está diretamente ligado ao conteúdo afetivo-relacional da constituição do ser em desenvolvimento" (MILLER; ARENA, 2011, p. 349). Os sentidos pessoais que são construídos ao longo da existência do sujeito, ao modo como ele vê e sente os acontecimentos que vivencia em seu meio, na interação com as pessoas e com o conteúdo cultural que compõe o conteúdo de sua atividade interferem diretamente na sua aprendizagem, na criação de necessidades humanizadoras. (VIGOTSKI, 2010; MILLER; ARENA, 2011).

Quanto à turma 7ªF, as observações aconteceram de julho a novembro de 2017. Ao chegarmos à aula da professora D, constatamos o clima amistoso, cordial dos alunos com os demais, inclusive com os pesquisadores, o que não tínhamos presenciado em nenhuma das aulas até então observadas.

Ação pedagógica da professora D era objetiva, pois os alunos sabiam o que a professora esperava deles naquele momento. Para as aulas, em geral, os alunos liam os capítulos previstos e depois faziam uma atividade escrita, ou de desenho, ou colagem, para compor uma pasta com as atividades para o bimestre do livro lido. Assim, as atividades de escrita tinham predominância em detrimento ao diálogo com obra, ao sentido, às referências que a leitura trouxe para os alunos, a fim de ampliar sua compreensão, desenvolver suas habilidades leitoras

e levá-lo de leitor principiante a leitor ativo, por meio da mediação do professor (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68).

Em outro momento, no trabalho com o livro "Infância roubada" de Telma Guimaraes e Júlio Emílio Braz, a turma foi levada a trabalhar numa apresentação teatral. Assim, os alunos foram divididos em grupos e trabalharam no texto, na caracterização e fizeram apresentação para outras turmas.

A professora D era organizada pedagogicamente, exigente e muito apreciada pelos alunos, conforme depoimento do aluno C, de 13 anos, que afirmou "hoje em dia leio bem melhor por causa das aulas na biblioteca". Ainda nessa perspectiva, a professora D afirmou em entrevista: "[...] eu gosto muito do que eu faço e sinto que eu preciso aperfeiçoar, tanto que ando pensando no que eu vou fazer o ano que vem [...]".

Ficava evidente a postura da docente de compromisso com seu trabalho, com a formação do aluno. Importante esclarecer que essa professora era efetiva na escola, o que não era o caso das professoras B e C.

Considerações finais

Com a pesquisa, pudemos constatar que o trabalho com a literatura infantojuvenil está ligado, predominantemente, à escrita em detrimento da interação dialogada acerca da obra, de seu conteúdo e do sentido que provocou no leitor. Além disso, há o esvaziamento do aspecto artístico do texto, da possibilidade de se exercitar a fruição estética que a leitura possa proporcionar.

Está ausente a ação pedagógica que intermedeie a interação professor-aluno em busca do sentido do texto, à compreensão daquilo que lê. Prevalece a repetição de atividades ora mecânicas de identificação de personagens e trechos, ou representação pictórica do enredo, ora atividades "livres", aonde os alunos vão à biblioteca e leem o que querem, sem prévia organização do professor.

Pudemos constatar ainda que as relações interpessoais entre professor e alunos interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem e, no caso, na formação leitora. O professor desempenha um papel fundamental na organização e desenvolvimento das relações interpessoais na sala de aula, na biblioteca escolar, uma vez que cabe a ele a tarefa de organizar o processo de ensino. Quanto mais positivas forem essas relações, maiores são as possibilidades de se criar interesses, necessidades de ler e envolvimento nos alunos e, portanto, maiores serão as aprendizagens, uma vez que afetivo e cognitivo formam uma unidade (VIGOTSKI, 2010).

As relações que se estabeleceram nas aulas de literatura na instituição pesquisada, preliminarmente, oferecem-nos subsídios para reafirmar a importância da mediação da literatura na escola e, em especial, por meio da biblioteca escolar. Além disso, há aspectos a serem aperfeiçoados em relação à mediação que se faz nessas aulas, ou seja, promover a interação, o diálogo entre o leitor e a leitura.

Referências

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, SP: Mercado de Letras, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica.* São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 8. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. *Leitura:* ações de mediação pedagógica. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Bookman, 2009.

GUIMARÃES, Telma; BRAZ, Júlio Emílio. *Infância roubada:* a exploração do trabalho infantil. São Paulo: FTD, 2013.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino Em Re-vista*, v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/694>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

NICOLELIS, Giselda Laporta. *O preço do sucesso*. São Paulo: FTD, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS NA LDB 9.394/96

Ruth Aparecida Viana da Silva[1]
José Geraldo da Silva[2]
Geraldo Pereira da Silva Junior[3]

Resumo: A educação profissional técnica e tecnológica exige do profissional da educação uma postura de pesquisador constante. Assim, este trabalho resulta desta busca de aprofundar-se no papel enquanto agentes nesse processo, conscientes ou não dos embates que ocorrem no âmbito das políticas de educação básica e técnico-profissional propostas na LDB 9.394/96 e alterações ocorridas em 2017.

"Os bons mestres são poucos e os que há estão ao serviço dos ricos e não do povo, 'que não pode dar-se a esse luxo.'"
(Comênius)

Introdução

A educação profissional técnica e tecnológica exige do profissional da educação uma postura de pesquisador constante. Este trabalho resulta desta busca, enquanto agentes nesse processo, conscientes ou não dos embates que ocorrem no âmbito das políticas de educação básica e técnico-profissional propostas na LDB 9.394/96 e alterações ocorridas em 2017. Tais alterações ocorreram com um discurso para resolver o problema da educação básica no Brasil. Aprofundar-se na pesquisa possibilitará perceber o como a educação pode assumir a reprodução das relações sociais e os efeitos produzidos na vida em sociedade.

Libâneo (2009) chama a atenção para a existência das diversas expressões que compõem o universo sinonímico do "acontecer educativo":

> No linguajar corrente encontramos diversas expressões para designar o acontecer educativo: processo educativo, prática educativa, atividade educacional. Falamos de educação nacional, educação ambiental, educação rural, educação sexual, educação para o trânsito, educação escolar, etc. **Será possível chegarmos a um conceito que expresse características básicas, distintas, do fenômeno educativo?** Mesmo considerando o acontecer educativo como uma realidade multifacetada e algo que permeia toda a vida social, **será possível delimitar o campo de investigação do educativo para distinguir modalidades, setores, tipos de educação?** (LIBÂNEO, 2009, p. 71-72. Grifo dos autores).

[1] Doutoranda em Educação pela PUC-GO. Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, sob a orientação da Dra. Iria Brzezinki. Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar - http://gppege.org.br. *E-mail*: ruth.viana@ifgoiano.edu.br.
[2] Doutorando em Educação pela PUC-GO, sob a orientação da Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar - http://gppege.org.br. Professor do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. *E-mail*: geraldo.viana@ifgoiano.edu.br.
[3] Professor e Diretor de Ensino do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. *E-mail*: geraldo.pereira@ifgoiano.edu.br.

No campo semântico, a "educação" ganha definição tanto no senso comum quanto na academia. Segundo Libâneo (2009, p. 72), podemos partir de dois termos de origem latina: *educare* e *educere:* "[...] *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado)". No entanto, o papel da educação e seus conteúdos objetivos são determinados pelas sociedades, pelas políticas e pelas ideologias predominantes.

Em se tratando das definições clássicas da educação, elas se diferenciam a depender da teoria que se tem como referência. Libâneo (2009, p. 83) aponta para as distinções entre as diferentes concepções, tais como: naturalistas, pragmáticas, espiritualistas, culturalistas, ambientalistas, interacionistas e, por fim, a concepção histórico-social. O autor lembra que o termo educação ainda é "[...] empregado em três outros sentidos [...]: educação-instituição, educação-processo e educação-produto". Enquanto educação-instituição, ressalta-se a ampliação dos espaços e instâncias de educação não-formal na sociedade contemporânea. No que se refere à educação-processo, a ação educativa vislumbra três elementos: um agente, um modo de atuação e um destinatário. Enquanto educação-produto, configura-se a educação caracterizada por resultados obtidos de ações educativas. Nesse processo, cabe verificar os objetivos e modalidades de educação, pois, se se considera que a educação é uma ação, o fato educativo proporcionado pela educação-processo fornecerá as bases para a educação-sistema/instituição e a educação-produto.

A educação escolar obrigatória é um fenômeno novo na história humana. Basta entender que as primeiras escolas, com a característica de obrigatoriedade, datam do século XIX (MONTEIRO, 2006). Trata-se de um entendimento liberal dos objetivos da educação, mas ajuda a compreender o quanto o fenômeno educacional se configurou como um direito cuja obrigatoriedade cabe ao Estado. Não só isso, mas leva a entender também que ao tirar a educação de suas origens e instâncias privadas, o Estado não somente assume o papel de promotor da educação escolar. Porém, o direito à educação escolar por si só não resolve. É o exercício do direito de estudar que pode garantir que o direito não seja letra morta. Surgindo dos ideais iluministas, a educação escolar, que busca esclarecer a todos, na verdade, com o tempo revelou-se um direito em disputa. De um lado, os que de fato podiam estudar; e de outro aqueles que estando alceados pelo alcance do direito, não podiam estudar e até hoje não o podem de fato. Para Libâneo (2012, p. 133), "A educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social". Por isso, a chamada educação dual, uma escola para a classe dominante e uma outra escola para a classe dominada; coisa que não é de hoje.

Um famoso iluminista francês, Voltaire, aconselhava o Arquiduque da Prússia: "A canalha (as massas) é indigna de ser esclarecida [...] é essencial que haja cozinheiros ignorantes [...] e o que é de lei é que o povo seja guiado e não seja instruído" (ARROYO, 1987 apud FRIGOTTO, 1995, p. 33). Diderot, outro baluarte iluminista, aconselhou a imperatriz da Prússia, à universalização do ensino. Desttut de tracy (ARROYO, 1987 apud FRIGOTTO, 1995), político francês dizia:

> Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (ARROYO, 1987 apud FRIGOTTO, 1995, p. 34).

A educação escolar é, assim, privilégio das classes que não precisavam trabalhar para se sustentar: a classe dominante, pois já têm quem trabalha para elas. A escola e a educação tornam-se assim, historicamente, um campo de atuação da ideologia da classe hegemônica, justamente porque ali ocorre a possibilidade de subjugação da classe trabalhadora a partir de um currículo que obedece a finalidades que são estranhas à classe trabalhadora.

A sociedade brasileira, por sua origem escravista já foi pensada de várias formas, e a metáfora da casa-grande e senzala sintetiza de forma esclarecedora a dualidade que perpassa as relações sociais no cotidiano e imaginário social brasileiro. Uma educação que teve como gesta essa mesma perspectiva dualista: para as classes pobres e uma educação voltada para que a classe dominante. Freire (1984, p. 89) alerta que "[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica". Pelo menos em tese, a educação deveria evitar distorções nas quais os pobres permaneçam estratificados sem vislumbrar oportunidades de mudança social. Porém, parece não se tratar de uma mera tese. O fato é que a realidade educacional dentro de uma sociedade desigual é também posta em prática de modo desigual.

Notório saber

Ao recorrer à contratação de professores sem licenciatura, mas que apresentem "*notório saber*", a Lei 13.415/2017), de certa forma, volta ao tempo dos professores leigos. Com esta Lei, na forma como está, dá a entender que a União reconhece seu fracasso no trato com a educação escolar. Este fato tem seu escopo no Artigo VI, que abre espaço para a atuação de professores com apenas notório saber:

> Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Já que a carreira docente não atrai quem de fato estudou para esse ofício, abre-se espaço para a docência eventual. O profissional de outra área com qualquer formação pode, por seu notório saber, atuar em sala de aulas na formação das futuras gerações. Esse tipo de política não resolve o problema da educação, pelo contrário, o amplia.

Nesse contexto, parece que a Lei 13.415/2017 amplia o fosso da segregação socioeducacional, característica da sociedade brasileira já amplamente denunciada desde a década de 1930. Mas, o esgarçamento provocado por esta lei produz efeitos nocivos que vão para além da educação, solapando todo um projeto de pessoa e sociedade, uma vez que a educação é uma ferramenta revolucionária na tomada de posição e tomada de consciência por parte da sociedade civil. A educação não é um mero ócio ocasional na vida das pessoas. Trata-se de uma ferramenta imprescindível no combate à desigualdade. A educação tem a força da liberdade a favor de quem estuda. A ignorância é a ferramenta que a classe hegemônica tem a seu favor no processo de dominação da classe trabalhadora. Bertold Brecht, no poema *Elogio do Revolucionário*, usa da sábia dúvida: "*Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?*" A educação brasileira, nos moldes em que está sendo estruturada na forma de leis atualmente, a quem interessa?

Considerações finais

A educação brasileira precisa de mais cuidado. Não se pode tratar uma instituição como a escola pública do modo como ela tem sido tratada. Educação não é uma mercadoria que se dispõe no mercado público. Educação é condição para que o devir social culmine em transformação.

Se a defesa por uma educação de qualidade se embasar na premissa de que se deve formar e construir uma educação que sirva aos interesses daqueles que vivem do trabalho, a aposta recai na formação unilateral, que visa tão somente preparar para o mercado de trabalho e contribuir para a acumulação do capital. Isso se contrapõe à proposta da educação omnilateral, cuja finalidade abrange o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. No entanto, adentrar-se no universo da formação omnilateral implica em superar uma formação reducionista unilateral que requer mudanças também na estrutura organizacional do ensino. Ressalta-se que na base da omnilateralidade não se encontra a dissociação entre os trabalhadores e a posse dos meios de produção. O que tornou o ser humano unilateral, para Manacorda (2007), foi a divisão do trabalho apoiada na propriedade privada. É o contraditório no modo de produção capitalista. Consequentemente, a educação, para atender às demandas do sistema capitalista, prioriza a formação unilateral.

No campo educacional, todo esse contexto nos revela que o "formal", o "oficial", o "programado", o "técnico" e o "tecnocrático" precisam ser superados por uma educação que não seja propriedade de alguns. Uma educação democrática é aquela em que todos os envolvidos participam na definição dos rumos da educação; não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos. A escola é um espaço público para a convivência fora da vida privada, íntima e familiar. A capacitação para a convivência participativa na escola implica na participação de um processo de aprendizagem que também ensina como participar do restante da vida social. Talvez, para não finalizar, a possibilidade de se sonhar e lutar por uma educação que favoreça uma formação integral, que possibilite ao educando a aquisição de uma consciência de si mesmo e do seu tempo, que o torne capaz de contextualizar a história e contextualizar-se na história, diminuirá a desconexão entre a ação educativa formal e a sociedade. Afinal, a impressão que se tem é que as discussões/preocupações que permeiam o contexto atual é com as (não)finalidades da educação a partir de um ponto de vista defendido pela elite dominante. Porém, há que se resistir contra as forças hegemônicas que teimam em cortar o curso histórico do acesso à educação formal/integral, que "bate doído" ao começar pela redução e/ou congelamento dos investimentos na área educacional. Futuro que se delineia? Antes de tudo, reconhecer que a história tem a ensinar e, por isso, faz-se necessária a formação intelectual para os envolvidos diretos neste processo. A partir daí, acredita-se que novos desafios deverão ser assumidos quanto ao papel do profissional da educação para responder às novas (?) demandas do processo educativo no cenário brasileiro.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 69-103.

_____. José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MONTEIRO, A. Reis. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei 13.415/2016). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIDAS DISSONANTES NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: DO CORPO INFAME À VOZ CON(SENTIDO)?

Carlos Roberto da Silveira[1]
Daniel Santini Rodrigues[2]

Resumo: Trata-se de debates com ênfase em teorias de Dussel, Foucault, Agamben, com possíveis convergências com a Resolução 466/12/2012 do CNS sobre possibilidades de ganhos financeiros aos voluntários sadios na participação em pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência, bem como, com o PL 200/2015 do Senado Federal brasileiro aprovado em 15/02/2017 e, que aguarda votação da Câmara dos Deputados.

A obra do homem é o ser-em-ato da alma segundo o logos – A obra do escravo é o uso do corpo.
(ARISTÓTELES)

Considerações iniciais

Pretendemos problematizar, mesmo que rapidamente[3], uma questão atualíssima no Brasil referente às "cobaias humanas" ou "participantes da pesquisa" clínicas (que não são mais "Sujeitos" das pesquisas, desde a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde -CNS), quanto aos experimentos de fase I ou bioequivalência. Neste momento, temos por objetivo, não deixar em esquecimento "esses" participantes da pesquisa, cujos corpos infames lhes foram dadas as vozes con(sentidas), orquestradas e firmadas nos discursos neoliberal e nos quatro pilares básicos da bioética: a autonomia, a não-maleficência, a beneficência e a justiça. Frente a estes discursos e ao mundo globalizado, a normalidade se normatiza e legaliza de forma suave, harmoniosa e aceitável diante de tantos problemas sociais e econômicos, ficando fácil encontrar e arrebanhar cobaias para tais pesquisas. Aqui queremos manter em debate, ou melhor em embate, os assuntos referentes às R. 466/12 que alterou a R.196/96 do CNS e que, com esta alteração, passou a admitir possibilidades de ganhos financeiros, ou seja, pagamentos aos "voluntários sadios" (hígidos) para participarem em "pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência", conforme lê-se no item II.10 da CNS-466/2012. Outro embate é sobre o Projeto de Lei do Senado (PLS 200/2015) que foi aprovado pelo Senado Federal em 15/02 2017 e que, seguiu para apreciação da Câmara dos Deputados (março, 2017) e que, atualmente (28/08/2018), ainda aguarda o parecer do Relator na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), através do PL 7082/2017. O PLS-200 dispõe sobre os princípios, as diretrizes e as regras para a condução de pesquisas clínicas em seres humanos por instituições públicas ou privadas. Em uma Carta Aberta à Sociedade, a CNS apontou que PLS 200 era "Um desserviço à sociedade brasileira", pois acarretaria: 1) Perda de direito ao medicamento após o estudo; 2) uso indiscriminado do placebo; 3) Extinção do CEP/CONEP; 4) Fim da independência dos CEP's; 5) Criação de Comitês de Ética subordinados as empresas; 6) Fim da representação dos usuários nos Comitês de Ética; 7) Uso indiscriminado do material biológico humano em

[1] Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, SP. *E-mail:* carlosilveir@yahoo.com.br.
[2] Docente de Filosofia da Faculdade Católica de Pouso Alegre- MG. *E-mail:* padresantini@yahoo.com.br.
[3] Mais informações: SILVEIRA, Carlos Roberto da; AGOSTINI, Nilo. *A Bíos no discurso do Logos:* Pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil. DOI: 10.18226/21784612.V22. N3.8. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5086>.

pesquisa. Enfim, das referidas mudanças das Resoluções 196/1996 para a 466/2012 (hoje praticamente esquecidas), até às aprovações das PLS 200/2015 e PL 7082/2017 (esta última, aguardando parecer), pretendemos insistir que tais alterações continuam a pôr em risco as vidas destes sujeitos hígidos, que ficam à mercê do mercado das pesquisas clínicas. Frente a isso, tudo nos remete às críticas de Enrique Dussel sobre o grito surdo do "mesmo", do "não-ser", que aparentemente é ouvido, aqui em específico, quando este se torna "autônomo" e supostamente "livre". De Michel Foucault, seguimos pelas sendas da governamentalidade, da política na arte de governar corpos, numa biopolítica de controle da vida. Liberdade transformada na máxima do "empresário de si", digamos: no infame con(sentido)? De Giorgio Agamben, retomamos as leituras do *homo-sacer* quanto à "vida nua", corpos matáveis, vidas dissonantes em um tempo neoliberal consoante.

Vidas dissonantes, consoantes remediadas

As palavras "consoante" e "dissonante" derivam do Latim e estão ligadas ao étimo son (som). Consoante significa "com o som", "soar juntos" em harmonia. Já, "dissonante" significa "contra o som". Para Med (1996, p. 274), os acordes consoantes criam a impressão de tranquilidade e estabilidade. Já os dissonantes "Soam como se fossem incompletos ou inacabados e sugerem uma resolução num acorde consoante".

Do mundo dos sons para o "mundo da vida", das "vidas dissonantes", podemos recordar Parmênides ao anunciar a Filosofia como Ontologia, quando pronunciou que "o ser-é, e o ser-não-é". Desde então, o ser-é é o ser pensante, o portador do *logos* do mundo central Ocidental. Dirá Enrique Dussel (1980, p. 12), "o que é o ser senão o fundamento do mundo, o horizonte que compreende a totalidade dentro da qual eu vivo, a fronteira que nossos exércitos controlam? O ser coincide com o mundo [...]". "O ser", para Parmênides, era o homem grego, consoante com a sua cultura, língua, harmônico com a política até as fronteiras da helenicidade. Para aquém disso, dissonantes estavam os "não-ser", os chamados "bárbaros", rudes da periferia, àqueles em desarmonia, incompletos pelos fundamentos do "ser", da razão da *pólis*. No entanto, estes possuíam alguma serventia para o sistema e, para Aristóteles, nada melhor que fazer bom uso de seus corpos (*soma*), visto que tais homens não seriam propriamente humanos, mas algo como acordes dissonantes, incompletos, pois faltavam-lhes a alma (*psyché*) intelectiva. Assim, fundamentou "uma **resolução** num acorde consoante" da seguinte forma: "[...] alguns homens são livres por natureza, enquanto outros são escravos, e que para estes últimos a escravidão é conveniente e justa" (ARISTÓTELES, 1999, p. 151).

Agamben (2014, p. 16) em sua obra *Homo Sacer, o poder soberano e a vida nua I,* declara que dos textos sacros da soberania e dos códices do poder político, vida nua é a vida matável e insacrificável do *homo sacer, "*[...] uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta matabilidade) [...]". Agamben aponta que sua pretensão é reivindicar esta figura para a política moderna. Da mesma forma, neste trabalho, buscamos nesse *homo sacer* (homem sagrado), a representação do "não-ser" e estendemos mais um pouco para as ciências, de onde surgem os participantes hígidos das pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência, cujos tons e sons dissonantes, tornam-se harmônicos, ornamentos/apojaturas (apoio) para uma melodia neoliberal para as pesquisas clínicas. Convém lembrar que "pessoas hígidas" gozam de boa saúde e que não precisam de assistência médica. No entanto, quando recrutadas nestas pesquisas, correm riscos alto ou máximo de vida, pois na maioria das vezes, devido as suas condições social e econômica, aceitam participar em pesquisas que os tornam vulneráveis remediados. Diante disso, aproveitamos a mesma pergunta de Agamben (2014, p. 14) para

tratarmos dos referidos participantes: "Qual é a relação entre política e vida se esta se apresenta como aquilo que deve ser incluído através de uma exclusão?". Para ele, o estado de exceção da vida nua, coincide com o espaço político democrático que culminará com o novo corpo biopolítico, o da vida nua do possível cidadão.

Da vida nua, Agamben retoma Hannah Arendt, para tratar dos problemas dos refugiados e apátrias das pós-guerras mundiais, quando ela apontou que os direitos humanos inalienáveis do Estado-nação perderam força e tutela (AGAMBEN, 2014). Assim, "O humanitário separado do político não pode senão reproduzir o isolamento da vida sacra [...]" (AGAMBEN, 2014, p. 130), vida sacrificável, vida nua no seio de um estado de exceção que se configurou e que se torna o nosso paradigma biopolítico contemporâneo.

Das atrocidades da guerra, as pesquisas com cobaias humanas vieram à tona pela sua inumanidade e Agamben (2014, p. 155) declara que: "no horizonte biopolítico que caracteriza a modernidade, o médico e o cientista movem-se naquela terra de ninguém onde, outrora, somente o soberano podia penetrar".

Corpos infames e a biopolítica

Foucault em 1977, publicou o texto *A vida dos homens infames* no qual se vê uma "antologia das existências", arquivos dos séculos XVII e XVIII que estavam esquecidos (tais como estão, as vidas esquecidas contidas neste artigo), vidas breve, pois tratam exatamente das vidas sem fama, "existências-relâmpagos", "poemas-vidas", sussurros consentidos de relatos de alquimistas, libertinos, leprosos, vagabundos, ateus, dentre outros: "arquivos do internamento, da polícia, das petições ao rei e das cartas régias com ordem de prisão" (FOUCAULT, 2006, p. 211). Ele entendia que o texto, com tal teor, pode-se estender para outros tempos e lugares. Aqui, aproveitamos para reivindicar o espaço para as atuais "vidas dissonantes" da "dramaturgia do real", corpos infames (con)sentidos?, meros objetos das pesquisas.

Em *Segurança, Território e População*, Foucault falou de uma arte de governar Ocidental que não seria, a da Antiguidade, nem a do final do século XVI e início do século XVII, herança dos ideais da Idade Média, aquela da busca e permanência da essência de um governo perfeito regido pelas virtudes morais e religiosas. Apontou também que não se referia a governamentalidade do Estado de Justiça e do Estado Administrativo, cujas artes de governo eram condizentes com os períodos da Idade Média e da Moderna dos séculos XVI e XVII. No entanto, esta consistiria na distribuição de relações de força e poderes em novos espaços de concorrência e competitividade (FOUCAULT, 2008). Na Europa no século XVIII, as guerras, doenças, pestes, falta de alimentos, controle da natalidade, uma nova forma de governo surgiu, a do biopoder como uma arte de governar a vida, sendo então, objeto das ciências humanas e exatas. Das tecnologias políticas, "militar e polícia" estabelecidas, surgiu a do "comércio" que fundamentaria a Economia Política. A Estatística se promoveu como ferramenta tecnológica, ideológica e apropriou-se de questões sobre a população. Judith Revel (2005) aponta que a governamentalidade moderna não se refere ao somatório de sujeitos em um território, sujeitos de direito ou categoria geral de espécie humana, mas trata-se de uma política, uma biopolítica com técnicas sobre as vidas dos indivíduos, na educação, nas relações familiares e nas instituições.

O liberalismo nascente do século XVIII com os seus ideais, não produziu a felicidade para todos. No século XX, a Europa com as duas grandes guerras viveu o estado de exceção, que foi a via de regra. No pós-guerras, o neoliberalismo adquiriu força nos EUA e Europa com uma política econômica e social que produziu a sociedade empresarial e, com a globalização, os atributos humanos como liberdade, capacidades, destrezas, aptidões adquiriram valor extremado ao novo Capital, agora capital humano, empreendedor de si.

Pesquisa: do corpo infame à voz con(sentido)?

O Brasil teve sua primeira resolução em 1988, através do Conselho Nacional de Saúde, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, preocupado com as pesquisas envolvendo seres humanos. Intensos trabalhos foram realizados até chegar na R.196/96, quando esta definiu a criação e consolidação do sistema brasileiro de ética em pesquisa, através do sistema: Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. A R. 196/96 embasou-se nos documentos internacionais e acordos para proteção da pessoa humana e coletividades, bem como, nos pilares básicos da bioética, e assim, pretendeu "assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado" (RESOLUÇÃO 196/1996). Sem dúvida, um marco nas normas brasileiras. No entanto, a R.466/12 alterou a R.196/96 estabelecendo possibilidade de ganho financeiro: "A participação deve se dar de forma gratuita, **ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência**" (RESOLUÇÃO, 466/2012, p. 2).

Cientes de suas "autonomias", as pessoas hígidas assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaram que receberam informações sobre a pesquisa e que voluntariamente, dizemos (con)sentido?, atestam suas participações nas pesquisas clínicas. No entanto, lembrarmos que muitas destas pessoas saudáveis arriscam suas vidas, devido suas condições financeiras, muitas abaixo da linha de pobreza, portanto vulneráveis frente às desigualdades sociais e econômicas. Diante do quadro, a solidariedade e a gratuidade perdem lugar e cedem espaço para o oportunismo, a coerção científica que contraria a vida, quando recrutam pessoas saudáveis e vulneráveis economicamente, propagando a vida nua dos corpos infames.

Considerações finais

Hoje 28/08/2018, ainda se aguarda o Parecer do Relator na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), através do PL 7082/2017 para avançar os trâmites do processo. Diante dos discursos, do estado de exceção, do biopoder, da governamentalidade neoliberal, das necessidades econômicas, a "vida nua" vaga escravizada por entre empresas e laboratórios, negociada, vendida, consentida e assegurada pela ética da vida (bioética). Assim, por forças destas circunstâncias, pedimos permissão aos leitores para que possamos novamente citar Aristóteles (1999, p. 151) "[...] alguns homens são livres por natureza, enquanto outros são escravos, e que para estes últimos a escravidão é conveniente e justa" e Agamben (2014, p. 155): "[...]"no horizonte biopolítico que caracteriza a modernidade, o médico e o cientista movem-se naquela terra de ninguém onde, outrora, somente o soberano podia penetrar".

Referências

AGAMBEN, G. *Homo Sacer:* O Poder Soberano e a Vida Nua I. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARISTÓTELES. *Política:* livro I. Trad. Therezinha M. Deutsch e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde, CNS. *Resolução nº 196, 10/10/1996*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 26/08/2018.

Brasil. Ministério da Saúde, CNS. *Resolução nº 466*, 12/12/2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 26/08/2018.

CNS. *"Carta Aberta à Sociedade Projeto de Lei nº 200/2015:* Um desserviço à sociedade brasileira. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2015/docs/05mai14_CartaAbertaConep_ProjetoLei_200_2015.pdf>. Acesso em: 26/08/2018.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação na América Latina*. Trad. de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; Unimep, 1980.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: *Ditos e escritos*, v. 4. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Segurança, território, população*: curso dado no College de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MED, B. *Teoria da Música*. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

REVEL, J. *Michel Foucault:* conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

INTERTEXTUALIDADE E LEITURA – NEGOCIAÇÕES COMPARTILHADAS POR CRIANÇAS EM SESSÕES DE LEITURA LITERÁRIA

Rosa Maria Hessel Silveira[1]
Darlize Teixeira de Mello[2]

Resumo: O trabalho tem como objetivo analisar episódios de estabelecimento de relações intertextuais, protagonizados por alunos do 4º e 5º ano de uma escola municipal de Porto Alegre, a partir de sessões de leitura de obras ficcionais para crianças. As análises mostram relações intertextuais com outros textos escritos e também da mídia.

Introdução

A concepção de que qualquer leitura sempre se faz em diálogo com leituras anteriores pode lançar luz sobre várias facetas da relação entre leitores/obras. Por outro lado, as teorias textuais e literárias das últimas décadas têm focalizado cada vez mais a própria "literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva" (CULLER, 1999, p. 40). A leitura de obras por leitores reais, portanto, encontra vida na confluência entre os textos e a ativação de redes intertextuais por esses mesmos leitores – sempre cambiantes. Tal não é diferente na literatura infantil e em seus pequenos leitores.

É dentro desta vertente argumentativa, que se situa o presente artigo, no qual trabalhamos com dados da pesquisa intitulada *"Percursos e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras*[3]*".* Com o objetivo de evidenciar a relevância do estabelecimento de relações intertextuais variadas (inclusive com outras mídias, que não a escrita) na leitura de livros infantis, analisamos alguns episódios de estabelecimento de tais relações, protagonizados por alunos do 4º e 5º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, a partir de sessões de leitura compartilhada de obras ficcionais para crianças.

Contextualizando os dados e precisando conceitos

O trabalho de campo foi realizado nos anos de 2016-2017 através de sessões de leitura compartilhada, realizada com uma turma de 4º ano (2016) e, posteriormente, com a mesma turma no 5º ano (2017), de uma escola municipal de Porto Alegre. Para a realização das sessões de leitura foram escolhidas oito obras[4] contemporâneas para crianças, com narrativas ficcionais e de autores variados. As sessões de leitura procuravam focalizar: leitura compartilhada e interativa; conversas sobre a obra, considerando perguntas desencadeadoras, e atividades escritas - elaboradas pelo grupo de pesquisadores e aplicadas em parceria com a professora da turma.

Produzido na vertente dos Estudos Culturais em Educação, o trabalho permitiu constatar o estabelecimento de relações de intertextualidade por parte dos alunos, a partir da análise das

[1] Mestra em Letras e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora colaboradora convidada do PPGEducação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq.
[2] Mestra e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Universidade Luterana do Brasil. *E-mail:* mellodarlize@gmail.com.
[3] A referida pesquisa é desenvolvida no NECCSO/UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com outras universidades parceiras (ULBRA/Canoas, UFPel) e tem o apoio do CNPq.
[4] Obras trabalhadas que serviram de base a este estudo: *O Pato, a Morte e a Tulipa*, de Wolf Erlbruch (2009); *Vozes no Parque*, de Anthony Browne (2014); e *Menina Nina*, de Ziraldo (2002). Não abrangemos aqui todas as obras trabalhadas, por limitações de espaço.

negociações feitas entre as suas experiências pessoais, por um lado, e o texto e as imagens do livro trabalhado, por outro. As sessões permitiam evidenciar o processo de interação pela linguagem, "na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos". (KOCH, 2006, p. 16).

Neste jogo de interlocução entre a obra, os colegas, as pesquisadoras, a professora, observou-se a emergência de relações intertextuais, por vezes provocada intencionalmente na mediação. Não tomamos, neste texto, a intertextualidade no seu sentido estrito, quando um texto "remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação" (KOCH, 2012, p. 18), uma vez que não trabalhamos com os textos escritos infantis. Estamos entendendo relações intertextuais na dimensão da citação, da referência, da alusão e da aproximação entre elementos captados nas obras e outros elementos de conhecimento anterior das crianças leitoras. Tais relações também não se restringiram a textos literários, nem sequer a textos verbais, mas englobaram a referência a outros domínios discursivos (TV, cinema), numa possibilidade apontada por Véron (apud Koch, 2012, p. 5).

Entendemos, também, que esse tipo de movimento do leitor lhe possibilita estabelecer uma fecunda relação entre elementos do texto ali presente, por um lado, e seus conhecimentos prévios, de outro, de forma a construir imagens, sumarizações e redes significativas de compreensão da leitura.

Relações intertextuais – algumas evidências

Para além dos dados fatuais que aqui trazemos, vale a pena resgatar o fato de que a turma, em diferentes momentos, estabeleceu relações intertextuais entre elementos dos livros lidos e discutidos e obras anteriormente trabalhadas pelos alunos em anos anteriores, contos clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho,* histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa - produtos muito presentes no cotidiano desses alunos no ambiente doméstico, e textos do gênero textual lendas, a partir do livro *Vozes do Sertão,* de Gomes (2014). Também obras trabalhadas nas sessões de pesquisa reapareciam, através de alusões, em sessões seguintes do projeto.

Passamos agora a comentar algumas dessas relações intertextuais estabelecidas. Uma dessas situações ocorreu na sessão de leitura compartilhada e interativa com a obra *O Pato, a Morte e a Tulipa,* de Wolf Erlbruch (2009). Nesta premiada obra, o autor alemão Wolf Erlbruch nos faz pensar em "para onde vamos", de maneira a refletirmos sobre o nosso lugar no mundo. "Dizem que a morte nunca atrasa. Mas quem imaginaria que, ao conhecer e se encantar com um pato, ela perderia a noção do tempo e desfrutaria um pouquinho mais da vida? E que este pato a ensinaria a mergulhar no lago, subir em árvores e tirar uma soneca?", diz o texto da contracapa. (ERLBRUCH, 2012). Nesta obra, a morte é uma das personagens centrais e ela estabelece amizade com o pato. Sua imagem é de um esqueleto do qual podemos ver apenas a caveira, uma vez que a personagem está vestida com uma espécie de bata xadrez de cores sóbrias e calça sapatos comuns. Entretanto, diferentemente da representação mais comum nos produtos culturais para crianças, ela não tem usa capuz. Vejamos alguns excertos dos diálogos travados em sala de aula.



Figura 1: Capa da obra O pato, a tulipa e a morte. – Fonte: (ERLBRUCH, 2012).

Parte I

P1[5]*: - O pato morre, ou a tulipa morre, mas como será que tem a ilustração da morte? Como a gente pode desenhar a morte? Alguém tem alguma ideia?*
A1 - Uma caveira, com capuz e com machado na mão
P1: Acho que não é bem um machado.
A2 - Uma foice.
P1: - Uma foice! E onde tu já viu isso?
A3 - nos Simpsons
A4- e no Desenho das Crianças Malcriadas
A5- eu já vi uma vez

Parte II – Retomada da obra em outra sessão

P1: - O esqueleto de uma vovozinha... E...(...) Aí vocês me disseram que já tinham visto outros desenhos da Morte, não é?
A5(o): - Sim!
P1: - Vocês lembram ainda?
A5(o): Da Turma da Mônica...
P1: Da Turma da Mônica...

Nesses excertos de sessões de leitura podemos observar a relação estabelecida entre a representação imagética da morte, na obra *O Pato, a Morte e a Tulipa*, de Erlbruch (2012), que não segue fielmente a tradição ocidental, haja vista a utilização de uma roupa xadrez, e a representação da morte na revista em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa (um esqueleto com roupa e capuz preto e foice na mão), os desenhos animados *Simpsons* (semelhante à dos desenhos da Mônica) e o desenho brasileiro *Historietas brasileiras para crianças malcriadas*. De acordo com Girotto; Souza (2010), as conexões feitas com outras experiências de leitura podem facilitar no entendimento do texto. Assim sendo, destacamos que as histórias em quadrinhos são artefatos de leitura muito presentes no ambiente doméstico, constituindo uma referência importante para a representação da morte no imaginário das crianças.

[5] As siglas usadas correspondem P – pesquisador, A – aluno e PR – professora. A numeração dos pesquisadores e alunos visa apenas proteger o sigilo de seus nomes e mostrar a diferenciação dos enunciadores; a indicação do gênero é feita pela utilização de (a) ou (o).

Observe-se que as conversas destacadas demonstraram uma forte presença na fala dos alunos dos desenhos animados, no caso *Simpsons* e *Historietas brasileiras para crianças malcriadas*, evidenciando-se a interação dos mesmos com a televisão enquanto oferta de entretenimento presente nos lares. Nesse sentido, a representação da morte pareceu ser circulante no universo infantil, a partir dessas diferentes fontes de leitura e comunicação.

Outras evidências da cultura televisiva presentes nas sessões de leitura vieram da conversa sobre a obra *Menina Nina*, de Ziraldo (2002) e *Vozes do Parque*, de Anthony Browne (2014), dois autores consagrados no panorama da literatura infantil.

Ziraldo (2002), em *"Menina Nina"*, obra com acentos autiobiográficos, aborda a questão da morte, através da narrativa de acontecimentos envolvendo a morte de uma avó e a tristeza da neta (a menina Nina do título). Em uma determinada passagem, a ilustração – através de uma metáfora visual sobre a continuidade e a reprodução da vida através das gerações – traz, desmembradas, bonequinhas pertencentes a uma matriosca, conhecida boneca russa de sucessivos encaixes.

Nessa sessão, durante a leitura conjunta, emergiu o seguinte diálogo:

P2: Próxima página. Olha tem uma surpresa aqui!
A12(o): Parece boneca russa!
P1: Aonde vocês viram essa boneca?
A12(o): ***Eu vi no Scooby Doo!***
P2: Eu trouxe uma!

Observa-se, assim, como a TV pode fornecer elementos que vão constituindo repertórios de conhecimentos que vão muito alem do conhecimento imediato das crianças.

Já na obra *Vozes no Parque*, o autor Browne (2014) traz um mesmo episódio – de encontros e desencontros no ambiente de um parque – pela voz de 4 personagens diversos: duas crianças, o pai de uma e a mãe de outra. Trata-se de uma obra cujas ilustrações, de vivo colorido e riqueza de elementos, trazem inúmeras citações e alusões visuais.

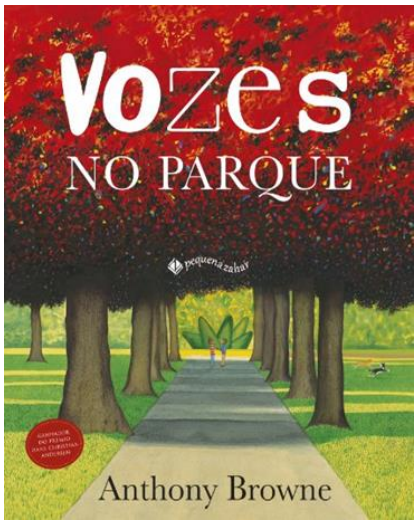


Figura 2: Capa da obra Vozes no Parque. – Fonte: BROWNE (2014)

Nessa sessão de leitura, no momento de exploração de vocabulário desconhecido, anteriormente à leitura, ocorre o diálogo abaixo.

P1: Quem sabe o que é um coreto?... É tipo um carrossel mas não tem os cavalinhos né gente? É aberto ali ó! É um palco...
(...)
A9(a): Sora, não é um palco?
P2: Tipo um palco...
P1: É, tem um palco só que coberto... (...)
PR: Tem uma novela que ás vezes aparece isso...
[muitos alunos falam juntos]: *Cúmplices*[6]*!*
PR: É na Cúmplices de um Resgate, lá no centrinho...
P2: Tem um coreto! Na praça, no centrinho, as pessoas ficavam embaixo pra não pegar muito sol, ou pegar chuva, pra conversar... Isso é um coreto!

Depois, analisando uma imagem do livro em que dois personagens adultos aparecem, um deles sentado, lendo jornal, em um banco do parque, os alunos fizeram mais uma referência a um programa televisivo.

P2: Vamos pra essa [página] agora! O que acontece nessa?
A6(o): As árvores agora são brancas!
A61: E tem um avião quebrado!
P2: Tem um avião quebrado... Que mais?
A5(o): Parece o banco da "Praça é Nossa". [7]..

Ao analisar essas relações intertextuais, vamos percebendo que os produtos culturais para a infância, como a televisão constituem hoje um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, muito presentes no mundo infantil. Quando temos a possibilidade de compartilhar estes significados com os outros, nós os colocamos em funcionamento e criamos uma arena importantíssima para os processos de significação, arena que foge dos limites espaços-temporais da interação em sala de aula e cria novas formas de interação, conforme aponta FANTIN (2006). Neste sentido, podemos relembrar Bakhtin (2006), quando afirma que todo texto, seja ele oral ou escrito, está impregnado de sentidos explícitos ou implícitos de uma infinidade de outros textos com os quais o autor já teve contato anteriormente.

Assim sendo, nessa ação mediadora entre ato de ler e de falar sobre a obra **t**rabalhada, podemos observar que "o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente nesse ponto de contato entre textos uma luz brilha, iluminando tanto o posterior quanto o anterior, juntando dado texto ao diálogo [...]". (BAKHTIN, 2006, p. 162). É nesta perspectiva que se funde o conceito de intertextualidade, que se pretendeu explorar nesse estudo, admitindo e reconhecendo as outras vozes presentes na produção oral dos alunos.

Considerações finais

É interessante pontuar que, no grupo de alunos, observou-se o estabelecimento de relações intertextuais entre elementos dos livros lidos e discutidos tanto com as obras anteriormente trabalhadas quanto com contos clássicos, como João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, e com as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, produtos muito presentes no cotidiano desses alunos no ambiente doméstico. De uma forma significativa, para além dos

[6] Os tipos de novelas vão se modificando, conforme o ano; no 4º ano – novelas "infantis" – "Cúmplices de um regaste", no 5º ano – "novelas de público adulto" – "Força do querer".
[7] *A Praça é Nossa* é um programa de televisão humorístico brasileiro transmitido atualmente pelo canal SBT.

exemplos aqui trazidos, as relações intertextuais também ocorreram com textos da mídia, como referências ao desenho do "Scooby Doo" e "Naruto", a novela "Cúmplices de um resgate" e aos filmes "Senhor dos Anéis" e "Godzilla".

Com esse trabalho, assim, percebemos como os alunos negociaram significados dos textos inserindo-os numa rede discursiva mais ampla, pertinente para a compreensão produtiva dos textos.

> A ponte entre o "real", as experiências vivenciadas e a ficção é uma das dimensões que não podem ser perdidas de vista durante a exploração de uma narrativa, de forma que a interação entre os alunos e o texto adquira uma significação mais consistente, contribuindo para uma compreensão que, como sabemos, não é única nem fixa. (DALLA ZEN; SILVEIRA, 2013, p. 55).

Reconhecemos a maleabilidade, a heterogeneidade e o hibridismo da linguagem falada na perspectiva dialógica de linguagem, de sujeito e de autoria de Bakhtin e compreendemos o aluno como um receptor ativo dos produtos da mídia, interlocutor que negocia sentidos em sua compreensão responsiva ativa. Nesse sentido, destacamos que as conversas mediadas de leitura estavam permeadas de diferentes ditos, os ditos dos autores, dos leitores dos mediadores, sendo conversas atravessadas por essa polissemia de vozes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BROWNE, Anthony. *Vozes no Parque*. São Paulo: ZAHAR, 2014.

CHAMBERS, Aidam. *Dime.* Espacios para la lectura. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 2007.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária.* Beca Edições, 1999.

ERLBRUCH, Wolf. *O pato, a morte e a tulipa.* São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FANTIN, Mônica. *Crianças, Cinema e Mídia-Educação:* Olhares e experiências no Brasil e na Itália. 2006. 394f. Tese de doutorado – Santa Catarina, UFSC, 2006.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, Lenice (Org.) *Vozes do Sertão.* São Paulo: Cortez Editora, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis.* São Paulo: Cortez, 2012.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla; SILVEIRA, Rosa Maria H. Surpresa, captura e envolvimento. *Literatura Infantil*, v. único, São Paulo: Segmento, 2013. p. 50-61.

ZIRALDO. *Menina Nina*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FIGUEIREDO PIMENTEL, ADAPTADOR DE CONTOS POPULARES DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS DO SÉCULO XIX[1]

Suzana Palermo de Sousa[2]

Resumo: Este estudo comparativo analisa contos distribuídos nas obras de Figueiredo Pimentel e Sílvio Romero. O corpus de investigação é formado por 21 narrativas adaptadas por Pimentel para a infância a partir da obra de Romero. Pretendeu-se realçar o processo de reescrita empreendido por Pimentel, evidenciado a natureza das mudanças executadas nos textos.

Introdução

Nascido em Macaé-RJ, Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) atuou com destaque nos campos literário e jornalístico durante as últimas décadas do século XIX. Seu ingresso no segmento livreiro infantil se deu em 1894[3], quando publicou *Contos da Carochinha*, o primeiro volume da coleção que viria a ser batizada como *Biblioteca Infantil*. A obra, que se tornou um sucesso de vendas, reunia cerca de cinquenta narrativas curtas. O êxito da primeira publicação garantiu a sequência do trabalho de Pimentel para o selo editorial. Em 1896, vieram a lume *Histórias da Avozinha, Histórias da Baratinha, Teatrinho Infantil, Álbum das Crianças, Os Meus Brinquedos* e *O Castigo de um Anjo.*

A coletânea foi encabeçada pelo editor Pedro da Silva Quaresma, que oferecia uma nova roupagem aos livros destinados a mais tenra idade. A *Biblioteca Infantil* apresentava, de forma inovadora, as histórias vertidas ao português brasileiro, uma vez que, à época, os livros infantis que circulavam no País adivinham majoritariamente de traduções lusitanas. Para além dessa inovação, a coleção cumpria uma perspectiva educativa. Os volumes reunidos incutiam mensagens moralizantes e sentimentos edificantes, como o amor pela família e a caridade pelos pobres e órfãos, além de representar um viés nacionalista, na direção de ratificar o que se construía no período como *identidade nacional.* Pode-se dizer, de modo sucinto, que a coleção seguia um fio condutor cívico-pedagógico: pretendia-se educar as crianças, vistas como futuras cidadãs, ao mesmo tempo em que as conduzia a valorizar os elementos de cor local.

A edição que reunia jogos e brincadeiras, *Os Meus Brinquedos*, é um exemplo representativo de tais interesses. Para o seguinte volume, Pimentel coletou diretamente da tradição oral brincadeiras, cantigas e jogos, alinhando-se à perspectiva de trabalho dos folcloristas. O autor procurou não intervir no conteúdo recolhido, mantendo-se fiel às fontes populares, como ele mesmo dizia: "Nada quisemos emendar do que ouvimos e coletamos: todas as cantigas foram reproduzidas com a máxima fidelidade [...]". (PIMENTEL, 1959, p. 8). Por meio desse volume, fica evidente também a postura higienista que seguia. Ao oferecer jogos infantis, o autor estaria incentivando as crianças, a partir de um ideal progressista e republicano, a garantirem a saúde física. A partir de uma educação corpórea, por assim dizer, os pequenos se prepariam desde cedo para desempenharem suas futuras funções com êxito, contribuindo, assim, para o progresso da jovem República Brasileira em vias de construção.

---

[1] Esse trabalho é um recorte da Pesquisa de Iniciação Científica já finalizada intitulada "Circulação transatlântica de prosa de ficção infantil no Rio de Janeiro durante a segunda metade do século XIX (1850-1914)" financiada pela FAPESP (Processo: 2015/23513-9) e orientada pela prof.ª Dr.ª Orna Messer Levin.

[2] Mestranda em Teoria Literária – UNICAMP. Licenciatura em Letras – UNICAMP. *E-mail:* suzipds@gmail.com.

[3] Nesse período, Pimentel já era um autor conhecido pelo escândalo da obra naturalista que publicara, *O aborto* (1893), e, por isso, surpreendeu a todos ao se desvencilhar da fama de imoral e conseguir entrar nas casas de família. A esse respeito, cf.: CATHARINA (2013); LEÃO (2012).

Seguindo essa perspectiva, os volumes de destaque da coleção, seja por representarem a maior parte dela, seja por serem sinônimos de sucesso de vendas, eram as edições que reuniam narrativas curtas: *Contos da Carochinha, Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha*. Os contos que as compunham iam de clássicos franceses traduzidos para o português do Brasil a histórias folclóricas do País adaptadas para os jovens leitores. Nesse segundo tipo de narrativas reside a valorização da cultura popular do Brasil, tônica em evidência nas produções literárias dirigidas ao público adulto no final do século XIX e já desvendada na *Biblioteca Infantil*. Figueiredo Pimentel teria sido o primeiro autor a dirigir as narrativas folclóricas do País para as crianças[4]. O caráter pioneiro desse seu trabalho, ainda pouco investigado, sugere questionamentos, como o de compreender qual teria sido sua contribuição efetiva no arranjo de tais textos.

O que se sabe de antemão[5] é que Figueiredo Pimentel teria empreendido seu trabalho com narrativas populares do País utilizando como matrizes as histórias de *Contos Populares do Brasil* (1885) do autor sergipano Silvio Romero. Nessa obra, Romero registrou as narrativas recolhidas diretamente da tradição oral, sem lhes adicionar recursos estilísticos. Na tríade de volumes de contos, Pimentel aproveitou vinte e uma[6] histórias populares registradas no livro do escritor sergipano, oferecendo-as às crianças por meio de adaptações. O que nos importa desvendar, portanto, é quais estratégias de adaptação teriam sido empreendidas por Pimentel na passagem de textos coligidos da cultura oral por Sílvio Romero para contos literários a serem lidos pelas crianças. Para tanto, propomos uma leitura comparada, cujos resultados e exemplos mais relevantes são expostos a seguir.

Análise e resultados

O conjunto de narrativas populares adaptadas por Figueiredo Pimentel abrange um leque de tipos de contos. Se remetermos à classificação de narrativas adotada por Câmara Cascudo, em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1999)[7], é possível apontarmos a enorme quantidade de *contos de animais* e *contos de fadas* nos volumes da *Biblioteca Infantil*. Ressalta-se a aparição de bichos protagonistas como o cágado e o macaco, ambos caracterizados nos enredos como malandros. Do acervo de histórias, destacam-se ainda personagens folclóricos até hoje conhecidos, como a sedutora sereia Iara e o trapaceiro Pedro Malasartes.

A partir do conjunto de histórias folclóricas reunidas por Pimentel, lidas lado a lado com as versões homônimas de Sílvio Romero, é possível observar estratégias adaptativas recorrentes. Tais modificações podem ser organizadas em torno de três categorias, a saber: (i) narração, (ii) estilística e (iii) moralidade. O primeiro recurso evocado engloba um conjunto de alterações, sendo estas acréscimo de sequências narrativas/descritivas, nomeação dos personagens e inserção de diálogos. A estratégia referente à estilística comporta modificações relativas ao uso de adjetivos, à inserção de mecanismos sonoros (rimas e versinhos) e ao

[4] A escritora Alexina de Magalhães é considerada atualmente a pioneira no oferecimento de fontes populares ao público infantil. No entanto, sua produção só se inicia em 1907 (*Contribuição do folclore brasileiro para a biblioteca infantil*). Nessa época, Pimentel já tinha publicado Contos da Carochinha há treze anos. Tal fato nos permite afirmar sua posição dianteira no oferecimento de narrativas populares aos jovens leitores. Para saber mais sobre Alexina de Magalhães, cf. CARNAVELI (2009).

[5] Silva (2008) identifica em sua tese a matriz usada por Figueiredo Pimentel em suas adaptações, colocando *Contos populares do Brasil*, de Sílvio Romero, como fonte. A autora indica o trabalho de adaptação de Pimentel, sem se alongar na análise.

[6] É importante sublinhar que Silva identifica 18 contos adaptados por Pimentel a partir de Romero. Outras 3 narrativas foram descobertas em nossa investigação de IC (indicada na primeira nota de rodapé deste trabalho), a saber: "A mãe d'água", "As botijas de azeite" e "O cágado e o gambá".

[7] Em seu dicionário, Cascudo propõe a existência de 11 tipos de contos, sendo eles: contos de animais, facécias, contos de fadas, contos exemplares, religiosos, etiológicos, de adivinhação, acumulativos, natureza denunciante, demônio logrado e ciclo da morte.

acréscimo de figuras de linguagem. Já o último recurso subdivide-se em três eixos: destaque de virtudes, exclusão de trecho impróprio e desfecho com ensinamento exemplar.

A seguir, pretendemos indicar excertos de alguns contos que fornecem subsídios para demonstrar a ocorrência de cada categoria adaptativa. Nos trechos da narrativa "O moço pelado", vistos na tabela 1, pode-se observar facilmente a discrepância da extensão de uma mesma cena nas versões de Romero e Pimentel. Em um primeiro olhar já é possível notar que o autor de histórias infantis adornou as orações, construindo-as com mais detalhes.

Romero	Pimentel
"Uma vez havia um homem casado que tinha uma enorme quantidade de filhos e cada vez a mulher paria mais. O homem, para sustentar tão grande família, fez-se pescador." (ROMERO, 2008, p. 149)	"Inácio Peroba era um infeliz pescador, homem muito caridoso, honrado e de excelente coração. Tendo se casado cedo, sua mulher mimoseou-o com muitos filhos. Além deles, tinha de alimentar alguns sobrinhos órfãos, sua velha mãe e seu sogro. Por isso, a pesca, de que sempre vivera, até então, já lhe não bastava para sustentar tão numerosa família, e ele vivia desesperado." (PIMENTEL, 1896, p. 20).

Tabela 1 - O moço pelado

Nos excertos mostrados, percebe-se o acréscimo de sequências narrativas e descritivas (i), sendo essas últimas materializadas por meio do emprego de adjetivos (ii). Palavras atreladas a essa classe garantem também a exaltação das virtudes do homem trabalhador como forma de moralização (iii). No trecho focalizado, observa-se ainda que o personagem ganha um nome (i) e que a expressão "mimosear com filhos" assume o lugar de uma significação mais suave para "parir", o que pode ser caracterizado como emprego da figura de linguagem eufemismo (ii). Em vista dessa explicação, tornam-se evidentes os variados efeitos de sentido produzidos por um único tipo de recurso. O emprego de adjetivos, por exemplo, que originalmente remete às modificações relativas à estilística, garante também a construção de sequências descritivas, ao mesmo tempo em que oferece um tom moralizante em relação ao personagem.

Já o conto "O pinto pelado", visto na tabela 2, fornece elementos para demonstrar como o recurso sonoro se efetiva na narrativa de Pimentel. Nos trechos em questão, nota-se que além de adornar o trecho narrativo (i), o autor lhe ofereceu ritmo (ii). Para tanto, sequenciou nomes de animais iniciados majoritariamente pelas oclusivas [g] e [p] e privilegiou a inserção de sequências sonoras idênticas, como *gal-*.

Romero	Pimentel
"Foi um dia um pinto pelado, estava pinicando num terreiro, achou um papelzinho e disse [...]". (ROMERO, 2008, p. 44.)	"Num terreno de grande chácara, pertencente a opulento capitalista, viviam em profusão *galos, galinhas, pintos, perus, patos,* marrecos, *galinholas, pavões* – todas as espécies de aves domésticas" (PIMENTEL, 1896, p. 44).

Tabela 2 – O pinto pelado

A narrativa "A Moura Torta" pode ser resgatada para exemplificar o emprego dos recursos referentes à estilística (ii) e à moralização (iii). No primeiro excerto visto abaixo, nota-se que Pimentel inseriu versos rimados no diálogo entre a pomba (isto é, a mocinha enfeitiçada pela vilã, Moura Torta) e o jardineiro que trabalhava no reino de Laci, o rei por quem a avezinha era apaixonada. Na versão de Romero, no mesmo ponto do enredo, não há precedentes desse diálogo.

> 'Horteleiro, hortelão, da real horta,
> Como é que passa o rei co'a Moura Torta?'
> 'Come bem e passa bem,
> Passa vida regalada,
> Tão serena e sossegada,
> Como no mundo ninguém!...'
> 'Ai! tristes de nós, pombinhas,
> Que só comemos pedrinhas!...'
> (PIMENTEL, 1945, p. 301)

No trecho que se segue da história da Moura, na tabela 3, é notável a exclusão de uma passagem imprópria ao público infantil (iii). Na versão de Romero, a mocinha espera em uma árvore Laci ir buscar uma roupar para ela vestir. Já Pimentel não faz referência ao fato de ela estar ou não vestida. A cena de nudez poderia ferir os pequenos leitores do ponto de vista moral, levando o autor a excluí-lo.

Romero	Pimentel
"[...] a moça estava nua, e então o rapaz disse a ela que subisse num pé de árvore que havia ali perto da fonte, enquanto ele ia buscar a roupa para lhe dar" (ROMERO, 2008, p. 75)	"O moço soberano, louco de contentamento, fê-la subir para a árvore, recomendando-lhe que não falasse, nem desse sinal de vida, durante sua ausência, e partiu correndo para o palácio, a fim de preparar o cortejo [...]" (PIMENTEL, 1945, p. 298)

Tabela 3 – A Moura Torta

Outro recorte de "A Moura Torta" pode ser apontado como exemplo de castigo como moralização (iii). Neste, Pimentel evidencia que a morte da Moura ocorreu como castigo por suas ruindades. Há uma tentativa de justificar que tal destino da personagem é consequência de todo o mal praticado ao longo do enredo, destino esse já apresentado por Romero para a vilã da história, porém em uma versão menos drástica, como se vê na tabela 4.

Romero	Pimentel
"[...] a Moura Torta morreu amarrada nos rabos de dois burros bravos lascada pelo meio" (ROMERO, 2008, p. 76)	"A Moura Torta, por castigo de suas bruxarias e falsidades, foi metida dentro de uma barrica cheia de canivetes [...] e despenhada de cima de elevada montanha, pela ladeira abaixo, chegando toda estraçalhada." (PIMENTEL, 1945, p. 303)

Tabela 4 – A Moura Torta

Conclusão

Os contos reunidos por Figueiredo Pimentel para a *Biblioteca Infantil* revestem-se de elementos folclóricos locais. Tal perspectiva alinha seu trabalho à tendência seguida por outros intelectuais coetâneos, preocupados com cultura popular do País, como o próprio Sílvio Romero. Para levar a cabo o trabalho com histórias populares do Brasil, Pimentel lançou mão de recursos capazes de enriquecer a imaginação infantil. Em suas versões, pode-se afirmar que as narrativas tornaram-se mais atrativas, do ponto de vista estilístico, e apresentaram, em alguma medida, preocupações morais, que podem ser notadas no cuidado do trato de algumas cenas. Essas narrativas foram oferecidas aos leitores em fase colegial, mas não se prestaram somente aos interesses pedagógicos dos bancos escolares. As histórias foram capazes de forjar a identidade nacional, ao mesmo tempo em que formavam cidadãos em uma perspectiva cívica. O empenho de Pimentel em oferecer conteúdos populares para o público infantil somente inaugurou um caminho de sucesso que seria posteriormente explorado por outros literatos. Autores como Alexina de Magalhães e Arnaldo Barreto se prestaram a projetos semelhantes, dedicando materiais folclóricos aos jovens leitores na passagem do século XIX para o XX.

Referências

CARNEVALI, F. *A mineira ruidosa:* Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). 2009. 235f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2009.

CASCUDO, C. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Ediouro, 1999.

CATHARINA, P. De "O artigo 200" a "O aborto": trajetória de um romance naturalista. *Letras*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 23, n. 47, p. 37-58, jul./dez. 2013.

LEÃO, A. *Brasil em imaginação livros, impressos e leituras infantis (1890-1915).* Fortaleza: INESP, UFC, 2012.

PIMENTEL, F. *Contos da Carochinha*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1945

_____. *Histórias da Avozinha*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1896.

_____. *Os meus brinquedos*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1959.

ROMERO, S. *Contos populares do Brasil.* São Paulo: Landy Editora, 2008.

SILVA, J. *Tecendo histórias das comunidades quilombolas aqui e acolá*. 2010. 300f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2010.

LEITURA DE CRÔNICAS E A ORGANIZAÇÃO DE COLETÂNEAS EM FORMATO EPUB: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL

Cláudia Mara de Souza[1]
Aurélio Takao Vieira Kubo

Resumo: A pesquisa-ação trata da criação de antologias de crônicas e sua edição em formato ePub. As atividades se fundamentam em Buckingham (2010), Erstad (2016), Cosson (2007) e Candido (1992) e foram conduzidas com alunos do Ensino Médio a fim de fomentar práticas de letramento literário e digital. Resultados mostram demora na apropriação do gênero e das habilidades requeridas pelos suportes implicados.

Introdução

Apresentamos algumas reflexões sobre a elaboração colaborativa de coletâneas de crônicas e sua posterior edição em formato ePub. Estas atividades foram desenvolvidas por alunos do 1º ano de cursos técnicos integrados do CEFET-MG Campus Timóteo. Do ponto de vista pedagógico, o principal objetivo era fomentar práticas de letramento literário e digital que oportunizassem aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a formação humana e participação social. Mais especificamente, estávamos interessados em aproximar mais os alunos do gênero textual *crônica*. Para isso, elaboramos sequências de atividades destinadas à leitura e à produção do gênero.

Ao final, os 126 alunos organizados em 26 grupos de trabalho apresentaram suas crônicas e recolheram outras tantas, organizadas em 26 coletâneas. Conquanto haja 24 livros apresentáveis, os resultados sugerem dificuldades de diversas ordens: desde a apropriação do gênero *crônica* até o domínio das habilidades necessárias à edição de livros eletrônicos.

Práticas de letramentos literário e digital

A atividade destinada a expor os alunos ao gênero *crônica* iniciou-se com a exploração dos meios nos quais circula socialmente este gênero: as páginas dos jornais, coletâneas de crônicas e páginas da *web*. Partindo de temáticas tais como: as cidades e suas ruas; bichos de estimação; futebol (ou outros esportes); juventude e adolescência; entre outros, os alunos foram organizados em grupos e incumbidos da tarefa de localizar, nos suportes mencionados, exemplares do gênero correspondentes à temática escolhida pelo grupo. Conforme se entrevê, partimos da concepção bakhtiniana de gênero discursivo, que se constitui em torno de enunciados mais ou menos estáveis vinculados a uma esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000).

Iniciadas as explorações, a primeira dificuldade está em reconhecer, na diversidade dos textos assim chamados crônicas, os elementos minimamente caracterizadores do gênero: o lirismo, a inspiração no prosaico, a expressão de estados de alma do cronista, o singelo e o delicado dos gestos. Muito embora a crônica não seja estranha aos materiais didáticos e aulas, nem por isso, torna-se mais fácil a tarefa de apanhar "com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição" (CANDIDO, 2003, p. 89). Por meio da leitura, esperávamos promover o letramento literário, entendido como o "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos." (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67).

[1] *E-mail:* claudiaitab@gmail.com.

Concomitantemente a esta apropriação, foram dados os primeiros passos na construção das coletâneas. Por meio de um roteiro, os grupos foram instruídos a selecionar e organizar entre doze e dezesseis crônicas representativas de sua respectiva temática. Uma vez selecionada, cada crônica deveria receber um breve comentário que justificasse sua inclusão na coletânea. Esta parte do trabalho foi realizada por meio do *Google Documentos* e revelou comportamentos mais associados à distribuição e execução independente de tarefas, que à preocupação com a totalidade do livro resultante. As evidências se manifestaram em diversificadas pequenas incoerências entre as partes do documento de trabalho.

Do ponto de vista discursivo, o acerto mais recorrente em todos os grupos diz respeito à construção do leitor previsto para as coletâneas, que incluía os jovens leitores brasileiros. Os textos de apresentação e encerramento das coletâneas manifestaram essa percepção, conforme ilustra o seguinte trecho, extraído da coletânea "Se não desse errado, não seria eu: a tristeza nas relações afetivas e a melancolia no pós-amor".

> **Exemplo 1**
> Querido leitor, você bem sabe que o amor tem várias faces. Seja ele familiar, conjugal, fraternal ou o que mais for, o amor sempre agrega uma infinitude de sentimentos bons e ruins. É interessante notar que ele é realmente uma faca de dois gumes, uma vez que não existe nenhuma história de amor com apenas momentos felizes nem alguma com apenas momentos tristes, não é mesmo? Porém esses dois extremos, em sua antítese mais poética, se completam e tornam o amor um sentimento tão único e complexo e, por isso, assunto de tantos textos. Nesta antologia de crônicas, será explorado o lado mais triste e melancólico das relações afetivas, retratando o desamor, o amor não correspondido e — por que não? — o pós-amor.

Trata-se do primeiro dos três parágrafos integrantes da "Apresentação", em que o grupo de alunos busca, à maneira de uma conversa amena, interagir com o leitor previsto. Notem-se o vocativo e as interpelações marcadas por frases interrogativas. Nas fases iniciais da atividade, a ordenação das crônicas no interior da coletânea é reveladora de estratégias de trabalho ainda imaturas e associadas apenas à distribuição de tarefas entre os membros do grupo. Vestígios de um planejamento consciente e deliberado ocorrem somente após a mediação realizada pelos professores. Ao final do processo a organização dos textos manifesta-se conforme adiante:

> **Exemplo 2**
> A antologia segue uma ordem quase cronológica: as três primeiras crônicas tratam de diferentes formas de se sofrer por amor, que vão de amar demais até amar de menos. Esse vazio de sentimento é o fio condutor da quarta crônica, que é, de certa maneira, a transição para uma sequência de crônicas sobre rompimentos de relações e sobre o pós-amor. Após esse ponto final, vêm textos sobre o intervalo entre uma paixão e outra, acompanhado da solidão.
>
> Os escritores brasileiros citados ao longo do livro conseguem captar os aspectos mais triviais e, ao mesmo tempo, singulares dos encontros e desencontros dessa vida, até porque esses autores possuem idades diferentes, locais de origem diferentes, mentalidades diferentes e textos publicados em suportes diferentes, permitindo uma visão diversificada sobre o lado mais melancólico do amor. Priorizamos textos atuais e sensíveis, como os da escritora mineira Bruna Vieira. Boa leitura!

O Exemplo 2 contém os restantes parágrafos da "Apresentação". Manifesta-se a preocupação com a organização interna do livro, que buscaria aproximar-se das fases ("cronológicas") do amor. No parágrafo final, ocorre a primeira tentativa de contextualizar as crônicas selecionadas. Todavia, dadas as limitações do trabalho escolar, a contextualização não pode ser plenamente alcançada e ainda se manifesta uma concepção língua ao menos parcialmente desvinculada da história (SERRANI, 2008, p. 274).

À medida que os documentos de trabalho iam se constituindo no *Google Documentos*, os grupos começavam suas primeiras experiências na configuração dos livros em formato ePub. Nesta fase, a transposição do impresso para o digital manifesta dificuldades sobretudo quanto à noção de "página" e à navegação no editor de textos a partir desse índice. Muitos dos 126 alunos envolvidos na atividade não tinham familiaridade com livros em formato eletrônico apesar de um acesso razoável a computadores e *smartphones*. Assim, é mais fácil supor que o letramento digital (RIBEIRO & COSCARELLI, 2014) esteja ocorrendo mais quanto à recepção que a produção de textos em ambientes digitais. Conforme pudemos observar a inclusão de textos de outros gêneros nas coletâneas, também é possível inferir que a navegação na *web* se faz com excessiva dependência (e confiança) na inteligência dos buscadores.

O formato ePub foi escolhido para a divulgação das crônicas por diversas razões: a fluidez do texto, adaptável a qualquer tamanho de tela; o acesso a dicionários eletrônicos diretamente a partir dos vocábulos; a possibilidade de se fazer destaques, comentários e marcações nos textos, além dos diminutos tamanhos dos arquivos resultantes. Com isso, a pretensão era a de usar o formato também em outras dimensões da escolarização. A configuração dos livros foi realizada por meio do Sigil, uma aplicação gratuita e de código aberto criada para a edição em formato ePub, cujo domínio constituiu a última faceta do letramento digital explorada nestas atividades.

Considerações finais

Os resultados indicam processos de apropriação do texto literário e a formação, ainda que embrionária, de comunidades de leitores a partir da possibilidade de distribuição dos livros eletrônicos. Evidenciam também certa rapidez na aquisição de habilidades associadas à aplicação Sigil, até então desconhecida dos alunos. Por outro lado, há que se destacar as dificuldades dos alunos em sistematizar algumas especificidades temáticas e formais do gênero crônica literária. Além de dificuldades em reconhecer e empregar certas possibilidades dos suportes eletrônicos selecionados para a atividade, por exemplo, diferenciar a fixidez da página impressa da fluidez do formato ePub.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-281.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: *Para gostar de ler*: crônicas. v. 5. São Paulo: Ática, 2003. p. 89-99.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014.

SERRANI, Silvana. Antologia: escrita compilada, discurso e capital simbólico. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 270-287, dez. 2008.

A FUNÇÃO FRATERNA NA ESCOLA E A ADOLESCÊNCIA

Dayana Coelho Souza[1]

Resumo: A partir do pensamento psicanalítico, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a função fraterna que opera nas relações entre adolescentes e no contexto escolar. O percurso metodológico correspondeu ao levantamento bibliográfico, observação em duas ocupações ocorridas no interior de São Paulo em 2015, além de contribuições de dois recortes de entrevista semiestruturada realizada com um jovem de vinte anos do gênero masculino, que participou de uma ocupação no interior paulista. Notou-se que a função fraterna operou de modo a ajudar o jovens a questionar o Outro e efetuar a transgressão com fins legitimados. Assim, ressalta-se a importância da escola e das relações com os pares para a constituição dos sujeitos e mudanças nos pactos civilizatórios.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo reflexão sobre a função fraterna que opera nas relações entre adolescentes e no contexto escolar. A função fraterna é um tema pouco investigado nas pesquisas psicanalíticas, de modo que se fazem necessários estudos sobre o assunto. Essa função, como demonstraremos ao longo deste trabalho, faz-se importante na constituição dos sujeitos além de ter relevância nas transformações dos pactos civilizatórios (KEHL, 2000).

Psicanálise e o educar

A psicanálise foi definida como uma teoria, método de tratamento e de investigação. Em sua intensão inicial corresponde a uma experiência de fala em contexto de tratamento, mas também corresponde a uma prática, método, ética e também a um discurso. (DUNKER, PAULON E MILÁN-RAMOS, 2017).

O pensamento psicanalítico pressupõe que o inconsciente determina as ações dos sujeitos e influenciam também o ato de aprendizagem, isso implica compreendermos que há impossibilidade de controle nas relações que deve ser considerada. Desse modo, não é proposto um ideal educativo e sim condições de possibilidades para o educar (VOLTOLINI, 2011).

Para a psicanálise o processo educativo e processo civilizatório são tratados como sinônimos, há que se destacar que a inclusão do sujeito no mundo da linguagem supõe uma violência primordial, visto que se trata de um assujeitamento a uma ordem específica. Porém, isso não corresponde a uma adaptação a determinada ideologia de uma época ou ato de crueldade, corresponde a entrada no mundo humano, a um processo de hominização (VOLTOLINI, 2011).

Um conceito de extrema importância corresponde ao Outro que está relacionada a constituição dos sujeitos no que diz respeito as relações verticais. Laureano (2008) ensinou que Lacan o postulou para diferenciá-lo do outro semelhante (o pequeno outro), ocupa um lugar importante ao se pensar a alteridade. O Outro será aquele para quem o sujeito dirige seu desejo e para quem vai endereçar seu discursos.

Assim, o Outro é apresentado em letra maiúscula porque não se trata de um outro qualquer, mas sim deste que o ampara no desamparo fundamental e o mergulha no mundo simbólico. Porém, vale ressaltar que esse Outro também e deve ser barrado pela incompletude (ALBERTI, 2004).

[1] *E-mail:* dayana.coelho@hotmail.com.

Sobre esse lugar do Outro e a escola, Cohen (2004) contribuiu ao destacar que muitas crianças, diante das demandas da educação formal, buscam limites expressando condutas transgressoras na escola, oferecendo ao professor o *status* de representante parental.

Tendo isso em vista, Voltolini (2011) ressaltou que há algo do campo amoroso que se instala entre educando e educador, trata-se de um aspecto transferencial. Destacou que Freud (1914 *apud* VOLTOLINO, 2011) considerou esse aspecto mais decisivo no aprendizado dos alunos do que as disciplinas que ensina. A transferência é um processo inconsciente que faz com que dada pessoa funcione para nós de acordo com uma suposição que fazemos dela, mais do que por seus atos e discursos.

Outra diferenciação importante é a que existe entre o transmitir e ensinar, Voltolini (2011) se remeteu a origem da palavra como sendo *en-signar* que quer dizer pôr em signos de modo que exige uma intencionalidade consciente. Já transmitir indica algo que passamos para frente à nossa revelia, não há uma intenção consciente.

Assim, notamos a importância simbólica que o educador e a escola representam a um sujeito, esses lugares podem ou não favorecer o aprender além de ser possível transmitir algo que não ensinamos.

Adolescências e a função fraterna

Ressalta-se que a adolescência não corresponde a uma etapa natural de desenvolvimento, mas a um trabalho desencadeado pela puberdade onde é necessária a elaboração da perda do corpo infantil, o encontro com o real da sexualidade, além da separação da autoridade parental (ALBERTI, 2004). É um convite ao trabalho de questionamento ao Outro.

Kehl (2000) valeu-se dos estudos freudianos e lacanianos para ressaltar os aspectos de rivalidade e intrusão dos irmãos, porém, essa rivalidade vai ocorrer dependendo do sujeito e do momento da vinda do irmão. Kehl (2000) destacou que, para Lacan, o irmão está relacionado a uma identificação mental do sujeito com o pequeno semelhante, para além da relação com o espelho, tendo uma importante função na constituição do eu.

Vale destacar que a função fraterna vai além de uma relação com os irmãos biológicos, trata-se de uma função ancorada nas relações horizontais com os pares, com o semelhante na fratria, que permite a cumplicidade para experimentar o proibido, uma possibilidade de se separar da autoridade parental com respaldo. É na circulação horizontal que se cria a possibilidade de desenvolvimento de traços identificatórios secundários (KEHL, 2000).

A relação de cumplicidade entre os adolescentes e a suas transgressões organizadas coletivamente em nome de uma causa legítima pode renovar o pacto civilizatório. Isso é necessário para as mudanças na cultura e não correspondem necessariamente a uma delinquência ou perversão (KEHL, 2000).

Nesse contexto o sujeito adolescente pode ampliar seus laços para além das relações familiares, constituir-se como sujeito e ser amparado em suas questões por um cúmplice que pode amenizar culpas pelos questionamentos. Além disso, é nas relações entre os pares que os jovens podem efetuar ações por mudanças nos pactos civilizatórios e nos aproximarmos de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale lembrar que o modo de gozo da atualidade está relacionado a lógica do consumo de objetos, medicamentos, substância psicoativa ou outro que pode entrar em um lugar de completude imaginária. Notamos os efeitos disso na forma de que alguns adolescentes fazem laço: roubando, fraudando, furtando dentre outros atos infracionais. Desse modo, o adolescente testemunha um mal-estar que diz respeito ao campo social, familiar e de seu corpo (BRIOLE, 1994).

Aspectos metodológicos

O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica e mobilização dos conceitos em função do tema proposto, observação em duas ocupações ocorridas no interior de São Paulo 2015, além de contribuições de dois recortes de entrevista semiestruturada realizada com um jovem de vinte anos do gênero masculino que participou de uma ocupação no interior paulista.

A entrevista ocorreu na residência do jovem e durou aproximadamente 30 minutos, foi gravada e posteriormente transcrita. Foi efetuada a partir de um roteiro de perguntas previamente elaboradas que indagavam os motivos da participação na ocupação, como ela ocorreu e os impactos em sua vida futura.

Após reflexões a partir das observações nas escolas ocupadas e leituras, foram efetuadas escutas flutuantes da entrevista bem como leitura flutuante da transcrição, ou seja, escutar livremente sem preocupações com os conteúdos. Foram escolhidos dois recortes da entrevista com o jovem, onde foram identificados indícios da função fraterna operando e sua relação com o Outro.

As ocupações nas escolas e a função fraterna

Inicialmente, faz-se importante contextualizar as ocupações estudantis. Gohn (2017) ressaltou que o projeto de reorganização das escolas em São Paulo/SP foi proposto pela OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) "Parceiros da Educação" que conta com a presença de diversos parceiros da iniciativa privada. A reorganização previa o fechamento de 92 escolas e reorganização de 754 (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016 *apud* GOHN, 2017).

Nesse contexto, adolescentes secundaristas efetuaram protestos usando as táticas de ocupações das escolas e manifestações nas ruas, com performances objetivando interagir com o público. A iniciativa dos estudantes deu origem a ocupação de mais de 200 escolas durante cerca de 60 dias (GOHN, 2017). Isso ocorreu entre o final de 2015 e início de 2016.

Castilho (2017) destacou que a ocupação foi a única saída que os alunos tiveram para serem reconhecidos pelas esferas públicas, eles denunciaram um projeto neoliberal que aborda a educação como um gasto e não investimento. A convergência de corpos para um mesmo espaço foi um elemento fundamental nas ocupações e causou perturbações na ordem que se inseriram. Mas, tiveram apoio das famílias, das comunidades e de professores, de modo que as ocupações promoveram um elo entre gerações.

Os adolescentes e seus corpos que ocuparam o espaço escolar, quebraram a lógica da submissão a um Outro familiar ou Institucional. As relações estabelecidas nas ocupações eram horizontais, onde circulavam as funções, sendo uma estratégia de pulverização do poder (CASTILHO, 2017)

Quando circulei em duas escolas ocupadas de municípios diferentes no interior de São Paulo/SP, notei um protagonismo dos adolescentes e os adultos estavam lá como apoiadores. Nessas observações, notei que as decisões eram realizadas em assembleias e havia equipes para cuidar de determinados assuntos (segurança, alimentação, etc).

Em uma das ocupações, notei que recebiam convidados externos que se ofereciam para executar oficinas e atividades culturais voltadas aos adolescentes e ao público externo, as programações das referidas atividades eram divulgadas diariamente.

Para melhor ilustrar as relações nas ocupações, serão apresentados dois recortes de entrevista com um jovem de vinte anos que participou de uma das ocupações em que fui observadora, na ocasião da ocupação ele tinha dezessete ano e cursava o último ano do ensino médio. Hoje está com vinte anos e cursando graduação na área de exatas.

Recorte 1

"Cheguei mais cedo e lá estava um pessoal que eu conhecia e estava uma bagunça lá fora por que já tinha sido ocupada, eu perguntei para um dos meus amigos o que estava acontecendo e então eles falaram, "a gente está ocupando a escola devido ao fechamento da reforma escolar do Geraldo Alckmin, ele está querendo fechar as escolas", então eu falei: eu vou participar disso (risos)."

Neste recorte notamos que a curiosidade sobre a *bagunça* que estava acontecendo foi endereçada para a relação horizontal com um par, um amigo. Situado o motivo da bagunça como um questionamento ao Outro social que quer fechar a escola, o jovem rapidamente deixou seu corpo ir junto ao grupo e compartilhou um ato de desobediência civil. A partir da relação com o semelhante, ele relativizou esse Outro social, assim como ensinou Kehl (2000), encarnado na figura do governador que *está querendo fechar as escolas* e ousou transgredir essa política de reorganização escolar por meio de um ato.

Recorte 2

"...estava havendo bagunça lá fora devido à pressão do diretor que estava querendo que os alunos saíssem e a gente deu a volta e entrou pelo outro lado na ocupação para poder ocupar a escola. Então a gente ocupou, eu decidi e abracei o movimento eu não era muito de movimento, mas eu decidi participar e eu achei interessante e foi isso."

Vemos que o ato de transgressão efetuado junto com os pares ofertou a cumplicidade necessária para se arriscar a fazer algo nunca feito: *eu não era muito de movimento*. Ele e os pares expressados pelo *a gente* contornaram a interdição colocada pelo diretor e juntos, arriscaram-se e convergiram seus corpos para o espaço da ocupação, assim como teorizou Castilho (2017) sobre as ocupações.

Considerações finais

Por meio das observações e recortes apresentados e mobilizados juntamente com a literatura, notou-se que a função fraterna operou de modo a ajudar o jovens a questionar o Outro e efetuar a transgressão, uma ocupação na escola.

O referido ato de desobediência civil foi coletivamente efetuado e não correspondeu a uma delinquência porque parece ter sido legitimado pela comunidade e famílias que provavelmente compartilharam a indignação frente ao fechamento de escolas. Destaca-se que que as ocupações também tiveram suas peculiaridades locais além da legitimidade não ter tido alcance total na opinião pública.

Portanto, ressalta-se a importância das funções fraternas e da escola para ofertar os laços com o semelhante, com o outro, para que os adolescentes se arrisquem e se constituam em seu trabalho de separação com a autoridade parental. Desse modo, entende-se que a escola possui extrema importância na constituição dos sujeitos ao ofertar ampliar as relações familiares e a função fraterna é de extrema importância para as mudanças nos pactos civilizatórios.

Referências

ALBERTI, Sônia. *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRIOLE, Guy. A adolescência e adolescente: o impossível do desejo. Trad. Márcia Carvalho Lemos e Eucy Mello. *Agente: revista de Psicanálise,* Escola Brasileira de Psicanálise/Seção Bahia, Salvador, a. 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, Marcelo Ricardo (Org). *Os sintomas na educação hoje:* o que fazemos com isso? Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

COHEN, Ruth Helena P. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista,* Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 256- 269, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2KKaS0c>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Manifestações e protestos no Brasil:* correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LAUREANO, Marcela Marjory Massolini. *A interpretação (revelar e esconder sentidos):* articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, 2008.

KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (Org). *Função fraterna.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gabriela Barbosa Souza[1]
Ezequiel Theodoro da Silva[2]

Resumo: Este estudo objetiva discutir acerca do trabalho pedagógico com a leitura proposta pela Educação do Campo, a partir de levantamento bibliográfico na base de dados Scielo.br com os descritores 'Educação do Campo', 'Saberes' e 'Leitura'. Os estudos localizados foram analisados a partir de critérios, a saber: ano de publicação, autoria e vínculo institucional, objeto de estudo, método e resultados.

A situação educacional das escolas rurais brasileiras ainda é precária. Alunos da zona rural, em muitas regiões, não chegam a cursar o Ensino Fundamental, evadindo-se por falta de significado atribuído à escola e aos conteúdos que são trabalhados, bem como devido às más condições sociais e econômicas inerentes à realidade que vivem.

Essa realidade pode ser evidenciada a partir de dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao ano de 2016. Segundo a referida pesquisa, na Zona Rural, 9,9 % das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Já no contexto urbano, esses números são bem menores (INEP, 2017). Essa situação não é diferente no que se refere aos espaços educativos voltados à aprendizagem dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto que 79,1% dos alunos matriculados nesse nível em escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura, dos alunos estudantes na Zona rural, apenas 35,4% acessam esses espaços na escola em que frequentam.

No que se refere à situação educacional das escolas rurais, estudiosos (CALDART et al. 2012 ; MOLINA e ANTUNES - ROCHA, 2014) têm se preocupado com a necessidade da ressignificação do trabalho pedagógico nesses espaços. O presente estudo objetiva discutir o trabalho pedagógico com a leitura proposta pela Educação do Campo, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Realizou-se um levantamento bibliográfico de artigos da base de dados Scielo.br, que discutem a temática, a partir dos descritores: "Leitura", "Educação do Campo" e "Saberes". A partir da pesquisa com os descritores "Leitura" e "Educação do Campo", não foi identificado nenhum estudo na base pesquisada.

Já os descritores "Educação do Campo" e "Saberes" permitiram a localização de 5 estudos, os quais serão analisados em diálogo com outros fundamentos teóricos (CALDART et al. 2012; FELIPE, 2009; MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014 ; NOVAIS, CARVALHO e MACHADO, 2015) que versam sobre o trabalho pedagógico em espaços educativos do campo.

Inicialmente, analisa-se os estudos identificados na base de dados Scielo.br, e prossegue refletindo sobre a organização pedagógica defendida pelos movimentos sociais do campo e o trabalho com a leitura em contextos camponeses. Finalmente, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram a produção desta reflexão.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 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.
[2] Professor colaborador junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas/SP.

Mapeamento e análise de artigos

Diferentes autores (RIBEIRO e PARAÍSO, 2015; FALEIRO e FARIAS, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SENRA, SATO, MELLO e CAMPOS, 2017) têm refletido sobre a importância de os saberes camponeses serem contemplados na organização pedagógica e curricular da Educação do Campo. Traçou-se critérios para análise e discussão dos artigos localizados na base de dados Scielo.br, a saber: ano de publicação, autoria e vínculo institucional, objeto de estudo, percurso metodológico e resultados.

No que se refere ao ano de publicação, nota-se que as discussões acerca da organização pedagógica a partir dos saberes camponeses são recentes, visto que dentre os artigos selecionados, o mais antigo foi publicado em 2015. Considera-se que, a partir da atuação dos movimentos sociais do campo, tem sido problematizada a realidade da educação rural, resultando numa ressignificação do olhar educacional para este público. No entanto, há a necessidade de uma análise e uma problematização mais amplas dessa realidade educacional.

Os autores são pesquisadores vinculados a universidades e institutos da rede federal de ensino das regiões Centro-Oeste e Sudeste. Considera-se também que todos os estudos foram publicados por docentes vinculados a Instituições de Ensino Superior públicas. Nesse contexto, destaca-se a importância da ampliação dessas discussões em instituições de Ensino Superior, visto que a educação camponesa precisa de fundamentos teóricos e metodológicos para aprofundar sua prática pedagógica de uma forma diferenciada, capaz de contemplar os seus saberes culturais. No que se refere ao trabalho com a leitura em espaços educativos do campo, essa necessidade é ainda maior, visto que não foi possível identificar estudos com esse tema na base de dados pesquisada.

Em se tratando dos objetos de estudo, diferentes temas foram discutidos: saberes disponibilizados nos currículos de escolas do Movimento Sem Terra (RIBEIRO e PARAÍSO, 2015); o ingresso de mulheres do campo no Ensino Superior (FALEIRO e FARIAS, 2017); os discursos presentes nos livros do Programa Projovem Campo Saberes da Terra (OLIVEIRA, 2017); apresentação dos conhecimentos e modos de vida nos livros do Programa Nacional dos Livros Didáticos (OLIVEIRA, 2017) e processo de certificação da qualificação profissional dos jovens e adultos (SENRA, SATO, MELLO e CAMPOS, 2017).

Nota-se que em dois estudos analisados (FALEIRO e FARIAS, 2017; OLIVEIRA, 2017), há uma preocupação em relação aos materiais destinados para leitura de estudantes do campo, sejam eles textuais ou imagéticos, visto que em muitos casos há uma desconsideração da realidade sociocultural dos alunos e as propostas acabam contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica desprovida de significado para os sujeitos do campo.

Como afirma Felipe (2009, p. 155) "(...) é pela escola que a maior parte dos textos definidos como literários deixam vestígios de ter existido, se inserem nas tradições culturais, contam a história de gerações de leitores (...)". Considerando o papel da escola enquanto instituição social, busca-se uma formação leitora contextualizada e crítica, de forma a possibilitar aos educandos camponeses uma leitura reflexiva em relação ao contexto social e educacional.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelos estudiosos são métodos recorrentes na área da Educação, tais como: pesquisa etnográfica; análise de materiais; pesquisa qualitativa e estudo de caso. Nota-se que há uma recorrência da utilização da análise do discurso a partir dos estudos de Michel Foucault em dois estudos (RIBEIRO e PARAÍSO, 2015; OLIVEIRA, 2017), na busca de descortinar muitas representações estereotipadas que são destinadas ao sujeito campesino, considerado muitas vezes, através do olhar preconceituoso, como ignorante, atrasado e sem conhecimento.

Quanto aos participantes da pesquisa, há uma diversidade de públicos que são contemplados, a saber: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; alunas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; jovens e adultos, alunos do Programa Projovem do Campo, além de análise de materiais, incluindo textos escritos e imagéticos.

A pesquisa no âmbito da Educação Camponesa possibilita inúmeras reflexões em seus resultados, ao constatar: a valorização dos saberes eurocêntricos e a luta para inserção dos saberes camponeses nas escolas de MST; a inserção no nível superior contribui para a formação crítica e reflexiva de mulheres camponesas; necessidade de valorização e representação do sujeito camponês em materiais didáticos; o Projeto Saberes da Terra contribui para o processo formativo de jovens e adultos camponeses.

Evidencia-se que a Educação do Campo tem sido construída a partir da constante luta por parte das organizações sociais camponesas. Muito já tem sido conquistado no que se refere à políticas educacionais que garantem uma educação diferenciada que contemple o tempo e espaço do campo, mas ainda há muito o que ser feito na busca de um trabalho pedagógico significativo.

A prática pedagógica e a leitura no contexto da educação do campo

Os movimentos sociais do campo têm lutado em busca do rompimento de uma trajetória histórica educacional excludente para os povos do campo. É proposta a construção de uma educação problematizadora e diferenciada capaz de valorizar os saberes campesinos e possibilitar uma formação crítica e reflexiva. Pensando na concepção de Educação que norteia as lutas dos movimentos sociais do Campo, Caldart et al. (2012, p. 12) especificam que:

> (...) A especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida.

O vínculo com a realidade econômica, social e cultural com o contexto escolar é o que fundamenta a construção curricular almejada na Educação do Campo. Busca-se uma educação contextualizada com os saberes locais das comunidades camponesas. Ressalta-se que essa educação não se restringe aos saberes particulares camponeses, mas a relação desses saberes com os conhecimentos científicos considerados universais, para possibilitar ao povo camponês uma aprendizagem significativa e atuação ativa na sociedade.

Molina e Antunes - Rocha (2014) ressaltam que o projeto social, político e pedagógico da Educação do Campo deve estar vinculado às classes trabalhadoras, demarcando suas diferenças ante o projeto capitalista. Neste sentido, as autoras enfatizam que:

> O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

A luta pelo direito à terra e por uma vida digna no espaço do campo são os principais objetivos dos movimentos sociais camponeses. Busca-se uma educação emancipadora capaz de possibilitar aos educandos uma reflexão crítica acerca da realidade social em que se inserem e descortinar as injustiças sociais e educacionais que são marcantes na sociedade brasileira.

Ribeiro (2012, p. 461) enfatiza como os movimentos sociais camponeses almejam a organização pedagógica de seus processos educativos, ao considerar que "[...] Consiste na articulação entre o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, no chamado Tempo-Comunidade, com os estudos teórico-práticos efetuados no chamado Tempo-Escola".

A autora aborda a organização pedagógica através da alternância de espaços e tempos de aprendizagens, ao considerar que os educandos aprendem a partir da problematização de sua realidade social. Nesse contexto, a escrita e a leitura são habilidades importantes a serem trabalhadas nos diversos espaços educativos campesinos, através do desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar e contextualizado culturalmente.

Novais, Carvalho e Machado (2015) objetivam compreender práticas de leitura e escrita de jovens do campo realizadas na escola e nas suas comunidades. Os autores consideram como "[...] propício, o fato de os alunos vivenciarem um projeto pedagógico que preconiza vínculos mais estreitos entre conhecimentos escolares e não escolares" (*opus cit*., p. 1999). Entende-se que as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos jovens do campo advêm principalmente do seu espaço cultural e do trabalho, enquanto meio de subsistência. Nesse contexto, a escola não deve desconsiderar os saberes desses alunos que já adentram-na marcados por experiências culturais não-formais.

Borges (2016, p. 187) objetivou discutir sobre "a prática de reescritura na escola como espaço para conhecimento, análise e transformação social (...)". A autora concluiu que no sentido em que a produção textual materializa saberes construídos na escola e na comunidade, possibilita a construção de "[...] novos modos de praticar o ensino-aprendizagem de língua, no que se refere, particularmente, ao trabalho com texto na escola" (BORGES, 2016, p. 205).

Felipe (2009) ao realizar um estudo sobre as práticas de leitura de crianças no Assentamento Palmares II, no sudeste do Pará, considera que "(...) a leitura precisa ser interrogada como prática que articula um modo de sociabilidade e um modo de participação no conhecimento socialmente produzido" (FELIPE, 2009, p. 183). A leitura é uma habilidade importante no processo de ensino-aprendizagem do sujeito camponês, ao possibilitar a estes o acesso a conhecimentos socialmente construídos, bem como uma participação ativa na sociedade.

Considera-se a importância da contribuição dos diversos sujeitos educativos no processo de formação leitora das crianças. Esse aspecto é destacado no contexto da Educação do Campo, a partir da organização pedagógica em alternância, considerando que é proposto o diálogo entre os diversos espaços educativos, a saber: escola, família, comunidade, movimentos sociais, dentre outros.

A luta das organizações sociais do campo é contínua na busca de romper com a concepção de escola que é predominante no meio educacional. Neste sentido, o trabalho pedagógico com a leitura com os alunos campesinos deve ser mediado pelos diversos sujeitos educativos, visto que "(...) a leitura é uma prática que se adquire com os outros (FELIPE, 2009, p. 148)", de forma a possibilitar uma formação crítica e cidadã, bem como o auto reconhecimento enquanto sujeito de cultura camponesa.

Considerações finais

A partir da realização desse estudo, conclui-se que há a necessidade de ampliar o olhar pedagógico sobre o segmento camponês no Brasil. Faz-se necessário que docentes e discentes camponeses possam trazer à cena seus saberes, dificuldades e propostas pedagógicas vinculadas à sua realidade e capazes de contemplar os diversos sujeitos educativos que se fazem presentes no campo.

Evidencia-se que na base de dados pesquisada existem poucos estudos sobre a organização pedagógica da Educação do Campo, principalmente no que se refere ao trabalho

com a leitura. Busca-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de contemplar elementos interdiciplinares que relacionem os aspectos formais com a cultura local. O trabalho pedagógico contextualizado com a realidade cultural poderá proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa e uma formação cidadã crítica e reflexiva.

Tratando-se do trabalho com a leitura em contextos campesinos, considera-se a necessidade da articulação entre os sujeitos educativos do campo na mediação de situações que favoreçam a formação leitora dos educandos. Entende-se que esse aspecto pode ser favorecido através da leitura de diferentes gêneros textuais dentro e fora da escola. Além disso, ressalta-se a necessidade da criação de espaços educativos nas escolas do campo que favoreçam a formação leitora dos educandos, tais como bibliotecas e salas de leitura.

Referências

BORGES, C. L. C. Práticas cotidianas, professores e (re) escritura: esboçando um descontínuo. In: BORGES, C. L. C.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *A Leitura e a (re) escritura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.* 1. ed. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2016. v. 1, p. 187-206.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul./set. 2017.

FELIPE, E. da S. *Entre campo e cidade:* infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no Assentamento Palmares II, Estado do Pará. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016* - Notas Estatísticas. Brasília - DF, fevereiro, 2017.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul.-dez. 2014.

NOVAIS, C. A.; CARVALHO, G. T.; MACHADO, M. Z. V.. Leituras de jovens de camadas populares: Letramentos escolares e não escolares no Campo. *Revista da FAEEBA* - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 199-209, jan.-jun. 2015.

OLIVEIRA, M. E. B.. Educação do Campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do Projovem Campo Saberes da Terra. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 33, 2017.

OLIVEIRA, R. M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação,* v. 22, n. 68, jan./mar. 2017.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: Embate entre Movimento Camponês e Estado. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, mar. 2012.

RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 758-808, jul./set. 2015.

SENRA, R. E. F. et al. Juventudes, Educação do Campo e Formação Técnica: Um Estudo de Caso no IFMT. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 605-626, abr./ jun. 2017.

LEITURA EM REVISTA: A COLUNA *HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS* (1948)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[1]

Resumo: O estudo visa a identificar e analisar formas de ler e aprender na coluna História do Brasil para Crianças (1948), da revista Vida Infantil. Trata-se de uma revista infantil que circulou em território brasileiro de 1947 a 1960. Busca-se analisar uma coluna de cunho pedagógico, de modo a se observar elementos discursivos para formar e instruir a criança na disciplina escolar de História do Brasil.

Sobre *Vida Infantil*: a revista que diverte, educa e instrui

O presente artigo, derivado da minha pesquisa de mestrado, visa analisar a coluna *História do Brasil para Crianças* componente da revista *Vida Infantil*. A revista é adotada como objeto e fonte de pesquisa tanto para este trabalho quanto para a dissertação em curso. Salienta-se, assim, que esta pesquisa se situa em áreas fronteiriças de estudo, focalizando a História da Educação e a História da Leitura, buscando compreender a dimensão educativa e instrutiva do impresso.

Vida Infantil circulou no Brasil entre 1947 e 1960 e foi editada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. De novembro de 1947 a junho de 1951, a revista circulava com uma periodicidade mensal; já a partir de julho de 1951 passou a ser quinzenal. A editora tinha sede no Distrito Federal e era igualmente responsável pela edição das revistas *Vida Doméstica*[2] (1920 – 1963) e *Vida Juvenil*[3] (1949 – 1959).

Vida Infantil buscava se consolidar como uma revista de amplitude no mercado, visto que investia em três áreas de possíveis interesses para seu público consumidor em potencial, isto é, as crianças: o entretenimento, o educativo e o instrutivo. O lema da revista, inclusive, registrava que a revista visava *Divertir, Educar e Instruir*, subtítulo adotado pela revista a partir de dezembro de 1948. O entretenimento e a diversão ficavam a cargo das Histórias em Quadrinhos e das piadas; a educação se dava a partir de histórias de cunho moral, em especial, contos e algumas Histórias em Quadrinhos; e a instrução podia ser identificada em algumas colunas, como, por exemplo, em *História do Brasil para crianças*.

Desse modo, Bakhtin (2014) contribui para as análises, uma vez que põe luz ao "fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações" (p. 127), cujo suporte, nesta pesquisa, se dá por uma revista. O autor argumenta que essa interação não perpassa apenas o âmbito da comunicação em voz alta, mas por todas as formas de comunicação humana, inclusive por meio do impresso. Assim, o impresso em destaque neste artigo é considerado um elemento da comunicação verbal, sendo "objeto de discussões ativas" (p. 127) entre autor e leitor. Amplio a discussão trazendo o que Chartier (2011) trata da qualidade dos leitores: o ideal e o real. A interação entre autor e leitor, possibilitada através do impresso, implica, então, numa tensão entre

---

[1] Membro de Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação – GRUPEEL (FAPERJ/CNPQ/UERJ), <http://grupeel-uerj.blogspot.com.br>, sob orientação da Profª Drª Márcia Cabral da Silva (UERJ), na condição de bolsista de mestrado (CNPq). *E-mail:* marianaepss@gmail.com.

[2] *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, conferir em SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Mulheres e revistas*: a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica* nos anos 1950. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

[3] *Vida Juvenil* carece de pesquisas. É possível afirmar, porém, que era editada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica, circulou mensalmente entre 1949 e 1959 e era voltada para adolescentes e jovens de ambos os sexos.

esses dois elementos, visto que o autor direciona seu discurso para determinado leitor (*leitor ideal*, segundo Chartier, 2011) e, em verdade, quem o consome é o *leitor real*, o qual compreende, interpreta e interage com a obra de acordo com a sua realidade, suas práticas sociais e culturais e sua forma de constituir o sentido de um texto (Chartier, 2011).

Por fim, nos limites deste trabalho, serão privilegiadas três edições da coluna *História do Brasil para Crianças* durante o ano de 1948: as edições de número 3, 9 e 14, relativas aos meses de janeiro, julho e dezembro, respectivamente. A coluna, assinada pelo Professor Carlos Marinho de Paula Barros, buscava narrar determinados eventos da História do Brasil e a cada publicação era trazido um desses eventos, os quais eram contados, ao longo do período de duração da revista, de maneira cronologicamente linear, em uma espécie de "linha do tempo".

Sobre ensinar e aprender a História do Brasil para Crianças

A primeira edição analisada, de janeiro de 1948, se intitulava "Os habitantes da terra". Como é possível inferir pelo título, o texto tratava dos índios habitantes da terra supostamente descoberta pelos portugueses. O texto conta que no momento de chegada dos navios de Pedro Álvares Cabral os navegantes portugueses "foram recebidos por homens de outra raça e com outros costumes", os quais são apresentados como índios. Carlos Marinho de Paula Barros os descreve da seguinte maneira: "eram de cor amarelo avermelhado ou cor de cobre, tinham pouca barba, não usavam roupas e viviam pelos campos e matos. Comiam peixes e outros animais, frutas e farinha e, por serem muito atrasados, eram, principalmente, guerreiros". A descrição atribuída aos índios no que concernia à aparência, aos hábitos alimentares e ao local de convívio parece reduzi-los e concentrá-los em apenas uma forma de ser, viver e se alimentar, como se se pudesse homogeneizar todas as tribos indígenas da região. Além disso, a afirmação do professor de que eram "muito atrasados" e "guerreiros" também apresenta problemas, uma vez que tais conceitos são reduzidos e preconceituosos, em especial, o que se compreendia por "atrasado". Nota-se, assim, um discurso reduzido e ideologicamente comprometido, sob a ótica do colonizador.

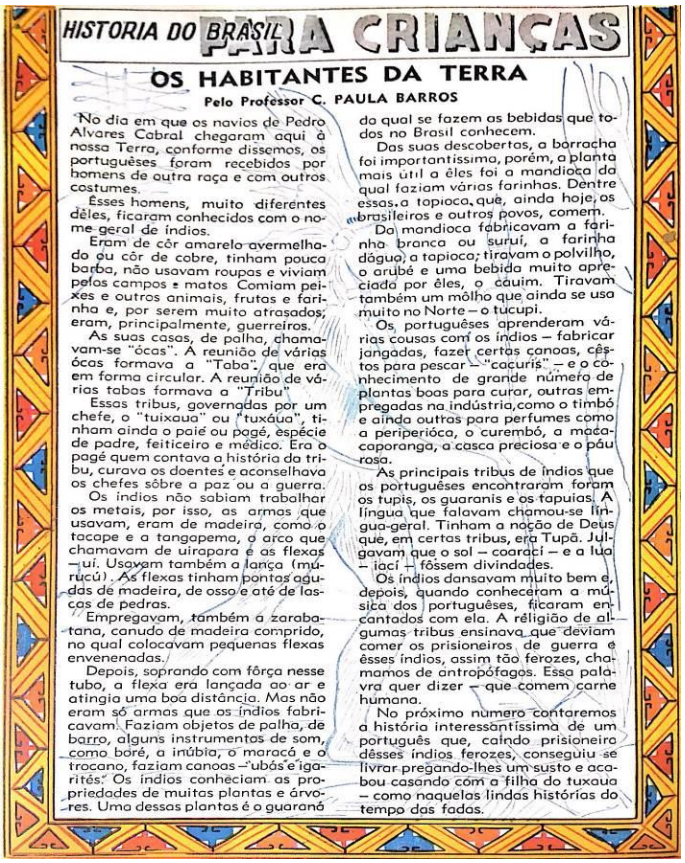
O autor cita algumas das "descobertas" e práticas indígenas que ainda existiam à época de escrita do texto, tais como o consumo do guaraná, planta bastante conhecida pelos índios, segundo o autor, a descoberta e o uso da borracha e o consumo da mandioca, material utilizado na produção de farinhas e da tapioca. A explicação é válida para mostrar ao público leitor do que é feito certos alimentos que poderiam ser consumidos por eles mesmos, salientando a história desses alimentos.

Pondera-se, também, que "os portugueses aprenderam várias coisas com os índios", como "fabricar jangadas, canoas e cestas". Omitem-se os processos de colonização que ocorreram, com frequência, por meio da força física e as disputas de ordem material e simbólica. Além daquilo que os "portugueses aprenderam com os índios", o autor também apresenta o que os índios aprenderam – e gostaram – com os portugueses. Segundo ele, "os índios dançavam muito bem e, depois, quando conheceram a música dos portugueses, ficaram encantados com ela". Mais uma vez, percebe-se o tom de leveza e harmonia atribuída à relação entre portugueses e índios.

O último parágrafo, enfim, anunciava o que seria contado no número seguinte. Observe:

> No próximo número contaremos a história interessantíssima de um português que, caindo prisioneiro desses índios ferozes, conseguiu se livrar pregando-lhes um susto e acabou casando com a filha do tuxaua – como naquelas lindas histórias do tempo das fadas.

Como se infere, a ideia de "índios ferozes" e de portugueses como vítimas permanece na edição subsequente, mas, além disso, apresenta uma história de amor, "como naquelas lindas histórias do tempo das fadas", histórias que faziam parte de grande número dos leitores de *Vida Infantil*. Tratava-se, assim, de uma estratégia de propaganda para tentar fidelizar o público e incentivar os leitores a consumirem a revista no mês seguinte, estratégia observada em outras edições, como veremos.



HISTORIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS

OS HABITANTES DA TERRA

Pelo Professor C. PAULA BARROS

No dia em que os navios de Pedro Alvares Cabral chegaram aqui à nossa Terra, conforme dissemos, os portuguêses foram recebidos por homens de outra raça e com outros costumes.

Êsses homens, muito diferentes dêles, ficaram conhecidos com o nome geral de índios.

Eram de côr amarelo-avermelhado ou côr de cobre, tinham pouca barba, não usavam roupas e viviam pelos campos e matos. Comiam peixes e outros animais, frutas e farinha e, por serem muito atrasados, eram, principalmente, guerreiros.

As suas casas, de palha, chamavam-se "ócas". A reunião de várias ócas formava a "Taba", que era em forma circular. A reunião de várias tabas formava a "Tribu".

Essas tribus, governadas por um chefe, o "tuixaua" ou "tuxáua", tinham ainda o paié ou pagé, espécie de padre, feiticeiro e médico. Era o pagé quem contava a história da tribu, curava os doentes e aconselhava os chefes sôbre a paz ou a guerra.

Os índios não sabiam trabalhar os metais, por isso, as armas que usavam, eram de madeira, como o tacape e a tangapema, o arco que chamavam de uirapara e as flexas – ui. Usavam também a lança (murucú). As flexas tinham pontas agudas de madeira, de osso e até de lascas de pedras.

Empregavam, também a zarabatana, canudo de madeira comprido, no qual colocavam pequenas flexas envenenadas.

Depois, soprando com fôrça nesse tubo, a flexa era lançada ao ar e atingia uma boa distância. Mas não eram só armas que os índios fabricavam. Faziam objetos de palha, de barro, alguns instrumentos de som, como boré, a inúbia, o maracá e o trocano, faziam canoas – ubás e igaritês. Os índios conheciam as propriedades de muitas plantas e árvores. Uma dessas plantas é o guaraná da qual se fazem as bebidas que todos no Brasil conhecem.

Das suas descobertas, a barracha foi importantíssima, porém, a planta mais útil a êles foi a mandioca da qual faziam várias farinhas. Dentre essas, a tapioca, que, ainda hoje, os brasileiros e outros povos, comem.

Da mandioca fabricavam a farinha branca ou suruí, a farinha dágua, a tapioca; tiravam o polvilho, o arubé e uma bebida muito apreciada por êles, o cauim. Tiravam também um môlho que ainda se usa muito no Norte – o tucupi.

Os portuguêses aprenderam várias cousas com os índios – fabricar jangadas, fazer certas canoas, cêstos para pescar – "cacuris" – e o conhecimento de grande número de plantas boas para curar, outras empregadas na indústria, como o timbó e ainda outras para perfumes como a periperióca, o curembó, a maca-caporanga, a casca preciosa e o páu rosa.

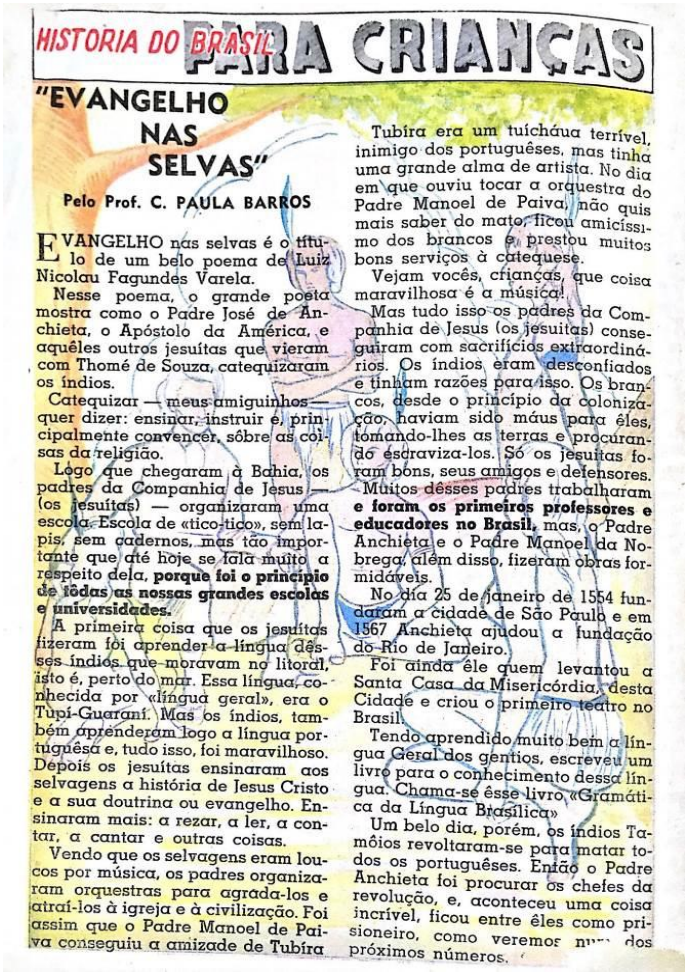
As principais tribus de índios que os portuguêses encontraram foram os tupis, os guaranis e os tapuias. A língua que falavam chamou-se língua-geral. Tinham a noção de Deus que, em certas tribus, era Tupã. Julgavam que o sol – coaraci – e a lúa – jaci – fôssem divindades.

Os índios dansavam muito bem e, depois, quando conheceram a música dos portuguêses, ficaram encantados com ela. A religião de algumas tribus ensinava que deviam comer os prisioneiros de guerra e êsses índios, assim tão ferozes, chamamos de antropófagos. Essa palavra quer dizer – que comem carne humana.

No próximo número contaremos a história interessantíssima de um português que, caindo prisioneiro dêsses índios ferozes, conseguiu se livrar pregando-lhes um susto e acabou casando com a filha do tuxaua – como naquelas lindas histórias do tempo das fadas.

Imagem 1: Coluna *História do Brasil para Crianças* (jan. 1948). Fonte: Depositário FBN

O segundo exemplar de *Vida Infantil* analisado neste trabalho é o do mês de julho de 1948. Nesta edição, a coluna tratou do "Evangelho nas Selvas", título tirado do poema de Luiz Nicolau Fagundes Varela, segundo aponta Paula Barros. O texto trata da catequese e do processo de evangelização dos índios. Sobre isso, Paula Barros afirma que "catequizar (...) quer dizer: ensinar, instruir e, principalmente, convencer, sobre as coisas da religião".



HISTORIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS

"EVANGELHO NAS SELVAS"

Pelo Prof. C. PAULA BARROS

EVANGELHO nas selvas é o título de um belo poema de Luiz Nicolau Fagundes Varela.

Nesse poema, o grande poeta mostra como o Padre José de Anchieta, o Apóstolo da América, e aquêles outros jesuítas que vieram com Thomé de Souza, catequizaram os índios.

Catequizar — meus amiguinhos — quer dizer: ensinar, instruir e, principalmente convencer, sôbre as coisas da religião.

Logo que chegaram à Bahia, os padres da Companhia de Jesus — (os jesuítas) — organizaram uma escola. Escola de «tico-tico», sem lápis, sem cadernos, mas tão importante que até hoje se fala muito a respeito dela, **porque foi o princípio de tôdas as nossas grandes escolas e universidades.**

A primeira coisa que os jesuítas fizeram foi aprender a língua dêsses índios que moravam no litoral, isto é, perto do mar. Essa língua, conhecida por «língua geral», era o Tupi-Guaraní. Mas os índios, também aprenderam logo a língua portuguêsa e, tudo isso, foi maravilhoso. Depois os jesuítas ensinaram aos selvagens a história de Jesus Cristo e a sua doutrina ou evangelho. Ensinaram mais: a rezar, a ler, a contar, a cantar e outras coisas.

Vendo que os selvagens eram loucos por música, os padres organizaram orquestras para agradá-los e atraí-los à igreja e à civilização. Foi assim que o Padre Manoel de Paiva conseguiu a amizade de Tubíra

Tubíra era um tuichâua terrível, inimigo dos portuguêses, mas tinha uma grande alma de artista. No dia em que ouviu tocar a orquestra do Padre Manoel de Paiva, não quis mais saber do mato, ficou amicíssimo dos brancos e prestou muitos bons serviços à catequese.

Vejam vocês, crianças, que coisa maravilhosa é a música!

Mas tudo isso os padres da Companhia de Jesus (os jesuítas) conseguiram com sacrifícios extraordinários. Os índios eram desconfiados e tinham razões para isso. Os brancos, desde o princípio da colonização, haviam sido máus para êles, tomando-lhes as terras e procurando escraviza-los. Só os jesuítas foram bons, seus amigos e defensores.

Muitos dêsses padres trabalharam **e foram os primeiros professores e educadores no Brasil,** mas, o Padre Anchieta e o Padre Manoel da Nobrega, além disso, fizeram obras formidáveis.

No dia 25 de janeiro de 1554 fundaram a cidade de São Paulo e em 1567 Anchieta ajudou a fundação do Rio de Janeiro.

Foi ainda êle quem levantou a Santa Casa da Misericórdia, desta Cidade e criou o primeiro teatro no Brasil.

Tendo aprendido muito bem a língua Geral dos gentios, escreveu um livro para o conhecimento dessa língua. Chama-se êsse livro «Gramática da Língua Brasílica»

Um belo dia, porém, os índios Tamóios revoltaram-se para matar todos os portuguêses. Então o Padre Anchieta foi procurar os chefes da revolução, e, aconteceu uma coisa incrível, ficou entre êles como prisioneiro, como veremos num dos próximos números.

Imagem 2: Coluna *História do Brasil para Crianças* (Jul/ 1948). Fonte: Depositário FBN

Ao longo do texto o autor trata da chegada dos padres da Companhia de Jesus (jesuítas) no Brasil, com destaque para o trabalho realizado na Bahia. Escreve-se, então, sobre o fato de terem sido "as primeiras escolas", sendo destacadas as devidas proporções, e que, por isso, os jesuítas foram considerados "os primeiros professores e educadores do Brasil", com especial destaque para os padres José de Anchieta e Manoel da Nóbrega.

Ademais, Paula Barros trata sobre a questão da língua, explicando que:

> A primeira coisa que os jesuítas fizeram foi aprender a língua desses índios que moravam no litoral, isto é, perto do mar. Essa língua, conhecida por "língua geral", era o Tupi Guarani. Mas os índios também aprenderam logo a língua portuguesa e, tudo isso, foi maravilhoso.

O excerto de Paula Barros, bem didático, mas com alguns comprometimentos ideológicos, dá a entender que a aprendizagem da língua portuguesa por parte dos índios foi "maravilhosa", regular e sem resistências. Contudo, ao contrário da leveza inspirada por esse parágrafo, o autor, três parágrafos depois, ressalta que, na verdade, "os índios eram desconfiados e tinham razões para isso. Os brancos, desde o princípio da colonização, haviam sido maus para eles, tomando-lhes as terras e procurando escraviza-los". Nesse momento, é possível, finalmente, notar algum tipo de resistência indígena e alguns sentidos do amplo

processo de colonização: as mudanças culturais forçadas, a apropriação das terras e o processo de escravização.

O último parágrafo, da mesma maneira que a edição de janeiro, finaliza indicando o que será abordado em uma das edições seguintes, apresentando, igualmente, fragilidades no discurso: "Um belo dia, porém, os índios Tamoios revoltaram-se para matar todos os portugueses. Então o Padre Anchieta foi procurar os chefes da revolução, e, aconteceu uma coisa incrível, ficou entre eles como prisioneiro, como veremos num dos próximos números". É possível perceber o tom de convencimento do professor Paula Barros ao escrever tal propaganda, pois visava deixar o público instigado a saber o que aconteceria com o padre Anchieta que houvera ficado "entre eles como prisioneiro". A estratégia discursiva do autor é interessante, uma vez que faz uso não só do discurso pedagógico, como também do de convencimento. Contudo, como indicado, há algumas fragilidades, pois, além de representar, mais uma vez, os índios como "maus" e "revoltados", corroborando a ideia de serem "ferozes" e "desconfiados", coloca o português na condição de vítima.

A edição de dezembro de 1948, finalmente, se intitula "Colonização do Norte" e, diferentemente das outras duas edições analisadas, lança mão de muitos nomes e datas, com alta carga de informação. Outra diferença, também, é o fato de o último parágrafo não propagandear a edição subsequente, como veremos adiante.

O texto aborda, com mais ênfase, o processo de colonização brasileira, com especial enfoque na atual região nordeste, referida como norte na coluna. Dos nomes utilizados, Paula Barros inicia com o de Iracema, personagem do livro "Iracema", de José de Alencar, para apresentar "um dos herois do romance, Martins Soares Moreno", quem, ao longo do texto, é citado novamente para tratar sobre a expedição empreendida pelos portugueses, dentre os quais está Moreno, para expulsar os franceses do Maranhão. Além disso, Moreno é celebrado como "o colonizador do Ceará". Nota-se, assim, o teor do discurso de Paula Barros, de valorizar os portugueses, sob uma ótica tradicional, denominando-os "herois" e celebrando o ato de Moreno ter sido, se não o único, pelo menos o mais relevante colonizador do Ceará.

O texto aponta outros nomes, feitos e datas, como Daniel de La Toche (francês, denominado Senhor de La Ravardière), Jerônimo de Albuquerque, Diogo de Campos Moreno (tio de Martins Soares Moreno) e Alexandre de Moura. Enfatiza-se o modo de "criação" dos estados hoje conhecidos como Maranhão e Ceará, salientando, também, que Paraíba, Sergipe, Alagoas e Rio Grande do Norte estavam em processo de colonização.

O último parágrafo traz um discurso muito mais pedagógico do que "publicitário", pois apresenta o termo "França Equinoxial" (sic), que, o autor explica, "quer dizer França da Zona do Equador". Após, Paula Barros pede que os leitores "peçam à professora que mostre (...) no mapa o Equador e a Zona Equinoxial" (sic).



HISTORIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS

COLONIZAÇÃO DO NORTE

Pelo Prof. C. PAULA BARROS

Mas tarde, meninos, quando vocês estudarem literatura brasileira, hão de conhecer «Iracema» um belo romance de José de Alencar.

Iracema, diz êle, «era a virgem dos lábios de mel que tinha o cabelo mais negro do que a asa da graúna...»

Um dos heróis dêsse romance é Martins Soares Moreno. E, o mais interessante é que êle existiu, de verdade, e foi o colonizador do Ceará.

Tendo levantado uma fortaleza junto à ponte de Mucuripe, numa das praias mais lindas do Brasil, deu-lhe por padroeira Nossa Senhora do Amparo Mas o povo só chamava o lugar de Fortaleza e ficou assim até hoje e é a capital do Estado.

E' preciso, entretanto, que vocês saibam que por êsse tempo já fôra iniciada a colonização do Norte.

Já estava fundada a cidade Filipéa de Nossa Senhora das Neves, atual cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba e já estavam sendo colonizados Sergipe, Alagôas e Rio Grande do Norte.

Em 1612, chegando ao Brasil muitos franceses comandados por Daniel de La Touche, Senhor de La Ravardière, logo fundaram a cidade de S. Luiz, capital do Estado do Maranhão.

A notícia da tomada do Maranhão pelos franceses fêz com que os portuguêses se preparassem para expulsá-los. Então organizaram para isso, uma grande expedição sob o comando de Jerônimo de Albuquerque, da qual tomaram parte Martins Soares Moreno, o tal guerreiro branco de Iracema, que fundou Fortaleza, e seu tio Diogo de Campos Moreno.

Depois veio auxiliá-los Alexandre de Moura que assumiu o comando em chefe dos portuguêses por ser mais graduado, quer dizer, por ter pôsto mais alto, mais galões, do que Jerônimo de Albuquerque.

Em 1615, La-Ravardière, completamente derrotado, abandonou o Maranhão, e assim acabou o domínio dos franceses nessa terra brasileira.

Vocês devem estar lembrados, que os franceses deram à sua colônia do Rio de Janeiro o nome de França Antártica — isto é, França do Sul. Pois bem, o Maranhão êles chamaram de França Equinoxial, que quer dizer França da Zona do Equador. Peçam à professora que mostre a vocês no mapa, o Equador, e a Zona Equinoxial.

Imagem 3: Coluna *História do Brasil para Crianças* (Dez/ 1948). Fonte: Depositário FBN

A análise das três edições de *História do Brasil para Crianças* permitiu observar alguns dos discursos lançados mão pelo responsável pela coluna: Carlos Marinho de Paula Barros. Esses discursos, ora pedagógicos, ora segundo estratégias retóricas de convencimento, permeiam as explicações realizadas acerca de alguns eventos que compõem a História do Brasil. Ademais, foi possível observar fortes discursos do ponto de vista do colonizador português, o que corrobora a ideia de que a base histórica do autor versava sobre a história tradicional, a qual era construída por meio de grandes feitos, herois (apenas no masculino) e datas.

Considerações finais

A análise da coluna *História do Brasil para Crianças*, assinada pelo professor Carlos Marinho de Paula Barros, permitiu compreender, em partes, do que se tratava a coluna e como se dava a sua organização. Foi possível observar, outrossim, os "eventos históricos" privilegiados e o modo como foram apresentados e descritos tais eventos.

Salientou-se, também, o espaço de destaque conferido à coluna na organização da revista: em todas as edições analisadas aquela se localizava na parte de trás da capa, ocupando não só um dos primeiros espaços da revista (que, em geral, era composta de 65 páginas), como também podendo ser vista logo por quem abrisse o material. O artigo buscou, por fim, contribuir com as discussões nos ramos da História da Educação e da Leitura, por meio da análise de uma coluna componente de uma revista voltada para o leitor criança intitulada *Vida Infantil*.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

REVISTA VIDA INFANTIL. Ano II. Números 3, 9 e 14. 1948.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. *Mulheres e revistas:* a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças, Querida* e *Vida Doméstica* nos anos 1950. 2011. (Dissertação de mestrado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro , 2011.

A PERFORMANCE POÉTICA EM *PELA ALVORADA DOS NIRVANAS*, DE EDIVAL LOURENÇO

Valéria Alves Correia Tavares[1]
Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo

Resumo: Neste artigo teremos como corpus a poesia do poeta goiano Edival Lourenço[2], que será analisada na perspectiva dos elementos no texto que indicam a performance oral e como esses elementos atuarão na subjetividade do leitor por interferir no seu desempenho. Para isso, consideramos elementos que ajudam na vocalização do poema, os quais parecem recomendar, provocar o leitor para que este fale, por meio de uma exigência proposta pelo poema que dará ritmo e sonoridade ao processo de leitura. Nesse ponto, é importante observar que o ritmo sujeita ao leitor a possibilidade de uma leitura coerente, ritmada, com musicalidade, que fundamenta o desencadeamento da subjetividade na composição, por meio de uma ação que se inter-relaciona à subjetividade do leitor. Além disso, o ritmo exige uma entonação exaustiva, sem marasmos, uma execução, uma performance oral e não uma performance silenciosa, afinal a linguagem rítmica é performática. Para examinar tais aspectos, o presente artigo apoia-se em autores como Umberto Eco (2002, 2015) para abordar o leitor; Paul Zumthor (1993, 2005, 2014) para tratar da leitura e performance, entre outros.
Palavras-chave: Poesia; Edival Lourenço; performance oral; leitor.

A certa altura de sua renomada obra *Lector in fabula,* Umberto Eco aborda a questão da incompletude de um texto e as razões que sustentam essa referência. Para apresentar sua teoria o autor aponta a necessidade de existir, primeiro, a referência de um código linguístico, seja este representado por "qualquer mensagem, inclusive frases e termos isolados" (ECO, 2002, p. 35) e segundo, o fato de que para um texto funcionar é necessária a cooperação consciente e ativa do leitor. Ao elaborar esta teoria, ele reconhece que um texto é uma produção cuja interpretação requer uma análise que faça parte da estrutura utilizada em sua criação. Neste caso, vale ressaltar que um texto utiliza em sua composição um aglomerado de enunciados constituídos de maneira a propiciar ao leitor a oportunidade de análise e, ao mesmo tempo, transmitir uma mensagem. Quer dizer, um texto é estruturado por um aglomerado de signos que aguarda uma interpretação, conforme sugere Eco:

> Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. [...] Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. (ECO, 2002, p. 37)

O fragmento acima sustenta a ideia de que o leitor se encontra em uma condição imprescindível, não apenas pela sua competência de comunicação, mas também pelo seu talento significativo, uma vez que, ao transitar da função didática para a estética, o texto dispõe ao leitor uma possível decisão interpretativa. Dessarte, ao criar uma poesia, por exemplo, o poeta transfere ao leitor o direito de o atualizar por meio de um jogo entre dois mundos, o do texto e

[1] Aluna cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais – Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* valeriacorreiahti@hotmail.com.
[2] Poeta, romancista e cronista goiano. Um representante da poesia contemporânea, apresenta um dos percursos mais sólidos e mais regulares dentre os poetas contemporâneos que produzem no estado de Goiás, o que pode ser observado tanto na poesia quanto na prosa.

o do leitor. Lembrando que ao entregar sua obra o autor se distancia do processo de interação e possibilita que o leitor seja conduzido apenas pelas impressões por ele deixadas, as quais nortearão o leitor às alternativas de formação de sentidos e propiciarão a atualização do texto. Entrando neste jogo, o leitor será considerado cooperativo, consciente e ativo no momento da leitura, pois enquanto o leitor não interage com o texto, o último continua sem voz ativa, fraco, preguiçoso.

No capítulo três de *Lector in fabula,* lemos que no *"slogan: A competência do destinatário não é necessariamente a do emitente"* (ECO, 2002, p. 38, grifo do autor). Subentender o leitor de um texto pode ser um mecanismo complexo, pois a divergência de competências respalda a proposta apresentada pelo autor de que o leitor é convidado a executar um trabalho cooperativo. Além disso, os códigos também são mecanismos que podem diversificar o ato interpretativo pelo fato de não serem entidade simples. Algumas vezes, para haver comunicação, é necessário a decodificação da mensagem, ação que requer do leitor uma aptidão para desencadear hipóteses, controlar a pessoalidade, pois "um texto não pode ser enfrentado na base de uma gramática da frase que funcione em bases puramente sintáticas e semânticas" (p. 2). Entende-se que o destino interpretativo de um texto precisa fazer parte de seu mecanismo gerativo, ou seja, o autor deve pressupor um "Leitor-Modelo" (p. 39), que tenha capacidade de cooperação e atualização do texto.

Na oralidade poética é necessário haver movimento no ato de ler, e esse pode ser percebido por meio da linguagem emotiva que buscará uma cumplicidade com o leitor na mesma emotividade. Seria, por assim dizer, a interferência do leitor com a emotividade, e essa mesma emotividade exigirá ao falar o poema o desencadeamento das modulações da subjetividade no texto do sujeito lírico, com ajuda de uma ação que expõe o texto poético, aquele se se encontra sem referência/acordo/interferência, à subjetividade do leitor. Essa subjetividade que vai construindo o poema, vai também construindo, indiciando, interferindo na recepção do leitor e, principalmente nessa recepção oral que é performática. Nessa lógica, a percepção sensorial conduz à *jouissance,* isto é, ao fruir estético do texto, um efeito teatral que se assemelha ao *mousikè*, "que designa ao mesmo tempo a dança, a música vocal e instrumental, as estruturas métricas do poema e a prosódia da palavra" (ZUMTHOR, 2005, p. 147).

De modo geral, é possível apresentar a poesia como uma essência que representa a voz e traduz anseios, por intermédio daquele que é capaz de sintonizar aquela essência – o poeta. Sendo assim, vale ressaltar que a presentidade da voz no momento da performance favorece o fruir, em consequência da subjetividade, tal qual um ritual que concretiza e atualiza a interpretação. E ainda, a poesia reforça a ideia de que a linguagem muda e interfere na leitura dessa essência, isto é, a própria introdução com uma lembrança da voz poética acompanhada por uma fala interferirá na subjetividade, pois "somente os sons e a presença "realizam" a poesia" (ZUMTHOR, 2005, p. 145).

Para exemplificar as reflexões apresentadas escolhemos a obra *Pela Alvorada dos Nirvanas,* do poeta goiano em questão. Publicado em 2010 pela R&F Editora e novamente em 2014 pela Ex Machina este livro integra o volume *Poesia reunida*. É curioso saber que esta obra foi escrita em apenas um dia. De acordo com uma entrevista do poeta ao jornal *O Popular*[3], "ele acordou de madrugada, agitado, perturbado e louco para escrever", assim o fez. "Começou a registrar seus pensamentos, seus instintos criativos, por horas a fio, num transe que só terminou às 10 da noite". Depois guardou as anotações em uma gaveta por quatro anos. Em 2010 fez as correções necessárias e publicou o livro.

[3] Matéria de Rogério Borges na coluna Magazine, em 18/08/2010 (data do lançamento de *Pela Alvorada dos Nirvanas*), intitulada Transe Poético. Disponível em: <http://qa.opopular.com.br/editorias/magazine/transe-po%C3%A9tico-1.65465?usarChave=true>. Acesso em: 29/08/2018.

Vale destacar que o sujeito lírico da obra aparece na primeira pessoa, mas não se trata de uma biografia pessoal. É uma alegoria da vivência de quem nasceu e vive na periferia do sistema, segundo o poeta, sem deixar de sofrer o impacto da revolução dos costumes desencadeada pela matriz cultural. É o sétimo livro da carreira do autor e o quarto de poesia. Composta por um único poema longo que leva o mesmo título do livro, a obra propõe-se a um eficaz teor da criação poética do poeta e também prosador goiano.

Vejamos alguns versos da obra que é construída aos moldes de um discurso poético narrativo:

> isso não são horas
> de recobrar os telúricos sons
> das entranhas da noite
> do fundo sem fundo dos grotões
> da tenra infância
> das criaturas fantásticas de meu avô
> daquele mundo jabutido
> de terror e encantos
> onde
> a seriema sabiá não se perdiz
>
> te-ton
> te-ton
> te-ton!
>
> que põe no chá?
> funcho!
> que põe no chá?
> funcho!
> que põe no chá?
> funcho!
> poejo! poejo! poejo!
>
> quem qué calango?
> hum! hum! hum!
>
> quem qué calango?
> hum! hum! hum!
> (LOURENÇO, 2014, p. 47/48)

Durante a leitura é possível perceber que os temas aparecem construídos de modo a revelar a sensibilidade memorável de um eu lírico que ao pegar emprestado muitas impressões do autor relata a história do mundo, apresentando alusões coerentes aos anos 60, com uma releitura de várias tendências estéticas. Por meio de um retorno ao passado, o sujeito lírico utiliza lembranças da infância, da juventude e de uma época vivida intensamente por Lourenço[4].

Considerando os versos citados anteriormente, é possível perceber que a organização, a emotividade musical e a reprodução apresentados expõem possíveis formas de experienciar o som que percorre a composição poética. O ritmo dos versos, a sonoridade e o jogo de palavras consolida efeitos singulares que compõem a escrita lourenciana, além de nos fazer perceber a

[4] Na entrevista citada na página anterior, o autor afirma que o personagem central não é ele, apesar de ter emprestado muitas considerações acerca dos anos 60.

teoria zumthoriana, a qual traz à lembrança que "a voz poética emerge, portanto, do fluxo mais ou menos indiferenciado dos ruídos" (ZUMTHOR, 2005, p. 145).

O processo de criação poética permite revelar a carga de sentimentos, de conhecimentos e de saberes do poeta, por meio de tudo que não se vê, mas é possível sentir. A leitura de um poema proporciona a percepção de elementos presentes no território imaterial abordado pelo poeta, por meio de uma amplitude que exerce forte influência e motivação, sendo a palavra utilizada como suporte para dar sentido aos sons e às figuras de efeito sonoro fixados no texto. A intensidade das palavras é tão grande que é possível imaginar um planejamento cotidiano ou possibilitar que uma pessoa se reconheça ou seja o outro por meio da fantasia/ficção. Lembrando que a leitura da palavra não se apropria apenas da imaginação, mas de todo o território da ação.

Lourenço apresenta uma poesia que traz ritmo, musicalidade e batidas, fatores que reforçam as peculiaridades de sua obra:

> três potes três potes três potes
>
> amanhã eu vô
> amanhã eu vô
>
> [...]
> eu sou jaó
> eu sou jaó
>
> bem-te-vi bem-te-vi
>
> fogo-pagô fogo-pagô fogo-pagô
>
> eu finco eu finco eu finco!
> eu ranco!
>
> [...]
> vem ni mim
> somocó!
> vem ni mim
> somocó!
> vem ni mim
> somocó!
>
> vai à cova!...
> vai à cova!...
> vai à cova!...
>
> e a miséria dava o tom
> (LOURENÇO, 2014, p. 48/49)

O poema convida o leitor à performance poética. Isso devido à elaboração da linguagem com onomatopeias, ritmo da oralidade, etc. De maneira indeterminada, o movimento do corpo acontece, fazendo com que a voz, a expressão, o gesto, a comunicação exponha a indeterminação do dizer poético. A musicalidade presente nos versos proporciona o estabelecimento de uma voz alterada, com ritmo diferente, que dispõe ao leitor a finalidade de dar vida e sentido às palavras. Vale lembrar que a camada fônica do poema é estabelecida de maneira a formalizar a identificação entre tais sentidos e sua sonoridade, uma situação que

destaca o eu que se expressa e faz advir o subjetivismo atribuído a esse tipo de composição. Retomemos a liberdade do destinatário defendida por Eco (2002), conforme mencionado no início deste texto. Durante a leitura/análise de um texto lírico uma nova realidade é criada, situação que oculta o autor e anuncia o subjetivismo lírico.

Conforme menciono em outro artigo[5], à medida que eu leitor me identifico com o poema e aquilo que o poema me possibilita, a subjetividade poética do sujeito que está ali disponibiliza elementos para a construção da minha performance. A confirmação da relação estabelecida entre o leitor com o texto analisado, de acordo com a maneira que será interpretado, transferirá uma mutualidade que expõe a parceria entre uma relação de desejo e um pensar, ou seja, a ação e a recepção de outro conceito, com outro evento do pensamento. Tais características sustentam a ideia de não haver comprometimento em reconhecer, nem harmonizar, apenas a casualidade entre entendimento, concepção e compreensão. Um aporte que assegura uma possibilidade de interpretação que não é dada, pelo contrário, que se produz a partir do embate com aquilo que força o pensar, o interpretar e o reconhecer, possibilitando a efetivação da ruptura mencionada por Zumthor (2005).

As possibilidades de representação literária se articulam com o limite de subjetividade ligado ao clima lírico. Portanto, vale ressaltar que são indiscutíveis a emotividade e a afetividade presentes nos versos lidos, cenário que torna fluida e espontânea a relação entre o sujeito e o texto. Como afirma Paul Zumthor:

> O efeito poético é tanto mais forte quanto melhor soa a voz; nos interstícios da linguagem imiscui-se, pela operação vocal, o desejo de se desvencilhar dos laços da língua natural, de se evadir diante de uma plenitude que não será mais do que pura presença. [...] A voz poética é funcionalizada como jogo, na mesma ordem dos jogos do corpo, dos quais ela participa realmente. Como todo jogo, o texto vocalizado transforma-se em arte no seio de um lugar emocional manifestado em performance e de onde procede e para onde se dirige a totalidade das energias que constituem a obra viva. (ZUMTHOR, 2005, p. 145)

Ao valorizar a sonoridade e as particularidades do texto, a proposta de um jogo de encantamento e densidade é acionado, formulando propositadamente o ato de ler com a presença da voz. Zumthor (2005) utiliza a ideia de uma performance do leitor, mesmo que na leitura individual e silenciosa. Uma compreensão que caminha pelos distintos estudos da performance. Segundo ele, diante da enunciação da palavra a percepção é performática e o leitor, neste caso ouvinte, realiza o papel de estruturação da leitura. Nesse viés, a leitura vocalizada[6] proporciona a oportunidade de criação oral do leitor que escuta, simultaneamente, seus sons e silêncios. O ato de escutar possibilita desenvolver a imaginação e, ao mesmo tempo, aprender. Sob estas circunstâncias, o leitor é motivado a compor vozes, expressões, sussurros, sorrisos ou mesmo lágrimas, movimentos e expressões que o situam no âmbito espaço-temporal do sujeito lírico, do mesmo modo que as variações verbais designam a presença do dêitico[7] pessoal na poesia.

---

[5] TAVARES, Valéria A. C. *Performance poética: o estranhamento do leitor de poesia.* 2017. Aguardando publicação nos Anais do VII SPLIT – Seminário de Pesquisa Discente do Pós-Lit/UFMG.

[6] Zumthor sugere ser performático o momento em que a leitura acontece, mesmo que a atitude do leitor seja mais visual que oral, o ato se adentra no campo da vocalidade, que para este autor é considerada "operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes" (ZUMTHOR, 2005, p. 141).

[7] Benveniste (2005, p. 280) classifica os dêiticos como um conjunto de signos "vazios" desprovidos de referência material. Estes estariam disponíveis no sistema e se tornariam "plenos" à medida que o locutor os assume no discurso.

A linguagem poética utiliza diferentes recursos e estratégias para possibilitar a distinção dos aspectos que caracterizam o texto poético, tais como ritmo, sonoridade e rima. Ao evidenciar as particularidades no texto, o autor instiga o leitor para que o mesmo se sinta motivado a ler, conhecer, analisar e interpretar suas especificidades. Sendo assim, a palavra poética que remete à canção, à musicalidade, à sonorização, é classificada por Zumthor (2014, p. 32) como uma "forma" que não se fixa ou se estabiliza, levando em consideração a palavra cujo sentido dado e produzido remete uma "forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora". Essa forma estabelecida é encontrada nos versos lourencianos:

> pela porta entreaberta
> pela fresta do tapume
> pelo cume do Everest
> pelo leste do curtume
> pelo gume da espada
> por escadas até além
> pelo lume da sacada
> embolada de negrume
> pelo estrume da fada
> que pela estrada tem
> (LOURENÇO, 2014, p. 62)

Os dez versos apresentados expõem uma sequência de rimas ricas e mistas (ABCBDEDBDE). A estrofe é construída, por sua maioria, em cima de versos de sete sílabas poéticas, também chamados de redondilha maior ou heptassílabos. Sua estrutura e sonoridade permitem fascinar quem lê as palavras, as quais dizem algo, mas também propõe maneiras de dizê-las e até mesmo confrontar-se com as diversas verossimilhanças de constituição. O ritmo restitui à palavra uma possível relação entre linguagem e corpo, fornecendo diferente credibilidade a mesma e compondo a entonação como um todo. Seria reconsiderar a constituição da palavra, por meio da percepção e da criação de uma extensão particularmente diferente da experiência estética e ética. O leitor não ficar satisfeito com o evidente o torna apto a investigar a musicalidade que compõe os versos e a descobrir música em cada palavra. É importante compreender que buscar novas sonoridades inspira a abertura de novas perspectivas para a voz, pois "na voz a palavra se enuncia como a memória" (ZUMTHOR, 2014, p. 83).

A reflexão sobre os versos lourencianos detalha a pertinência da objetividade necessária à apreciação artística em matéria de lírica. Assimilar um verso como singularidade expressiva do relacionamento entre o leitor e a obra recompõe a experiência linguística em um poema. As palavras pronunciadas exprimem à voz um sentido que importa tanto para o autor, como para o eu lírico e o próprio leitor como a experiência de perceber a manifestação dessa voz dentro dos versos. Nas palavras de Zumthor:

> A voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. (ZUMTHOR, 2014, p. 81)

A voz, de acordo com Zumthor, não se restringe a ser considerada o veículo de uma mensagem que a atravessa, pelo contrário, ela se faz ouvir e sentir enquanto corpo, presença expressiva que se impõe no peso das pronúncias, nos intervalos do silêncio, no tom. Para ele, a

pronúncia exige concentração, duração e atenção quando é feita. Um ato que resgata a performance, a mensagem e a atualização do leitor, que se incorpora no universo do pragmatismo para interpretar o que está lendo.

Percorrendo essa perspectiva de leitura, é possível perceber que a poesia de Lourenço se empenha na construção de uma sintaxe própria para seu verso, com o objetivo de lhe dar naturalidade de expressão e um ritmo que componham a oralidade pensada, que nasça dentro da linguagem e dela mesmo, e seja facilmente ressoada na estrutura do poema. Nesse viés, pensar a leitura é pensar a interpretação de acordo com a teoria de Eco (2015), que caracteriza o destinatário responsável pela função de atualização e interpretação, por meio de um movimento que permitirá o funcionamento do texto. Segundo Eco, a leitura de uma obra pressupõe determinada participação do leitor, pois "quando um texto é produzido [...] o autor sabe que esse texto será interpretado não segundo suas intenções mas segundo uma complexa estratégia de interações que coenvolve também os leitores" (ECO, 2015, p. 84). Desse modo, vale ressaltar que a obra lourenciana apresenta essas particularidades e permite ao leitor interpretá-la segundo suas interações.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I.* Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ECO, Umberto. *Lector in fabula:* a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução: Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Os limites da interpretação.* Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOURENÇO, Edival. *Poesia Reunida* (1983 – 2013). Apresentação de Iuri Pereira. São Paulo: Ex Machina, 2014. 400 p.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz:* A "literatura" medieval. Tradução: Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Escritura e nomadismo:* entrevistas e ensaios. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Performance, recepção e leitura.* Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 128 p.

ENTRE HORTAS URBANAS E VOZES DISSONANTES: LEITURAS EM AVESSO

Gabriela de Sousa Tóffoli[1]
Kátia Maria Kasper[2]

Resumo: Este texto alinhava experimentações, trajetos de uma pesquisa, composições. Leituras de uma cidade em devir. Olhar desfocado, borrado e escritas-ecos, alargando brechas, entre hortas urbanas, vegetais, vozes dissonantes. Cartografando (ROLNIK, 2007) a criação de modos de vida minoritários.

Este texto alinhava trajetos de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que investiga hortas urbanas em Curitiba, cartografando (ROLNIK, 2007) a criação de modos de vida minoritários. Leituras de uma cidade em devir. Olhar desfocado, borrado e escritas-eco, alargando brechas.

Entre hortas urbanas, vegetais, vozes dissonantes. Diversos elementos e linguagens em composição. Do perambular pela cidade, em companhia de inutensílios, ao cenário inventivo das hortas, afetos ressoam e trazem à tona reivindicações de singularidades, insinuando outros modos de existência.

Experimentações urbanas de re-existência. Nas calçadas, inservíveis objetos, cacos que se abrem em possibilidades; potência onde antes não se via nada. Preparar o olhar para o inútil, como proposta de trajeto, leitura e escrita, como terreno fértil para um exercício do pensamento.

No espaço entre, movimento, aproximação e distanciamento que provoca um efeito outro, escapante, na cidade e suas (in)utilidades. Os mecanismos de produção de subjetividade moldam o cotidiano e, no entanto, algo em nós apela à inutilidade, ao devaneio, ao perambular, ao ócio, como processos de re-existência.

Costurar, perfurando um mapa da cidade de Curitiba. Caminho das hortas. Costura-chão, colo. A agulha perfura, insinuando trajetos outros. Costurar. Ato que ressoa na pesquisa. Caminhos recriados, em composição, leituras em avesso. Caosmose (GUATTARI, 1992).

A majestade, o sabiá: uma grande horta em bairro periférico. Novos encontros. Uma mulher... Vento balançando o lenço nos cabelos. Enxada que revolve a terra. Som, buraco, alimento. Minhocas. O sabiá. A mulher, um lenço, o homem de chapéu, eu e o sabiá, caminhamos por entre folhas gordas, confrei, arneira, losna, cânfora, hortelã-industrial. Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *Ela veio aqui para ver os seus remédios*. Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *Se plantar um do lado do outro eles casa.* Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *É pomada para ferida brava.* Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *Se eles pedissem, eu dava.* Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *Tem pra todo mundo.* Enxada. Buraco. Minhoca. Sabiá. *Eu vim lá do Norte.*

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* gabrielatoffoli@gmail.com.
[2] Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: *E-mail:* katiakasper@uol.com.br.



Figura 1. Fotografia de Gabriela Tóffoli, sem título, 2017.

***

Quantas vozes ressoam em uma pesquisa? Como escutá-las e compor com elas? Na escrita de um texto experimentar conversas ainda sem língua, falar com aliados e propor leituras outras.

***

Cacos, inutensílios e uma atenção cultivada. Perambular pela cidade em busca do que está na sarjeta. Utilidades invertidas e colocadas em xeque. Coloca em suspenso também as questões de pesquisa. Poéticas da demolição. O que se desmonta durante este processo e pede atenção aos cacos que sobram?

***

Adensar – ode ao múltiplo

Nas hortas urbanas encontro com intensidades tantas. Passeio com pessoas, sabiás, entre plantas, insetos, minerais, lama. Descubro com a chuva pingando do meu nariz como desbastar babosas com as mãos. Cheiros. Sensações.

O desafio da escrita que diga de todos e com todos. Colocar para conversar. Manoel de Barros, Leminski, o Sabiá, Dona Jasti, o Jacu, Deleuze e Guattari e vegetais na mesma mesa?

Almoço de Domingo.

Costurar trajetos num mapa e produzir fissuras. Brechas por onde escapa a certeza, o significado e as determinações. A agulha perfura as imagens, desrespeitando bordas, rios, fronteiras e avenidas, forjando trajetos outros, produzindo marcas no corpo da pesquisadora.

Costurar. Ato que ressoa. Caminhos recriados, leituras invertidas, avesso. Linhas que se sobrepõem, entrelaçam, escrita-nó. Deixar decantar para que as conexões aconteçam.

***

Re-mediar – alquimias quando o outro chega

Ganhar ervas medicinais do Seu Paulo, como um presente. Guardá-las com cuidado e acompanhar de-composições. Atenta para o que se decompõe também na escrita e no pensamento, produzindo ecos. Micro vidas que constroem colônia. Rizoma.

Inventário botânico afetivo.

***

Processos de uma pesquisa que busca acolher o que chega. Com Rolnik, dar espaço aos afetos que pedem passagem. Com Deleuze e Guattari, escrever a n-1. Tudo traz à tona reinvindicações de singularidades, insinuando outros modos de existência.

Escrever cartas aos aliados, que não serão entregues. Fora das funções e utilidades ampliam-se as linhas de fuga. Que língua é preciso forjar?

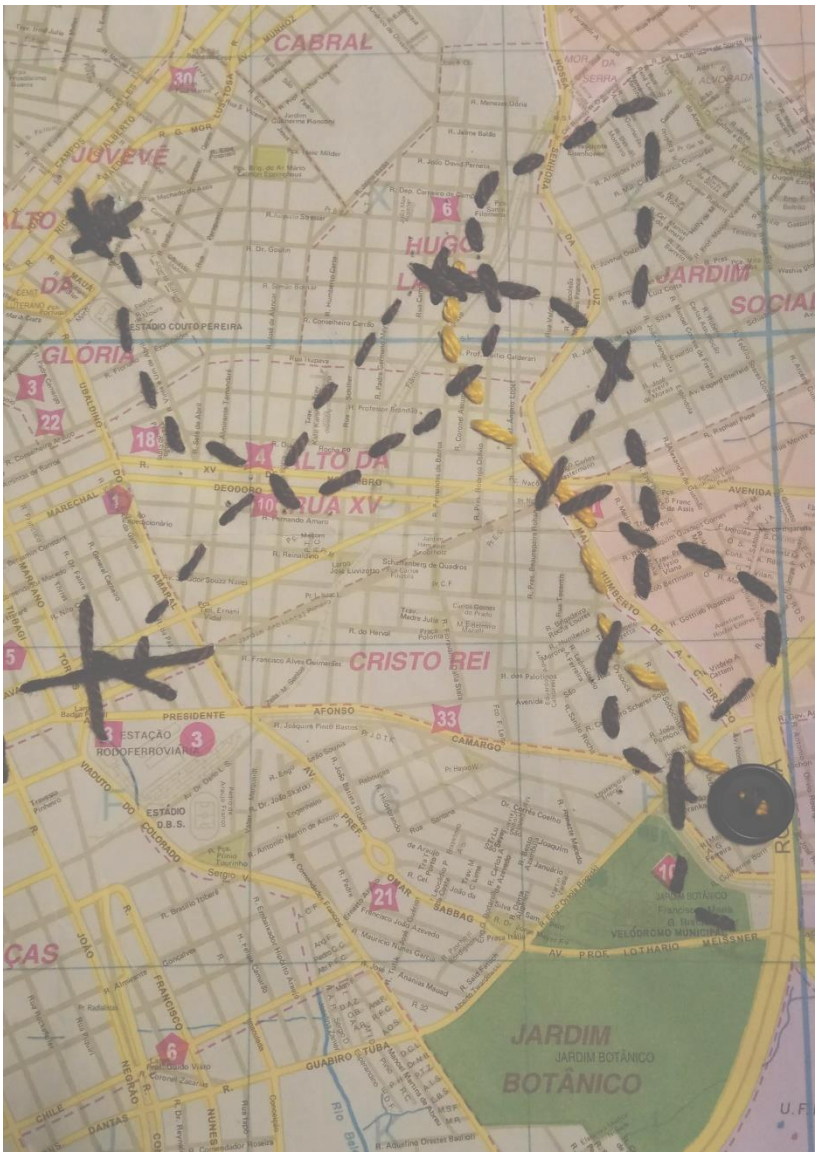


Figura 2. Fotografia de Gabriela Tóffoli, sem título, 2017

***

Falamos com quantos numa pesquisa?

Cartas aos aliados

Compor, propor outras conexões, produzir rotas de fuga para aquilo que já vem pronto, depurado, digerido. Digestão, movimentos peristálticos, o alimento que apodrece dentro do próprio corpo, digerir. Deixar apodrecer, a fala, a certeza, a convicção, a certeza e o conceito. Uma ideia de pesquisa. Confiar no processo, aprendizado lentamente experimentado e compartilhado.

Curitiba, Março de 2018.

Você chega assim, ou sou eu que chego. Chegar e ir. Os dois convivem num tempo que se abre pros encontros. Me presenteia, todas as vezes em todos os encontros. Hora são histórias rememoradas do seu passado, outras só sua presença me produz alterações. Na maioria delas, portanto, você me dá suas plantas. O seu cultivo. Cozinho, refogo, divido com quem está próximo. Você vem no cheiro. Nas risadas e na minha alegria em escaldar tudo isso em água quente. Você continua na energia e vitaminas no meu corpo. Sua mão passa pela terra, pela semente, pela água e pela enxada e chega na minha casa, quase que como espiando o que vou fazer com tudo aquilo. Sua fala é agachada. Em certo momento, se curva e cata pedaços dos seus remédios enquanto me conta o que sabe sobre eles. Eu aceito. Guardo no caderno com cuidado, ao lado das anotações e receitas medicinais. Algumas vem por suas mãos, outras você relembra do Norte do Paraná e se queixa de não tê-las por perto. Sinto tudo isso organismando em mim. Guardo ou como o que me dá. Seus pedaços. Algum tipo de antropofagia? Você sempre me provoca.

Curitiba, 23 de Maio de 2018.

Povo do corpo, do movimento, povo de colocar os pés na frente e trás. Ao mesmo tempo. De cavar buracos e propor margens in-habitáveis. Rua da Paz. Onde anda esse corpo? Onde anda a canção que se ouvia da noite? Sugestão: Um corpo é muito mais do que um eu. E um eu já é coisa por demais por aqui. Aquelas pernas se contorcem, dobram, esticam, vão para debaixo dos joelhos. Da outra perna. Aqueles pescoços são roldanas muito bem lubrificadas. Apropriadas. Algo atípico no ar. Cheiro de Capim Alguma Coisa. Cheiro que eu lembro de quando me fazem chá. Cheiro de infusão qualquer. Fumaça gustativa. Eu que bem gosto de tudo. Pés. Pernas. Joelhos. Pescoços. Capim.
Fumaça
Evaporam os membros. Apenas se escreve com outra qualquer coisa que não seja isso. Pés. Pernas. Joelhos. Pescoços. Capim
Fumaça
Escreve um Corpo sem órgãos? Dissolução. Letras. Fios. Máquina. Palavras em movimento. Saliva. Cartas de amor. Insensata proposição. Agora são Pés. Pernas. Joelhos. Capins. Fumaças

e o amor.

Curitiba, Junho de 2018.

Fico aqui boquiaberta, quando recebo seu livro e como naquelas brincadeiras de criança abro-o como que num oráculo. Suspendo. Respiro fraca e descompassada. Inutensílios chama seu

capítulo. Estamos conversando à distância me parece. Você me sonda? Por hora sinto que estabeleço diálogos incomuns com algumas músicas, imagens, poesias, com a terra e até com sabiás. Todos me interpelam. Escrever com aliados? Escrevo a n-1? Multiplicidade que se desenvolve e se compõe sem controle algum. Fiquei de certo assustada, admito. As mesmas palavras? De quem são as palavras? Dupla-captura que vai escoando até não encontrar nenhum início ou haste principal, que não tem origem e nem finaliza. A utilidade pelo visto assombra mais do que eu supunha, ingenuamente. Utilidade que interrompe a criação. Por isso encontro com vocês nas artes? Tenho vontade de pensar e falar sobre isso também em outros contextos e sensibilidades. O seu livro tem um quê de manuseado. Folha de jornal fina que ao toque um pouco mais agressivo se desfaz e constrói outras frases e sentidos. Te digo que senti vontade de rasgá-lo. Li algo assim que você escreveu e quero dizer com a minha voz para ver como te soa:

"Coisas inúteis (ou "in-úteis) são a própria finalidade da vida. Vivemos num mundo contra a vida. A verdadeira vida. Que é feita de júbilo, liberdade e fulgor animal. Cem mil anos-luz além da utilidade, que a mística imigrante do trabalho cultiva em nós, flores perversas no jardim do diabo, nome que damos a todas as forças que nos afastam da nossa felicidade, enquanto eu ou enquanto tribo. A poesia é o princípio do prazer do uso da linguagem. E os poderes deste mundo não suportam o prazer."

Ps. Tinha te copiado nas aspas e incluído algumas palavras em negrito para supor minha entonação. Desisti. Melhor deixar assim para ver como nossas vozes funcionam juntas.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

GRESTA, Ayla. In-cômodo. *Revista metaGraphias:* Coordenadas Vagabundas. Unb. Brasília, dez. 2015.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias.* Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. *Caosmose um novo paradigma estético.* Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica.* São Paulo: n-1 edições, 2016.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely. Corpo-cidade. *Revista Redobra*, Bahia, nov. 2010. Entrevista com Pedro Britto.

SILVA, Lídia Pereira. *Dos quintais às ruas:* estudo de implantação de hortas nos vazios urbanos de João Pessoa como parte da infraestrutura verde. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental) – UFPA, João Pessoa, 2016.

REPERTÓRIOS DE LEITURA: O QUE REFLETE E O QUE REFRATA NA ESCRITA DA CRIANÇA

Lorena Bischoff Trescastro[1]
Ana Paula Sfair Sarmento Carvalho[2]
Maria Cleonice da Silva[3]

Resumo: Este estudo, fundamentado em Bakhtin (2009) e Santaella (2003), investiga o que reflete e o que refrata na escrita infantil dos repertórios de leitura, trabalhados em sala de aula, para mediar a produção de texto por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. De modo geral, foram as memórias discursivas das atividades de leitura de obras literárias que refletiram e refrataram nos textos infantis.

Para iniciar

O presente estudo tem por objetivo investigar o que reflete e o que refrata na escrita infantil dos repertórios de leitura, trabalhados em sala de aula, para mediar a produção de texto no 3º ano do Ensino Fundamental. O nosso interesse em realizar este estudo adveio do trabalho que realizamos como formadoras de professores alfabetizadores. Uma das questões que, comumente, professores alfabetizadores nos fazem na formação é 'como ensinar as crianças a escrever textos?'.

Nossa hipótese para responder a essa questão é de que o trabalho de alfabetização deve proporcionar às crianças a interação, mediante atos de leitura, com um amplo repertório de textos, principalmente, de textos literários, incluindo poemas, cantigas, lendas, fábulas e contos infantis. Tais textos possibilitam às crianças acesso à cultura escrita e, assim, quando solicitadas a escrever, elas podem acessar da sua memória textos conhecidos como suporte para aprenderem a escrever. Foi, justamente, isso que nos chamou a atenção ao lermos um conjunto de textos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental que tomamos como *corpus* de pesquisa.

Baseada na concepção imagética e paradoxal de signo, como algo que é ele mesmo e um outro, num sentido de duplo, este estudo está fundamentado em Bakhtin (2009) e Santaella (2003). Segundo Bakhtin (2009, p. 47) "o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata". A esse respeito, Santaella (2003, p. 60) explica que "todo signo é, em maior ou menor medida, uma espécie de imagem especular: o signo não é apenas um corpo físico que habita a realidade, mas também é capaz de refletir essa realidade de que ele é parte e que está fora dele". Essa abordagem evidencia a mútua influência do signo e do sujeito, como se fosse uma passagem do sujeito ao signo, enquanto um processo de refração, no qual o sujeito se projeta e ao mesmo tempo se vê no texto.

Partindo desse pressuposto, analisamos vinte e quatro textos escritos por crianças em contexto escolar. Entendemos que tal escrita não resulta de um ato individual, mas de uma prática social, pois o signo resulta do processo de interação entre os sujeitos socialmente organizados. Sendo assim, a conformação dos textos, produzidos pelas crianças em sala de aula, depende tanto da condição social dos sujeitos, enquanto professor e aluno(s), como também das condições de produção desses textos, que podem ser mediações de leitura e atividades de escrita, que do modo como são encaminhadas influenciam as crianças na produção de textos.

[1] Centro de Formação de Professores-SEMEC, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* lbtrescastro@hotmail.com.
[2] Centro de Formação de Professores-SEMEC, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* anapsfair@gmail.com.
[3] Centro de Formação de Professores-SEMEC, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* kleo.tika@gmail.com.

E é, justamente, uma das tarefas da educação estudar como determinadas condições podem favorecer o desenvolvimento da escrita de crianças em processo de alfabetização. Neste trabalho, em particular, nosso interesse se volta para os repertórios de leitura que as crianças evocam em textos escritos em sala de aula.

Contexto e procedimentos da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e quatro crianças, de 8-9 anos de idade, sendo doze meninos e doze meninas, de uma escola pública municipal de Belém-PA. Por se tratarem de documentos originais e autênticos, os vinte e quatro textos das crianças que compõem o corpus do estudo podem ser classificados como fontes primárias (NUNES, 2006). Na análise, foi feito um levantamento do repertório escolhido pela criança ao escrever o texto. E, para dar visibilidade ao que foi predominante nos repertórios de leitura das histórias que as crianças escreveram, foi produzido um gráfico da frequência de tais escolhas.

A atividade de escrita foi realizada em sala de aula, no dia 28 de agosto de 2017, a partir da seguinte consigna: 'Escreva um texto sobre uma lenda que você conhece'. A palavra consigna, neste trabalho, é usada para se referir ao comando escrito da atividade escolar que as crianças foram solicitadas a realizar. Por não apontar uma lenda específica para se escrever, a consigna possibilitou uma abertura para que o autor-criança buscasse em suas memórias discursivas uma história para ter o que escrever em sua produção, assim, esse corpus possibilita observar que os textos escolares, escritos pelas crianças em tais condições de produção, refletem e refratam vivências de leitura que as crianças tiveram em sala de aula.

Análise dos dados: o que reflete e refrata nas vozes infantis

Foram duas questões que nortearam a análise dos textos infantis: Que história cada criança escolheu para escrever o texto em resposta à consigna da atividade? Que repertórios de leitura as crianças recorreram para realizar a atividade de escrita? De modo complementar e articulado, a primeira questão busca investigar a escolha de cada criança em particular; já a segunda pretende identificar em conjunto os repertórios de leitura que vêm sendo trabalhados em sala de aula pela professora. Na análise dos dados, podemos constatar quatro histórias escritas pelas crianças, a saber: Matinta Pereira, O grande rabanete, Saci Pererê e A lenda do Boto.

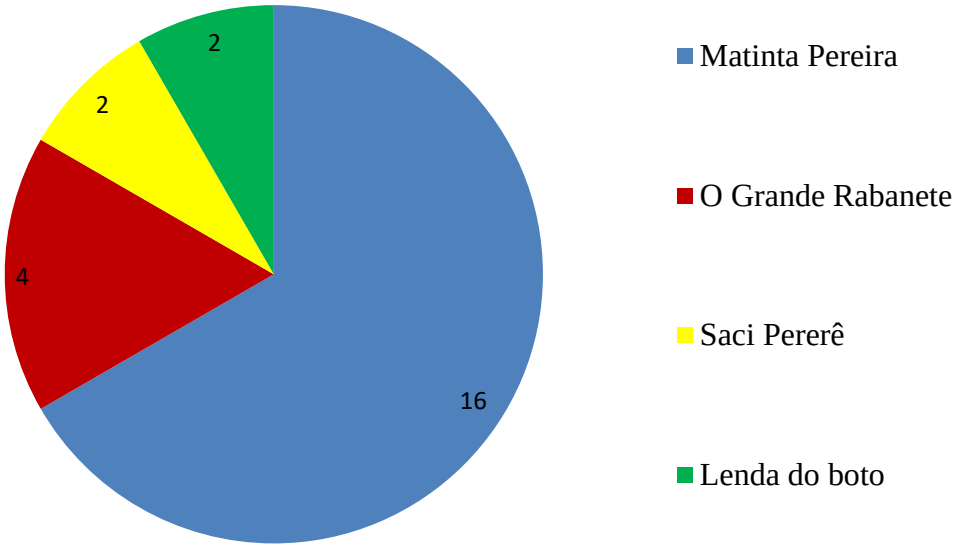


Figura 1: Repertórios de leitura (Dados da pesquisa, 2018)

Conforme podemos observar na Figura 1, dos vinte e quatro textos analisados, dezesseis textos narraram uma versão da lenda da 'Matinta Pereira'. Em quatro textos, as crianças escreveram a história do conto por acumulação 'O Grande Rabanete', que também foi uma história trabalhada na turma. Duas crianças escreveram sobre a lenda do 'Saci Pererê' e duas escreveram a lenda do 'Boto'. Em relação ao gênero discursivo, conforme solicitou a consigna, predominou a escolha do gênero lenda com vinte ocorrências; no entanto, houve outro gênero escolhido: o conto, com quatro ocorrências.

Dentre os textos do corpus, escolhemos dois textos, um de uma criança que escreveu a lenda da Matinta e outro do conto O grande rabanete. A escolha dos textos se deu por se tratarem das histórias com maior número de ocorrência e por este texto, em particular, apresentar mais elementos da história que, de certa forma, se repetiram nos textos das outras crianças que escreveram a mesma história. Os textos infantis foram transcritos, em uma versão normalizada, e os nomes atribuídos na sua identificação são fictícios para preservar a identidade da criança.

Sobre a Matinta Pereira, em suma, essa lenda amazônica tem por personagem uma mulher idosa e assustadora que usa vestimentas escuras. Conta a lenda que a Matinta passa a noite pela rua assobiando e amedrontando as pessoas. Para não serem ameaçadas, as pessoas devem oferecer tabaco ou café para a Matinta. Em algumas versões, ela se transforma em um pássaro. Tais elementos da história podem ser observados no texto de Júlia.

Transcrição 1 - Júlia, 8 anos
Matinta Pereira
Era uma vez uma mulher que se chamava
Matinta e ela se transformava em um pássaro,
pedia tabaco e café nas casas das pessoas e se
não desse para ela tabaco e café, ela arranhava as
pessoas jogando um feitiço, deixando as pessoas
três dias com febre e saia dizendo:
- Quem quê? Quem quê?
Se a pessoa dissesse eu quero, aquela Matinta morria

> e a pessoa virava Matinta Pereira e ela ia fazer
> a mesma coisa que a Matinta antiga fazia.
> Ia pedir tabaco e café... Além disso,
> se transformava em pássaro. Todas as
> Matintas iriam fazer a mesma coisa.

O texto de Júlia reflete elementos da história conhecida, seja porque a menina já ouviu alguém contar a história ou porque essa lenda já foi trabalhada na escola. De qualquer forma, o que se vê no texto da criança é um movimento em que "a palavra vai à palavra" (BAKHTIN, 2009, p. 154), ou seja, a palavra antes ouvida agora se mostra refletida em um texto da atividade escolar. A predominância dessa lenda na escrita das crianças dessa turma se deu porque a lenda foi trabalhada em uma sequência didática no mês de agosto, mês em que se deu a produção escrita. Trata-se, portanto, de uma lenda conhecida, recentemente, explorada em sala de aula em diferentes atividades de leitura e escrita.

Outra história trabalhada em sala de aula foi o livro 'O Grande Rabanete', de Tatiana Belinky (2002), ilustrada por Claudius, publicado pela Editora Moderna, que conta a história de um rabanete gigante plantado na horta por um vovô. Devido seu tamanho, os avós não conseguem colher o rabanete, então outros personagens se unem aos avós na tentativa frustrada de arrancá-lo da terra: a netinha, o cachorro, o gato... Só quando eles se unem a um ratinho, conseguem realizar a colheita. Cada vez que entra um novo personagem na história, parte da narrativa se repete, caracterizando o aspecto acumulativo do texto. Sobre as características da obra, destacamos que

> as histórias com acumulação apresentam um evento desencadeador da narrativa, que a partir daí é contada de maneira repetitiva, ou seja, a mesma ação é realizada por diversos personagens e a repetição de um mesmo acontecimento se dá por acumulação: surge um personagem, que não consegue resolver a questão levantada pela história, aparece outro, que também não consegue, e assim sucessivamente. (TRILHAS, 2011, p. 2).

Devido os trechos que se repetem, esse tipo de história favorece a memorização do texto pelas crianças, permitindo-as participar da atividade de leitura, fazendo antecipações. Além disso, as ilustrações do livro trazem informações que confirmam e complementam o texto, favorecendo assim a memorização da história pela criança, conforme mostra o texto de Isabel.

> **Transcrição 2 - Isabel, 8 anos**
> O grande rabanete
> Numa tarde o vovô saiu para horta para plantar um rabanete e voltou para casa e então logo escureceu. De manhã o vovô foi pegar o rabanete e quando viu o rabanete estava grande e o vovô começou a puxar. Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra. Então o vovô chamou a vovó. Então os dois começaram a puxar. Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra. Então a vovó chamou a neta. E começaram a puxar. Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra. Então a neta chamou o Totó. E começaram a puxar. Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra. E então o Totó chamou o gato. E então começaram a puxar. Puxa que puxa e nada do rabanete sair da terra. Então o gato chamou o rato. E começou a puxar e o rabanete saiu da terra. Então o rato começou a se gabar.

Como se vê, o texto de Isabel apresenta uma história conhecida, pois foi lida e trabalhada em sala de aula com as crianças. As características da história com acumulação, provavelmente, favoreceram a sua memorização, uma vez que a menina a escreveu na íntegra. Com isso,

destacamos que esse tipo de história é um bom repertório de leitura para ajudar as crianças a memorizar histórias e a reproduzi-las, quando solicitadas a escrever.

De modo geral, foram as memórias discursivas das atividades de leitura que refletiram e refrataram nos textos infantis. Como as histórias que as crianças escreveram já tinham sido trabalhadas pela professora da turma, salientamos a relevância da mediação de leitura para a produção escrita na alfabetização de crianças, porque "a forma como estão escritos os livros infantis ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular" (COLOMER, 2007, p. 73).

A esse respeito concordamos com Zilberman (2003, p. 16), quando afirma que "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". De acordo com a autora, os eventos em sala de aula podem transformar a literatura infantil em um ponto de partida para o diálogo a ser estabelecido entre a criança e o livro. A leitura feita pela professora possibilita à criança compreender que o livro conta uma história completa, de modo coeso e coerente, cuja linguagem apresenta características próprias de um texto escrito. Além de incentivar à leitura de textos literários, esse trabalho na escola ajuda as crianças a aprenderem a escrever seus próprios textos.

Para concluir

As histórias que as crianças escutam ou leem refletem e refratam nas vozes infantis. Com o estudo, destacamos a importância do trabalho de leitura na escola, com uma variedade de obras literárias que forneçam à criança repertórios de narrativas para a produção textual, bem como de consignas abertas que possibilite à criança escrever textos de memória, assim a escrita de uma diversidade de textos (lendas e contos).

Por fim, podemos dizer que um trabalho escolar sistemático de leitura de obras literárias para as crianças, com elas e por elas mesmas, no dia a dia da sala de aula, pode favorecer o processo de alfabetização, pois além de torná-las partícipes do mundo letrado, cria condições para que as crianças possam escrever com autonomia e desenvolver a linguagem escrita, uma vez que conhecendo diversas histórias, elas ampliam o repertório de temas para escrever como também para compreender as características dos textos escritos.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

COLOMER, T. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

NUNES, A. A. Fontes para a história da educação. *Dossiê Temático:* fontes documentais para a História da Educação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2006.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias.* 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

TRILHAS. *Caderno de orientações:* histórias com acumulação. São Paulo: Ministério da Educação, 2011.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

QUEM LÊ VIAJA: TERRITÓRIOS E TRAJETÓRIAS NAS VOZES INFANTIS

Lorena Bischoff Trescastro[1]
Sérgio Renato Lima Pinto[2]

Resumo: Baseado em Bakhtin (2003) e Chartier (2007), este trabalho investiga territórios e trajetórias de leitura das vozes escreventes em textos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em escola pública municipal de Belém-PA. Na análise, observou-se que as obras literárias lidas, por possibilitarem deslocamentos imaginários próprios da cultura escrita, ecoaram nos textos infantis.

Para iniciar

O interesse em realizar este estudo adveio da leitura de um conjunto de textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao lermos os textos das crianças nossa intenção não foi de rotulá-los de bem ou mal escritos, mas de buscar neles seus múltiplos sentidos. Nossa surpresa foi que, uma turma de alunos, diferentemente de outras que lemos, citou em seus textos lugares diferentes que nos transportaram para os lugares citados pelas crianças em seus textos. Tal experiência de leitura dos textos infantis nos proporcionou diálogos, descobertas e momentos de riso, efeitos de sentidos das leituras. Isso nos remeteu a já conhecida metáfora atribuída ao ato de ler: 'Quem lê viaja'. Na leitura dos textos das crianças, nos deslocamos no tempo e no espaço, por isso tomamos estas categorias para estudo, ao que denominamos 'territórios e trajetórias nas vozes infantis'.

Normalmente, as categorias de tempo e espaço passam despercebidas na análise de textos infantis, ou, então, quando estudadas costumam ser tratadas separadamente. Para estudarmos territórios e trajetórias de leitura das vozes escreventes, buscamos, nos pressupostos de Bakhtin (2003), o conceito de cronotopo. Para Bakhtin (2003), no mundo narrativo, há uma conexão intrínseca das relações temporais e espaciais na construção da narrativa, ao que o autor denomina cronotopo. O tempo e o espaço, fundidos na criação literária, revelam "a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento" (BAKHTIN, 2003, p. 225).

Segundo Bakhtin (2003, p. 246), o mundo "visível e conhecido, denso e real", constituído no texto narrativo, é "uma nesga descontínua do espaço terrestre e uma nesga igualmente pequena e estilhaçada do tempo real". No conceito de cronotopo literário, as categorias de tempo e espaço se fundem na construção do mundo narrativo, como um todo concreto e visível de deslocamentos temporais e espaciais, na criação do enredo e da história, do acontecimento. O que caracteriza o cronotopo, portanto, é a intersecção do tempo e do espaço na constituição da narrativa; é um modo de ver o mundo; "é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)" (BAKHTIN, 2003, p. 225).

A ideia de leitura em movimento também está presente nas discussões de Chartier (1999, p. 77), quando ele afirma que

> a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. (...) O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto

[1] Centro de Formação de Professores-SEMEC, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* lbtrescastro@hotmail.com.
[2] Centro de Formação de Professores-SEMEC, Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* renatolpinto@hotmail.com.

> não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças as práticas leitoras.

A produção de sentidos na leitura é um processo dependente do conhecimento prévio que o leitor detém e utiliza na leitura (KLEIMAN, 1992). Para construir os sentidos dos textos, o leitor acessa três tipos de conhecimento que interagem entre si, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico, dentre outros aspectos, compreende a pronúncia das palavras no ato de fala, o vocabulário que compõe o repertório do falante, as regras da língua materna, os diferentes tipos de textos, o conhecimento do uso da língua em diferentes atividades discursivas e as subjetividades intrínsecas a cada usuário da língua.

O conhecimento de mundo, também chamado enciclopédico, abarca os conhecimentos formais e informais adquiridos pelo leitor em suas vivências. No entanto, Kleiman (1992, p. 21) pondera de que "para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória". O conhecimento de mundo ativado, durante a leitura, faz parte das memórias e recordações do leitor, não do texto propriamente, por isso são chamados de extralinguísticos. Com esse conhecimento, por exemplo, o leitor pode completar lacunas, fazer inferências e identificar informações implícitas.

Nosso estudo, fundamentado em Bakhtin (2003), Chartier (2007) e Kleiman (2002), investiga territórios e trajetórias de leitura das vozes escreventes em textos escolares, produzidos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em escola pública municipal de Belém-PA.

Contexto e procedimentos da pesquisa

O corpus da pesquisa é constituído de vinte nove textos infantis, escritos em 29 de novembro de 2017, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública da rede municipal de Belém-Pará, localizada no bairro do Guamá, a partir da leitura de uma consigna (Figura 1) que solicitou a escrita de uma história, cujo personagem era um menino curioso que fazia perguntas e buscava descobrir como era o mundo.

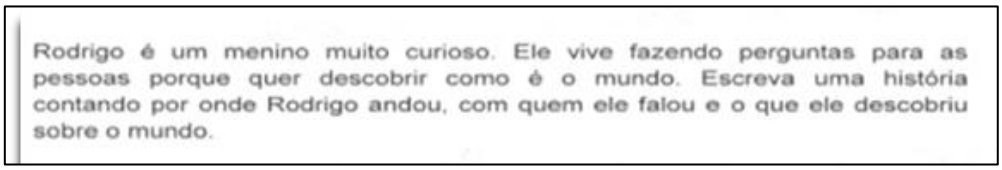

Rodrigo é um menino muito curioso. Ele vive fazendo perguntas para as pessoas porque quer descobrir como é o mundo. Escreva uma história contando por onde Rodrigo andou, com quem ele falou e o que ele descobriu sobre o mundo.

Figura 01: Consigna à atividade de escrita. SEMEC/CFP, 2017.

Entendemos por consigna o comando de uma questão ou atividade que a criança deve realizar. A consigna, do modo como se apresentou, sem definir um lugar do mundo específico visitado pelo personagem, instigou a criança a ativar em seu conhecimento de mundo prováveis territórios e lugares por onde o personagem passou.

As fontes foram obtidas nos arquivos do Centro de Formação de Professores (SEMEC, 2017). Essas fontes podem "ser classificadas em primárias, ou originais, quando se acessa por primeira vez uma determinada informação ou quando se recorre a documentos originais e

autênticos" (NUNES, 2006, p. 194). No artigo, utilizamos uma transcrição normalizada dos textos infantis, na qual erros de ortografia e pontuação foram subtraídos, para garantir a legibilidade aos leitores, e usamos nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

Ao tomarmos os textos infantis como corpus para análise, nossa pesquisa assume caráter documental, cuja análise das fontes está ancorada nos estudos da linguagem e da educação voltados para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista a alfabetização e o letramento de crianças em contexto escolar.

Territórios e trajetórias nas vozes infantis

No estudo, os textos infantis são vistos como enunciados. Para Bakhtin (2003, p. 297), "cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva". Os textos que as crianças escreveram se conectam com outros textos lidos, outras vivências, outras vozes ouvidas, antes da sua escrita, e, da mesma forma, ecoam e produzem ressonâncias de suas histórias de vida e de histórias imaginadas a partir de fragmentos escolhidos para compor o texto, daí que denominamos os textos das crianças como 'vozes escreventes'. De fato, o que encontramos nos textos, foi uma multiplicidade de vozes, de um fragmento de mundo dos tempos e espaços mencionados.

Foram duas questões que nortearam a análise: Que lugares foram mencionados nos textos das crianças? Que obras literárias lidas ecoaram nos textos infantis?. Essas duas questões interligadas buscam identificar tanto os territórios quanto as trajetórias de leitura que possibilitam deslocamentos imaginários por meio da escrita. Para ilustrar a análise, selecionamos do conjunto de 29 textos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, três textos, por serem, ao mesmo tempo, elucidativos do que nos propomos a discutir no trabalho e distintos entre si em algum aspecto na produção da narrativa.

O menino curioso

Uma vez um menino muito curioso que se chamava Rodrigo andou até Canudos para conhecer o mundo.
Perguntou para uma pessoa chamada Paulo, ele disse:
- No mundo tem vários lugares legais, muitas coisas, pessoas.
E Rodrigo saiu andando, quando de repente ele parou num lugar chamado Guamá. Um lugar muito lindo que tem um rio.
Ele perguntou para uma pessoa chamada Gabriela que disse:
- Esse mundo é colorido, tem vários tipos de cores. E muitas coisas legais.
Quando de repente ele foi para o paraíso cheio de flores, pássaros etc.

Transcrição 1 - Samara, 8 anos

Para Bakhtin (1993, p. 212), "o princípio condutor do cronotopo é o tempo". O texto de Samara inicia com uma expressão de tempo 'uma vez' e, no enredo, expressa deslocamentos no tempo e no espaço, de modo interligado. Ela evoca lugares conhecidos, como 'Canudos' e 'Guamá', bairros da cidade de Belém, que a menina conhece, pois é onde ela mora e estuda, porque sua escola está localizada no bairro do Guamá, lugar em que 'tem um rio', como Samara cita. Além de lugares do território de Belém, que Samara conhece, ela ao final do texto, nos surpreende, pois sai de um lugar conhecido (Guamá) para um lugar imaginado 'o paraíso', cuja imagem é mostrada como 'cheio de flores, pássaros'. O que essa voz nos escreve advém tanto

de suas vivências pessoais quanto pelas possíveis leituras que já fez de algum livro que fala do paraíso, que pode ser um conto ou um texto bíblico.

Um menino muito curioso

Rodrigo era uma criança muito obediente e inteligente. Ele estava no jardim com seu cachorrinho brincando.
Um dia ele perguntou para sua mãe:
- Mamãe, como estrelas foram criadas? A lua, o sol, o espaço sideral?
Sua mãe falou:
- Não sei, filho.
Ele foi lendo muitos livros. Ele viajou para muito lugar. Ele descobriu que a lua era feita de queijo. O sol era radiante. O espaço sideral era cheio de planetas. As estrelas eram muito brilhantes. E quando amanhecia, elas ficavam no mesmo lugar.
Rodrigo foi ao Japão, na China e Argentina.

Transcrição 2 - Milene, 8 anos

Como no texto de Samara, Milene também evoca em seu texto conhecimentos obtidos pela leitura (a lua, o sol, o espaço sideral) como outros países, lugares distantes (Japão, China, Argentina), provavelmente conhecidos de ouvir falar ou vistos na televisão. Pois sabemos que a leitura possibilita ao leitor conhecer outros tempos e lugares, pelos quais ainda não viveu ou passou. Na introdução, o 'jardim' foi o lugar em que o personagem estava, na história Rodrigo passou a ler 'muitos livros', outro acontecimento, que lhe possibilitou viajar 'para muito lugar' e conhecer coisas 'a lua', 'o sol', 'o espaço sideral', que coerentemente, no texto, respondem as perguntas que o personagem fez a sua mãe no início do texto. Como se vê, para Milene, as respostas parecem estar nos livros e podem ser obtidas pela leitura.

Rodrigo o menino curioso

Rodrigo, por ser um menino curioso, um dia ele foi pra África. Descobriu que lá só tem gente negra, mas todas legais. Deram roupa pra ele usar. Ensinaram ele a fazer tranças e comidas típicas de lá. Várias coisas ele aprendeu.
Rodrigo também foi pro Rio de Janeiro. Ele descobriu que lá faz muito frio. Ele conversou com famosas como Larissa, Manoela, Anitta, João Guilherme, vários famosos.
Rodrigo também foi para Paris. Ele viu a torre Eiffel bem de pertinho e apreciou com todo carinho.
Conheceu a França, Europa, São Paulo, Estados Unidos. O mundo inteiro ele conheceu.

Transcrição 3 - Larissa, 8 anos

Quanto às expressões temporais, Samara usou 'uma vez' e 'quando de repente'; Milene escreveu 'um dia' e 'E quando amanhecia'; já Larissa, no início do texto, citou, como Milene, 'um dia', essa é uma forma de expressão de tempo recorrente nas histórias infantis e, também, nos textos das crianças. Em relação ao espaço da narrativa, Larissa foi a voz que percorreu mais lugares: 'África', 'Rio de Janeiro', 'Paris', 'França', 'Europa', 'São Paulo', 'Estados Unidos' e, também, citou pessoas 'vários famosos'. Nas narrativas infantis, "ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história" (BAKHTIN, 1993, p. 211).

Os lugares mais citados nos textos infantis foram: África, Japão, Estados Unidos, França, Europa, Rio de Janeiro, São Paulo. Possivelmente, as crianças nunca tenham visitado esses lugares, mas parecem conhecê-los, porque pela leitura é possível acessar conteúdos de livros e de outras mídias, como a televisão e a Internet, ampliando a visão de mundo e acrescentando conhecimentos de novos repertórios, a partir dos quais a criança pode imaginar e evocá-los em suas histórias quando solicitadas a escreverem textos escolares.

De modo geral, em uma atitude responsiva ao enunciado da consigna, o texto infantil produzido e lido foi sempre novo. Embora partindo de uma mesma consigna, diferentes territórios e trajetórias foram evocados pelas crianças, destacando a autoria e a criação das vozes infantis, em uma produção que surpreende o leitor pois não se repete.

Para concluir

Muitos e diferentes lugares foram visitados pelas vozes das crianças em seus textos. Esses lugares foram tanto espaços conhecidos como bairros de Belém-Pará (Canudos e Guamá), outras cidades ou estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro), países (Japão, Estados Unidos, França) e continentes (África, Europa).

Em parte, isso se deve à imaginação infantil e, em parte, devido à abertura dada pela consigna que não definiu um lugar do mundo específico a ser visitado por Rodrigo, assim, instigou a criança a ativar em seu conhecimento de mundo prováveis territórios e lugares por onde o personagem passou. Talvez, em alguns momentos, fosse a voz escrevente um pouco o personagem, seja por expressar o conhecido ou imaginado, na narrativa de acontecimentos que interligaram tempos e espaços.

Por fim, pode-se dizer que a leitura dos textos infantis provocou uma viagem de efeitos de sentido: surpresa, humor, riso, curiosidade, desejo de interlocução.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 3. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

NUNES, A. A. Fontes para a história da educação. *Dossiê Temático:* fontes documentais para a História da Educação, Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2006.

LER, FALAR E ESCUTAR: CONVERSAS SOBRE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Talula Trindade[1]
Sandra Regina Simonis Richter[2]

Resumo: Para resistir à simplificação escolar no encontro com a literatura como ato instrumental de decodificação, decorrente da concepção de linguagem como representação prévia do mundo, destacamos a complexidade das ações de ler, falar e escutar como condições do diálogo. A interlocução com a filosofia sustenta que o sentido emerge quando constitui situação para o leitor, ou seja, em conversação.
Palavras-chave: Leitura literária; escolarização; linguagem.

A linguagem..., a linguagem.., dizia meu avô – disse Renzi -, essa frágil e enlouquecida matéria sem corpo é uma tênue fibra que enlaça as pequenas arestas e os ângulos superficiais da vida solitária dos seres humanos, porque ela os amarra, como não?
(RICARDO PIGLIA)

A ação educativa, seja na escola ou aquém e além de seus muros, diz respeito ao acontecimento que emerge dos encontros entre crianças e adultos, entre modos de sentir e de pensar em tempos diferentes. Somos e estamos em constante movimento de aprendizagem. Aprendemos diante dos e com outros. Não nascemos falando, não nascemos andando, demoramos muito tempo até ler as primeiras palavras, escrever algumas outras e interpretar um texto. Nossa história se constitui neste emaranhado de aprendizagens, sempre em interação com o outro. O percurso de aprendizagens é o mesmo para todas as crianças, pois todas têm que aprender a falar com outros. Todas aprendem a ler com outros e todas experienciam narrativas no convívio com os outros. Nessa compreensão, ler, falar e escutar são ações vitais intrinsecamente relacionais. Requerem convívio, solicitam acolhida, disponibilidade. Pressupõem o encontro e a interlocução: um fala e o outro escuta, um lê e o outro imagina.

Ler, falar e escutar dizem respeito à experiência estésica de *se-sentir-sentir* (NANCY, 2007, p. 22-23), a qual configura um estado diferenciado de atenção, uma atenção para a inteligibilidade das coisas pela íntima relação entre corpo sensível e experiência do mundo que a "a cada instante se faz em nós" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 440). O sentir (*aisthesis*), como elo de integração vital com o mundo que o torna familiar para nós, emerge integrado aos sentidos sensatos (NANCY (2007), não descolado de inteligência ou de saberes que nos tocam, pois perpassam nosso corpo, afetando-nos e permitindo-se afetar. Talvez resida aí a potência de todo e qualquer movimento de aprendizagem: compreender que aprender é sempre um modo de se deixar tocar. Skliar (2014) afirma que educar é co*mover*. Educar é sentir e pensar, não apenas nossa existência mas, também, outras formas possíveis de viver e conviver. Tocar, não apenas no sentido palpável. Pensar a educação e, principalmente, pensar na leitura literária na escola das infâncias, é pensar no lugar do corpo na educação e de que maneira as experiências o atravessam, o tocam.

Ler e leitura, verbo e substantivo, seja na dimensão das ideias seja na dimensão da existência podem ser entendidos no campo da educação escolar de forma simplificada ou complexa, mas

[1] Mestranda em Educação pela UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. *E-mail:* talulatrindade@gmail.com.
[2] Professora do PPG Educação UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. *E-mail:* srichter@unisc.br.

nunca sem consequências. Entre ambas, a opção pela complexidade de abordar a relação de inseparabilidade vital entre as ações de ler, falar e escutar nos processos de escolarização das crianças configura um dos desafios educacionais mais difíceis de enfrentar (BÁRCENA, 2012). O desafio da aproximação entre literatura e educação escolar está em enfrentar obstáculos postos pelo esquecimento pedagógico de que as crianças sabem ler, falar e escutar na alteridade de sua singular experiência de começar-se na pluralidade dos modos de conviver.

> Todo aprender tem a ver com um encontro, se aprende entre dois, se aprende ao escutar atentamente, se aprende ao olhar cuidadosamente, sem dúvida, a verdadeira aprendizagem não brota do que já se sabe, mas sim do que está por saber. (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 181).

Aproximar educação das crianças e leitura literária exige considerar as ações de falar e de escutar como condições do diálogo e da conversação. Afetos linguageiros, memórias de escuta que nos constituem e contribuem para nos tornarmos os leitores que somos. Ler é sempre uma experiência afetiva e é também um jogo, uma brincadeira, muitas vezes esquecida nas instituições escolares, pois esquecida na formação pedagógica. O verbo ler vem do latim *legere,* que significa escolher e está intimamente atrelado ao ficcional, ao mimético, ao imaginário. Podemos pensar a leitura das infâncias como uma potência do brincar: a possibilidade de ser-se e imaginar-se. Ler é um convite ao sonho, ao devaneio, é um permitir-se. O livro é um mundo através do qual podemos viajar porque o mundo é um livro que podemos ler (MANGUEL, 2017).

Pensemos então na leitura escolarizada, na leitura literária de uma meninice que passa cada vez mais tempo nas instituições escolares, que muitas vezes convive mais com colegas e professores do que com a própria família. Se aprendemos no convívio, na troca, na multiplicidade, no intercambio de saberes, observando os que nos cercam, cabe refletir como a escola vem apresentando ou abordando as dimensões do sonho, da imaginação, do ficcional, do devaneio. Como está cuidando dos modos de aprender a realizar escolhas. A integração entre sensível e inteligível ou, mais especificamente, a experiência de linguagem, são comumente encarados como algo menor dentre todas as atividades utilitárias sempre tão consideradas na vida escolar. Não ter um caráter utilitário, aplicável, implica o renegado segundo lugar, o não destaque, a *des*importância. Porém, as palavras possuem um sentido que vai muito além do que pode ser avaliado ou previamente determinado em seus resultados, pois

> o sentido de uma obra literária é menos feito pelo sentido comum das palavras do que contribui para modificá-lo. Há, portanto, tanto naquele que escuta ou lê como naquele que fala e escreve, um pensamento na fala que o intelectualismo não suspeita (MERLEAU PONTY, 2015, p. 244).

O que o intelectualismo não suspeita é a potência da imaginação e tudo o que um livro pode. Na leitura, as imagens, nos inquietam, nos emocionam, nos fazem críticos, nos incomodam, nos afetam e as palavras alcançam outro patamar, tornam-se aladas, levam além. Tornam-se imprevisíveis e tornar imprevisível a palavra não será um aprendizado da liberdade? (BACHELARD, 1972).

O devir leitor, o devir de uma meninice leitora, é uníssono, une um corpo que vibra e sente a uma potência imaginativa e criativa que tudo pode. A leitura diz respeito à criança inteira, em toda a sua integridade, em todas as suas possibilidades, da mesma maneira que em uma palavra estão todas as palavras. Ler é recuperar o mundo como provocação, como desafio e convite à interação sempre ativa e modificadora do corpo capaz de afrontar a resistência num corpo-a-corpo com as palavras sempre dinâmico e transformador.

> É o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou suavemente. (...) é o ser humano que desperta a matéria, é o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades que estão adormecidas nas coisas". (BACHELARD;1991, p. 20-1)

Talvez o verdadeiro lugar da leitura literária das infâncias devesse ser menos o dos questionários e atividades didáticas e mais o do diálogo, da empatia, da alteridade, do encontro com o outro. Gadamer (2000) afirma que educação é conversação e o leitor, tal qual alguém que acaba de despertar de um sonho, quer conversar, quer dividir suas descobertas, partilhar suas angústias e buscar em outrem respostas para as suas dúvidas.

Um leitor é um pesquisador, um decifrador e também alguém que compreende que as coisas da vida são muito maiores e mais complexas do que nossos olhos podem enxergar. Um leitor é aquele que percebe o mundo em todas as suas grandezas e minúcias. Em tempos tão duros e tão desesperançosos, quando a memória se perde e a história é apagada, a leitura nos dá uma ideia de pertencimento, ela resgata a nossa memória e nos torna críticos e reflexivos. Ela nos mostra que não estamos sozinhos, ela nos devolve o sonho e afirma a importância do sensível. Mas, acima de qualquer coisa, a leitura, esta que comumente é vinculada à solidão, nos lembra de quem nós somos e de tudo o que podemos. Nos lembra dos outros, da importância dos outros, para ser e estar conosco vida afora. A leitura é um trânsito, uma trajetória que se mostra no próprio percurso. A leitura é uma dança, uma coreografia, que exige do nosso corpo e da nossa alma, no vai e vem das páginas de um livro.

Referências

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1972.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BÁRCENA, Fernando. *El alma del lector* – la educación como gesto literário. Bogotá: Babel Livros, 2012.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético:* natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans Georg. *La educación es educarse.* Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora*. O viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições SESC, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Colección Nómadas.

PIGLIA, Ricardo. *Anos de formação:* os diários de Emílio Renzi. São Paulo: Todavia, 2017.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem:* educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTFO: INSTRUMENTALIZAR PARA SIGNIFICAÇÃO E UTILIDADE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nájela Tavares Ujiie[1]

Resumo: O trabalho proposto tem por prerrogativa explanar nuances da formação continuada de professores em contexto, a partir da vivência formativa realizada ao longo do ano letivo de 2017, de abril a novembro, com aproximadamente 43 professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede pública municipal do interior paulista, em especial no tocante da documentação pedagógica e sua importância à prática educativa e formativa de professores e alunos.
Palavras-chave: Formação de professores; formação em contexto; documentação pedagógica; prática educativa.

Introdução

A formação de professores em contexto corresponde à formação continuada em serviço, que tem por fonte a realidade eminente, a captação e a absorção do contexto, espaço-tempo físico, relacional e social, em que as experiências educativas são constituídas, organizadas, propostas e desenvolvidas (UJIIE e PINTO, 2017). Num âmbito de reconhecimento dos saberes e conhecimentos do professor consolidado da base, o qual atua no "chão da escola", demonstrando sua capacidade de autoria, de reflexão, de debater, de vivenciar a educação, de construir e reconstruir saberes e conhecimentos.

É válido evidenciar que a metodologia utilizada para efetivação do trabalho foi à pesquisa ação colaborativa. "Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os produtores de conhecimentos [...]" (MELO, 2015, p. 102).

A ação formativa efetivada, por meio da pesquisa ação colaborativa, teve seu foco na mediação entre pessoas, na realidade e no conhecimento, com intuito de valorizar os professores, seus saberes e práticas, bem como instrumentalizá-los para significação e utilidade da documentação pedagógica no espaço-tempo escolar.

A pesquisa ação numa dimensão formativa, segundo Junges (2016), permite o entrelaçamento entre teoria e prática na elaboração da práxis educativa, na transformação e produção de conhecimentos novos e originais.

Assim, o maior intuito do trabalho de formação de professores em contexto é consolidar o paradigma inovador em educação, é trazer à tona a pesquisa, a compreensão do ser sujeito social e do conhecimento, o vivenciar da aprendizagem no âmbito do processo ensino-aprendizagem, num compartilhar continuo, formador/pesquisador, professores consolidados e alunos.

Meandros da pesquisa

A formação continuada de professores em contexto desenvolveu-se com aproximadamente 43 professores, sendo 13 da educação infantil e 30 do ensino fundamental anos iniciais. A carga horária consolidada foi composta de 60 horas, 45 horas presenciais desdobradas em quinze encontros de três horas (diagnóstico inicial, análise textual discursiva,

[1] UTFPR – UNESPAR/UV. *E-mail:* najelaujiie@yahoo.com.br.

aula expositiva dialogada, seminário, elaboração teórico-prática e socialização) e 15 horas à distância pela plataforma moodle (estudo, leitura e atividades de fixação).

> No âmbito educacional, especificamente na formação de professores, a pesquisa-ação destaca principalmente a práxis docente, de forma que os professores possam refletir sobre sua própria atuação, para que, a partir de sua realidade concreta, possam produzir conhecimentos para analisá-la, sustentá-la e/ou reorganizá-la, numa perspectiva formativa (JUNGES, 2016, p. 128).

Diversas temáticas foram estudadas ao longo da formação de professores, damos destaque neste trabalho à documentação pedagógica, por compreendê-la de acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), como fonte narrativa, explicativa e argumentativa, demonstrativa de autoria, reflexão e avaliação do processo educativo.

A documentação pedagógica é um ato ativo e criativo, que de acordo com as autoras supracitadas, possui três funções salutares: 1. política – a qual efetiva articulação dialógica entre escola e comunidade, professores e famílias; 2. acompanhamento – via registro das produções e interações educativas, constitutiva da memória individual e grupal; e, 3. material pedagógico – fonte de reflexão para o processo educativo e investigações científicas.

Frente ao exposto documentar é uma forma de aguçar os olhos para captar momentos, é promover uma escuta sensível capaz de ouvir a polifonia de vozes envolvidas com a seara da educação. Segundo Ostetto (2017, p. 30) documentação pedagógica "[...] é autoria, é criação". Pois a documentação nasce da observação, nutre-se de escuta, materializa-se em registros variados, propaga-se no espaço-tempo educacional, projeta aprendizagens, expressões e interações, cria significados e significações, oportuniza autoformação (no campo da formação continuada em contexto) e a recriação do modo de ser professor na e com a práxis.

> Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, constituir canais de ruptura com a linguagem "escolarizada" [...] (OSTETTO, 2017, p. 30).

Na esfera da documentação pedagógica as linguagens são multiplicadas e ampliadas, constituem-se novas formas de registro, de refletir a educação, tanto por parte das crianças atores do processo educativo, como por parte dos professores articulistas de aprendizagens diversas.

Ao longo do curso de formação de professores em contexto exercitamos ações com instrumentos de documentação pedagógica. As quais podemos citar Portfólio, Fichas avaliativas, Planejamento, Blocão, Mapa conceitual, Relatórios, Cadernetas, Fotografias, Gravações, Vídeos, Murais, Cartazes, Varais, Mostras, Exposições entre outros instrumentos. Estes instrumentos foram incorporados à prática pedagógica dos participantes (professores consolidados da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), o que afirmamos tendo em vista os seminários dialógicos e as rodas de compartilhar, nas quais trouxeram registros documentais diversos, relatos, fotografias, atividades, registros escritos e audiovisuais.

O quadro ilustrativo inserido na sequência demonstra algumas ações realizadas por professores partícipes da formação em contexto, que demonstram o uso e a utilidade da documentação pedagógica, os quais foram socializados e cristalizados em fotografia.



Quadro 1 – Registros documentais múltiplos/fotografados – Fonte: Acervo da pesquisadora, portfólio da formação continuada em contexto, ano letivo 2017.

A documentação pedagógica oportuniza um observar, um registrar e um refletir, que se fixa podendo ser analisado e revisitado. Nas imagens registradas no quadro ilustrativo visualizamos confecção de jogos pedagógicos, interação escrita letra a letra, montagem de maquete, interação digital, exposição, blocão da turma, varais, enfim diversas documentações e registros de aprendizagens construídas, as quais são demonstrativas de apropriação de aprendizagens construídas via formação continuada em serviço.

Coaduna-se com Mello, Barbosa e Faria (2017) ao pontuar que a documentação pedagógica representa uma virada no campo da didática, e da pesquisa também a nosso ver. Pois a documentação pedagógica é mais que uma estratégia didática, uma abordagem, uma metodologia ativa, é uma ação educacional múltipla e multifacetada, que abrange um repensar acerca da aprendizagem, da função social e pedagógica da escola, da prática docente que tem por foco o ser criança na seara educacional, contempla a dimensão educativa e formativa do sujeito aprendente (formador/pesquisador, professor consolidado e aluno).

Considerações finais

O percurso educativo e formativo efetivado na dinâmica da formação continuada em contexto (em serviço) traz ao campo da educação contribuições variadas. Forja a parceria entre o ensino superior e a educação básica, o professor formador/pesquisador e os professores consolidados da base, educadores (aprendentes e ensinantes) em ação, pares simétricos e assimétricos (professores e alunos), enfim todos os envolvidos pesquisadores da cotidianidade escolar.

A ação formativa e educativa mediatizada via curso de formação de professores em serviço demonstrou-se fecunda e produtiva, uma vez que corroborou para construção da práxis educativa e cotidiana em cada turma. Nesta seara emergiram diversos projetos de trabalho pedagógico e unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS), as ações educativas foram documentadas evidenciando ganho formativo aos envolvidos, professores e alunos, como

pode se visualizar nas imagens inseridas no texto, tem-se envolvimento, de uma escola ativa, viva, feita de sujeitos e ações.

Referências

JUNGES, K. S. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, E. P.; CAMARGO-SILVA, S. S. *Metodologia da pesquisa científica em Educação:* dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba-PR: Íthala, 2016. p. 128-143.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Registros na Educação Infantil:* pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017. p. 19-54.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. *Documentação Pedagógica.* São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

MELO, A. de. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores e nas transformações do ambiente escolar. In: TOZETTO, S. S. *Professores em formação.* Curitiba-PR: Intersaberes, 2015. p. 100-135.

UJIIE, N. T; PINTO, V. A. F. Formação de professores em contexto: uma experiência significativa vivenciada junto a educação infantil. In: JUNGES, K. S.;.; SCHENA, V. A. *Formação Docente.* Curitiba-PR: CRV, 2017. p. 245-255.

A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Alessandra G. Varisco[1]
Milena Moretto[2]

Resumo: Temos percebido, em nossas experiências de sala de aula, que é grande a dificuldade de alunos na produção de um texto dissertativo-argumentativo, que exige o trabalho com a argumentação. Por isso, pautando-nos nas orientações dos didaticistas de Genebra, desenvolvemos e aplicamos uma sequência didática a alunos do 3º ano do Ensino Médio com o objetivo de analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem da produção inicial à produção final. Nossos resultados apontaram que os alunos desenvolveram as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas na produção de textos desse gênero após o trabalho com os módulos apresentado no minicurso oferecido.
Palavras-chave: Sequência didática; texto dissertativo-argumentativo; capacidades de linguagem.

Introdução

Muitos adolescentes, prestes a finalizar o Ensino Médio, buscam uma inserção nas universidades para prosseguirem nos estudos. Para isso, passam por vários exames de seleção – desde os vestibulares ou o tão esperado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas provas, além de avaliar conhecimentos específicos de cada área do saber, contam também com uma produção de texto – geralmente um artigo de opinião – em que o tema de discussão está relacionado a assuntos polêmicos que estimulam a argumentação. Todavia, em nossas experiências como docentes, temos presenciado a dificuldade que muitos deles possuem de argumentar sobre diferentes temas. Por isso, desenvolvemos uma sequência didática do gênero artigo de opinião que fora aplicada em um minicurso a alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Jacutinga que tinha como propósito possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para que os alunos pudessem prestar, com mais segurança, o ENEM. Participaram da pesquisa 15 estudantes, com idade entre 16 e 18 anos. Diante desse cenário, nesse artigo, temos por objetivo analisar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas por um dos alunos, a partir da aplicação de uma sequência didática. Para isso, selecionamos os textos produzidos pelo aluno que obteve o melhor desempenho entre a produção inicial e a final.

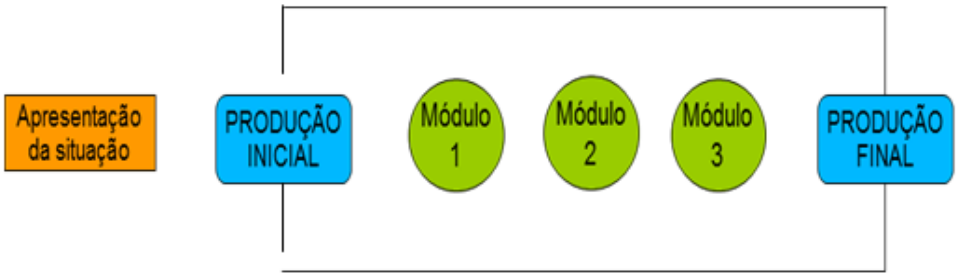
O trabalho com a sequência didática no minicurso: a busca pelo desenvolvimento de capacidades de linguagem

Acreditamos que o ensino de um determinado gênero textual torna-se imprescindível para preparar os estudantes para as mais diversas situações da atividade verbal. E, nesse sentido, o trabalho com sequências didáticas pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Abreu-Tardelli (2007, p. 76) entende capacidades de linguagem como aquelas que "mobilizamos no momento da leitura e produção de um texto". A autora classifica-as em três: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco (USF) – campus Itatiba. *E-mail:* alessandragv@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco (USF) – campus Itatiba.

de ação correspondem ao contexto de produção do gênero estudado, isto é, o aluno precisa saber reconhecer o gênero, ter consciência do papel social que assumem os locutores e interlocutores, o objetivo que o texto é produzido, etc. As capacidades discursivas, por sua vez, dizem respeito ao conteúdo temático e à organização desse conteúdo, pois cada gênero, na medida em que constituem tipos relativamente estáveis, possui uma estrutura composicional. Já as capacidades linguístico-discursivas referem-se ao uso do vocabulário adequado referente a determinado gênero, bem como os mecanismos de conexão e enunciativos. Uma forma de desenvolver essas capacidades de linguagem é por meio de sequências didáticas, uma vez que, nos módulos, é possível a elaboração de atividades que atendam a esses propósitos e levem os alunos a se apropriarem do que ainda não dominavam na produção inicial.

De acordo com os didaticistas de Genebra, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010), as sequências didáticas apresentam as seguintes etapas:



Quadro 1: Etapas da sequência didática – Fonte: SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2010, p. 83.

Diante dessas etapas propostas por eles, elaboramos o minicurso que se constituiu em onze aulas, tendo iniciado com a apresentação dos objetivos da pesquisa e levantamento de conhecimentos prévios do gênero e do contexto de produção – a avaliação do ENEM. Após, entregamos a proposta de redação do ENEM de 2013, os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil, para discussão e produção inicial. Por meio desta produção diagnóstica, verificamos as capacidades que os estudantes ainda não dominavam e preparamos os módulos buscando atender a essas necessidades. No penúltimo módulo, fora realizada a produção final, tendo como tema a judicialização da saúde no Brasil. Por fim, no último encontro, foi dado um *feedback* a cada estudante sobre o desenvolvimento dessas capacidades da produção inicial a final.

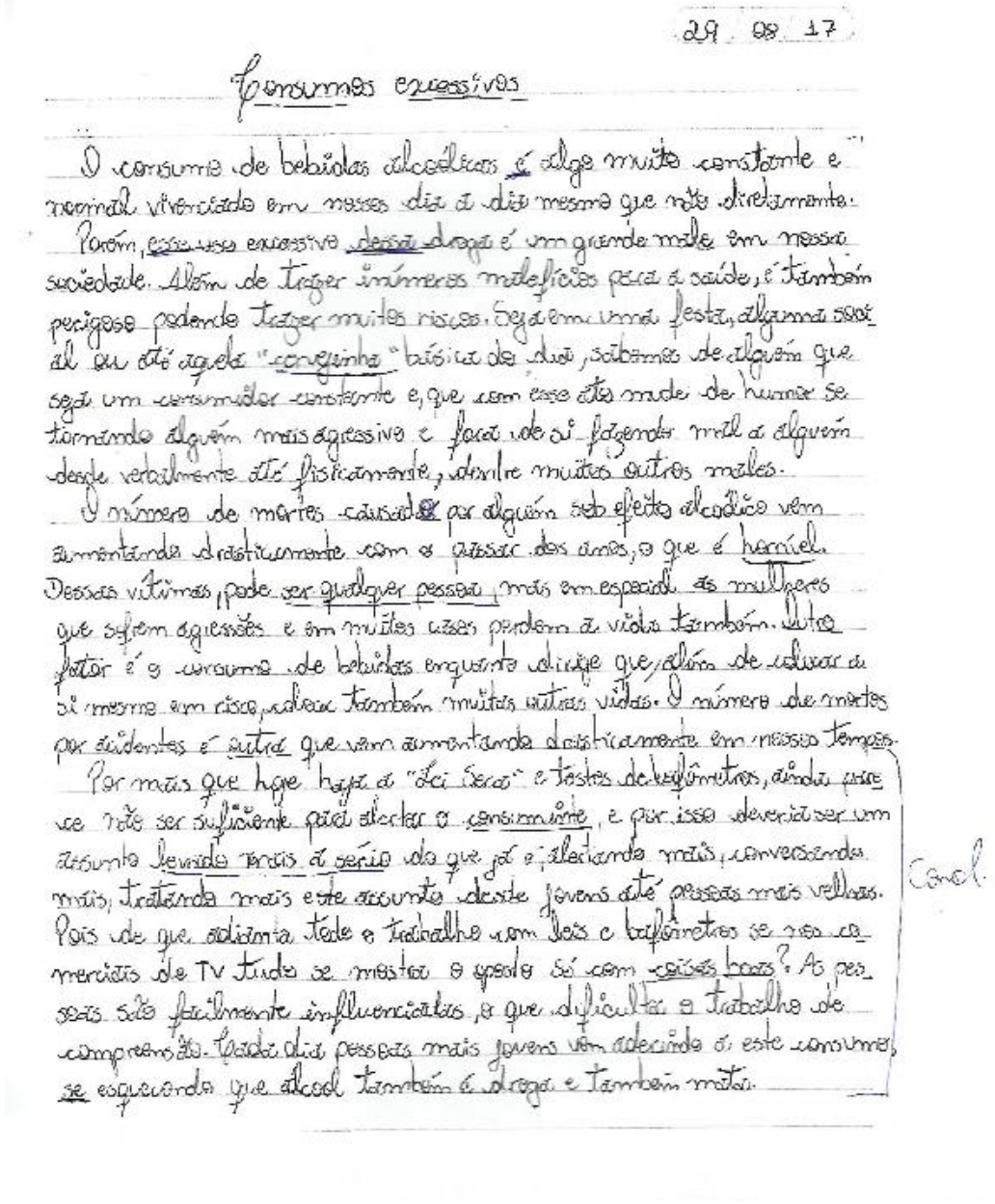
Para este artigo, será apresentada, a seguir, a análise da produção inicial e final de um dos sujeitos da pesquisa, o que obteve o melhor desempenho entre a produção inicial e a final a partir da sequência didática aplicada.

A produção inicial e a final de Frida[3]

Analisaremos a produção inicial e final de Frida. A proposta para a produção inicial fora o tema do ENEM de 2013 – Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil – e a proposta da produção final estava relacionada ao tema Judicialização da saúde.

Abaixo, apresentamos a produção inicial de Frida:

[3] O nome do sujeito da pesquisa é fictício para preservar sua identidade.



29 08 17

Consumos excessivos

O consumo de bebidas alcoólicas é algo muito constante e normal vivenciado em nosso dia a dia mesmo que não diretamente. Porém, esse uso excessivo dessa droga é um grande mal em nossa sociedade. Além de trazer inúmeros malefícios para a saúde, é também perigoso podendo trazer muitos riscos. Seja em uma festa, alguma saída ou até aquela "conversinha" básica do dia, sabemos de alguém que seja um consumidor constante e, que com esse até mais de humor se tornando alguém mais agressivo e fazer ou dizer fazendo mal a alguém desde verbalmente até fisicamente, dentre muitos outros males.

O número de mortes causadas por alguém sob efeitos alcoólico vem aumentando drasticamente com o passar dos anos, o que é horrível. Dessas vítimas, pode ser qualquer pessoa, mais em especial as mulheres que sofrem agressões e em muitas vezes perdem a vida também. Outro fator é o consumo de bebidas enquanto dirige que, além de colocar a si mesmo em risco, coloca também muitas outras vidas. O número de mortes por acidentes é outro que vem aumentando drasticamente em nossos tempos.

Por mais que haja a "lei seca" e testes de bafômetros, ainda parece não ser suficiente para diminuir o consumismo, e por isso deveria ser um assunto levado mais a sério do que já é, falando mais, conversando mais, tratando mais este assunto desde jovens até pessoas mais velhas. Pois de que adianta tanto o trabalho com leis e bafômetros se nas comerciais de TV tudo se mostra o oposto só com coisas boas? As pessoas são facilmente influenciadas, o que dificulta o trabalho de compreensão. Todos os dias pessoas mais jovens vem aderindo a este consumo, se esquecendo que álcool também é droga e também mata.

Canal

Fonte: Arquivo da pesquisadora

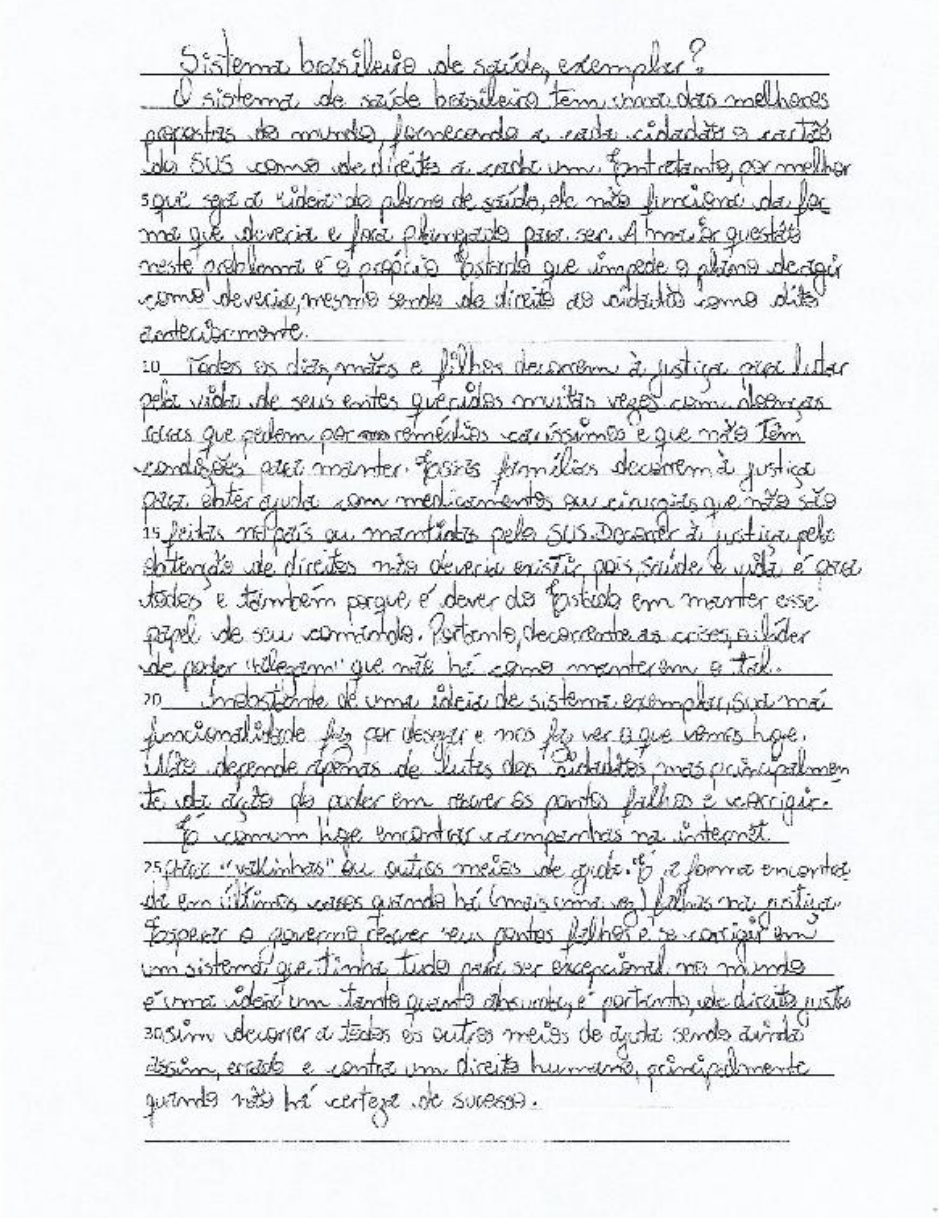
Na produção inicial, em relação às capacidades de linguagem, verifica-se que as capacidades de ação, que se referem à consciência do gênero em questão e ao contexto de produção do texto, não foram ainda totalmente compreendidas, pois o aluno não conhecia efetivamente o gênero em questão, não tinha ainda clareza dos detalhes desse exame, de como era o processo de correção e de como ele deveria se posicionar considerando seus interlocutores potenciais: a banca corretora.

Também, verifica-se que, em relação às capacidades discursivas, a aluna revela conhecer parcialmente a estrutura do gênero dissertação escolar. Embora tenha havido a clássica divisão de um texto em elementos comuns aos gêneros expositivos e argumentativos, quais sejam, introdução, desenvolvimento e conclusão, a estrutura revela que a parte argumentativa fica fragilizada, uma vez que a aluna apresenta argumentos previsíveis em relação ao conteúdo temático. E, dessa forma, não consegue convencer seu leitor do posicionamento que assume.

Percebe-se ainda que essa aluna escreveu uma redação voltada para um interlocutor geral, como ente governamental.

No que tange às capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito ao vocabulário apropriado, aos mecanismos de textualização (coesão) e mecanismos enunciativos (vozes no texto), revelaram-se insuficientes, pois se percebe que o aluno revela ter certo conhecimento sobre o domínio da norma culta, mas ao mesmo tempo, há o uso de marcas de oralidade e expressões populares – algo não muito adequado em textos que servem a esse exame, como 'cervejinha' (l. 6, embora venha entre aspas, o que sugere que o sujeito tem conhecimento de que a forma diminutiva pode não se caracterizar como linguagem formal), 'básica' (l. 6, no sentido de rotineira), 'mal' (l. 4), 'levado mais a sério' (l. 17-18), 'coisas boas' (l. 20). Além disso, observamos no texto, pouca exploração dos recursos coesivos.

Após o trabalho com os módulos da sequência didática, vejamos a produção final de Frida:



Sistema brasileiro de saúde, exemplar?

O sistema de saúde brasileiro tem uma das melhores propostas do mundo, fornecendo a cada cidadão o cartão do SUS como de direito a cada um. Entretanto, por melhor que seja a "ideia" do plano de saúde, ele não funciona da forma que deveria e foi planejado para ser. A maior questão neste problema é a própria Estrutura que impede o plano de agir como deveria, mesmo sendo de direito do cidadão como dito anteriormente.

Todos os dias, mães e filhos decoram à justiça para lutar pela vida de seus entes queridos muitas vezes com doenças raras que pedem por remédios caríssimos e que não têm condições para manter. Essas famílias decoram à justiça para obter ajuda com medicamentos ou cirurgias que não são feitas no país ou mantidas pelo SUS. Decorrer à justiça pela obtenção de direitos não deveria existir, pois saúde e vida é para todos e também porque é dever do Estado em manter esse papel de seu comando. Portanto, decorrente as coisas, a ilusão de poder "delegar" que não há como manter em a tal.

Infelizmente de uma ideia de sistema exemplar, sua má funcionalidade faz por desgraça e nos faz ver o que vemos hoje. Vidas decorrem apenas de lutas dos cidadãos mas principalmente, da ação do poder em rever os pontos falhos e corrigir.

É comum hoje encontrar campanhas na internet, fazer "vaquinhas" ou outros meios de ajuda. É a forma encontrada de em último caso quando há mais uma vez falhas na justiça, esperar o governo rever seus pontos falhos e se corrigir em um sistema que tinha tudo para ser excepcional no mundo é uma ideia um tanto quanto absurda, e portanto, de direito justo assim decorrer a todos os outros meios de ajuda sendo ainda assim, errado e contra um direito humano, principalmente quando não há certeza de sucesso.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na produção final, o sujeito já dispõe de maiores capacidades de linguagem.

A escrita foi bem elaborada, com poucas inadequações, desenvolvendo o tema por meio de argumentação mais consistente e com domínio do gênero dissertativo-argumentativo, inclusive no que se refere à coesão textual. Ademais, o sujeito soube explorar bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, respondendo às perguntas feitas nos módulos para essa parte da estrutura, quais sejam: o quê? Quem? Como? Já no título revelam-se o posicionamento do aluno e a criatividade do mesmo.

Nas capacidades de ação, o aluno entendeu a importância do contexto de produção, sabendo direcionar sua produção textual para o seu interlocutor direto, qual seja, a banca examinadora.

No que tange às capacidades discursivas, a estrutura do texto revelou-se mais organizada e com argumentação não somente prevista nos textos motivadores, mas também de seu conhecimento de mundo. O aluno soube explorar bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto, respondendo às perguntas feitas nos módulos para essa parte da estrutura, quais sejam: o quê? Quem? Como? Finaliza a redação com uma frase de efeito?

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, o aluno demonstra articular as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos, a exemplo de ‘entretanto’ (l. 4), ‘portanto’ (l. 18), ‘inobstante’ (l. 20), ‘essas’ (l. 13). Este é um recurso deveras utilizado pelos alunos, diante do que fora trabalhado nos módulos. Outrossim, a escrita foi bem elaborada, do ponto de vista normativo, com poucas inadequações. Tais inadequações são o uso de “decorrem”, no lugar de “recorrem” (l. 10), concordância verbal do sujeito ‘líder’ com o verbo ‘alegam’ (l. 19), de ‘vakinhas’, expressão popular e oral, (l. 25).

É interessante notar também marcas de subjetivação na redação (‘melhores’ (l. 2), ‘queridos’ (l. 11), ‘caríssimos’ (l. 12), ‘exemplar’ (l. 20), ‘falhas’ (l. 26), ‘absurda’ (l. 29)), ainda que o texto tenha sido escrito em terceira pessoa, denotando o posicionamento do sujeito autor do texto.

Considerações finais

Verifica-se que Frida desenvolveu as capacidades de ação, pois, com a aplicação da sequência didática, compreendeu o contexto de produção relativo ao gênero em estudo.

Em relação às capacidades discursivas, o texto final de Frida revela que o sujeito soube se posicionar diante do tema proposto e argumentar de forma mais consistente em relação ao seu posicionamento. Frida ainda ofertou proposta de intervenção adequada a sua argumentação baseada nos conhecimentos trabalhados nos módulos, notadamente no que tange ao Estado e às instituições como um todo. Os pontos não desenvolvidos referem-se ao domínio de uma linguagem culta sem traços de oralidade e de subjetividade (a exemplo de ‘queridos’ e caríssimos’), ainda presentes, bem como a fixação nos argumentos dos textos motivadores, sem recorrer de forma exclusiva ao repertório cultural adquirido ao longo da vida.

Além de um melhor domínio da modalidade escrita formal, nota-se um avanço da aluna no que se refere ao uso dos recursos coesivos.

Embora a sequência didática com os sujeitos da pesquisa tenha findado de forma cronológica, deixamos claro que ela não acaba ali e não, de forma alguma apenas etapista, já que o sujeito, conforme afirma Bakhtin (2014), é inacabado. Ainda conforme este autor, o caráter dialógico da linguagem e a alteridade presente nos enunciados foram sendo apropriados pelos alunos, pois perceberam que escrevem para um interlocutor e que, para isso, devem buscar informações contidas em discursos outros.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Elaboração de sequências didáticas:* ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: Material didático: elaboração e avaliação. 2007, p. 73-85.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BRASIL. Redação do ENEM 2017. *Cartilha do Participante.* Brasília: MEC, 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOCIABILIDADES DISCENTES, LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL

Luciana Velloso[1]

Resumo: Apresento considerações sobre pesquisa em desenvolvimento junto aos discentes da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), buscando compreender seus usos de mídias digitais móveis. Utilizando metodologias de cunho etnográfico, discuto as redes de sociabilidade, novos letramentos e relações de inclusão/exclusão que as tecnologias podem propiciar.

Introdução

Em um contexto no qual cada vez mais percebemos a proliferação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), a questão da velocidade é se coloca de modo pungente nos grandes centros urbanos. A fusão da tecnologia com a cultura (JOHNSON, 2001), hoje parece ganhar novos contornos cada vez que a partir de um simples toque de nossos polegares em um sensor de uma tela de cristal líquido nos permite acesso a um mundo que em outros tempos parecia impensável.

Com a chegada do século XXI, querendo os espaços educacionais ou não, as NTIC estão fazendo parte do cotidiano de nossos alunos e alunas e vão adentrando as salas de aula. Levando em conta um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura (LÈVY, 1999), as novas tecnologias podem ser responsáveis por (re)organizar as práticas sociais, acarretando uma série de consequências consideráveis para pensar a leitura e a escrita no âmbito pedagógico. No espaço universitário, podemos perceber a convergência destes diferentes protocolos de leitura e escrita se traduzindo nas vivências do alunado.

Apresentamos aqui uma pesquisa que tem como foco a visão dos/s alunos/as do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sobre a importância do acesso e do uso dos recursos tecnológicos em suas vidas universitárias. Com base na discussão teórico-analítica do Paradigma das Mobilidades, elaborada por John Urry (2000, 2007, 2010), através de um trabalho de cunho etnográfico que utilizou de observações, registros em caderno de campo e questionários, buscamos entender, a partir da ótica dos/as discentes da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da UERJ, como estes avaliam seus níveis de deslocamento, pertencimento, inserção nesta lógica global mais ampla, mediados pelos recursos multimidiáticos.

Alguns pressupostos e discussões

Novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) estão fazendo parte de modo intensivo do cotidiano de nossos alunos e alunas consolidando a visão de que os recursos multimidiáticos representam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania, o que demanda um novo perfil de docente que esteja preocupado não mais apenas com uma formação para a leitura de livros, mas que leve em conta outro tipo de alfabetização: a da informática e das multimídias (MARTÍN-BARBERO, 2000).

Não há como desconsiderar a centralidade do fazer docente quando tratamos dos usos de recursos tecnológicos em espaços educacionais, pois estes podem tanto adotar uma postura mais

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* lucianavss@gmail.com.

aberta ao novo quanto de rejeição e negação às novas formas de comunicação e interação digital que estão postas, em diferentes níveis, para nossos discentes, como analisa Silva (2003).

Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que livros e computadores não se excluem, são "parceiros". O que se modifica é o tipo de leitura, marcado pela lógica da simultaneidade, a ideia de se trabalhar com várias janelas ao mesmo tempo. O leitor "hipertextual" move-se de forma distinta do que se demanda da leitura dos textos impressos.

A partir das discussões apresentadas por John Urry (2007, 2010) temos pensado sobre como os novos avanços tecnológicos têm possibilitado novas maneiras de constituir e organizar identidades, através de vários espaços e tempos, consolidando o que se denomina de "Paradigma das Mobilidades" (URRY e ELLIOT, 2010). Em "Mobile Lives", discute-se um conceito que para esta pesquisa é central, que é o de "capital de rede". Este envolve a capacidade de movimento em diversos ambientes, incluindo a habilidade, competência e interesse em usar telefones celulares, SMS, *e-mail*, internet, Skype etc.; acesso amplo a informações e contatos; equipamentos de comunicação, dentre outros.

Desse modo, identificamos a importância de questionarmos até que ponto nossos estudantes se utilizam e se apropriam de diversos recursos tecnológicos, tais como telefones celulares, *e-mails*, Internet, aplicativos de conversas instantâneas etc.; como se dão seus acessos a informações e contatos; se dispõem de equipamentos de comunicação; quais são os lugares que consideram apropriados para se encontrar, seja virtualmente ou fisicamente; como negociam seu tempo para lidar com as demandas do curso universitário e em que medida o uso destes recursos tecnológicos, vistos aqui como exemplos de capital de rede, contribui para estas negociações.

Na busca de mapear estas diferentes mobilidades e como se dão, buscamos operar a partir de lógicas não binárias, como o ter ou não ter informação, pois o acesso às tecnologias implica gradações. O fato de não possuir um computador em casa não implica necessariamente exclusão, já que acesso pode se dar por outros caminhos, como trabalho, escola, *Lanhouses*, tecnologias moveis, dentre outros (BONILLA e PRETTO, 2011).

A partir dos olhares discentes: tecendo caminhos e análises

Em função das constantes interrupções no calendário da UERJ, o que aqui apresentamos são constatações parciais do material já organizado da pesquisa que segue em andamento. Foram aplicados 40 questionários[2] fruto de encontros presenciais, nos quais fazíamos uma breve apresentação da pesquisa e seu intuito. Com a concordância dos discentes, os questionários eram preenchidos nos intervalos das aulas, no espaço do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia, na cantina e nos bancos do hall do curso, local de grande movimentação de docentes e discentes.

Os depoimentos identificados nos questionários aplicados com discentes do curso de Pedagogia da UERJ gravitam em torno de temáticas como a relação com as novas redes, aplicativos e programas de comunicação digitais; facilidades e dificuldades para o uso das novas tecnologias dentro e fora da Universidade; relação entre aceitação ou não dos docentes para com o uso das novas tecnologias em sala e fora dela e se sentiam falta de uma formação que estivesse mais integrada ao uso das novas tecnologias na Universidade.

Com base nas informações contidas nos questionários, foram constatadas algumas informações bastante relevantes para a pesquisa. No que tange à faixa etária da amostra, os

[2] No presente trabalho, são apresentados dados relativos a questionários aplicados com estudantes do curso noturno, em função de ser este o turno no qual a docente e as alunas bolsistas que fazem parte da pesquisa se inserem.

discentes apresentavam as seguintes informações: até 25 anos: 61,53%, de 26 à 40 anos: 23,07%; acima de 40 anos: 15,38%.

Observamos que 92,30% dos pesquisados/as utilizam o grupo de WhatsApp da turma, o que facilita a circulação mais rápida de informes e dúvidas. Embora seja alto o quantitativo dos/as que acessam, há também um total de 2,56% de discentes que não utilizam estes recursos, o que faz com que muitas vezes se sintam excluídos/as das decisões da turma. Também tivemos um quantitativo de 5,12% de alunos/as que não responderam.

O *e-mail* da turma também se mostrou, segundo os discentes, um espaço de circulação de informações de grande importância. No caso dos *e-mails*, 87,17% se utilizam desse meio, 7,68% alegaram não utilizar, enquanto 5,12% não responderam.

Ainda no que se refere ao uso de tecnologias na Universidade, percebemos um movimento relacionado aos altos custos com Xerox de textos das disciplinas. Com isto, destaca-se um elemento fundamental relacionado ao uso das tecnologias móveis: a leitura através do dispositivo dos celulares. Neste item, o quantitativo de 76,92% dos/as alunos/as fazem leitura através deste recurso. 17,94% não usam e 5,12% não responderam.

Percebemos que existe uma demanda dos/as alunos/as no sentido de terem mais possibilidades de acesso ao universo digital e nesse sentido o sinal do Wi-Fi é algo recorrente nas falas, assim como falta de computadores para uso e realização dos trabalhos e outras solicitações feitas pelos docentes. A Faculdade de Educação não dispõe atualmente de um Laboratório de Informática próprio, havendo apenas um computador com acesso à Internet no Centro Acadêmico, que é muito disputado pelos discentes, sobretudo nos finais de semestre, além de três *netbooks* na biblioteca. Há uma sala de aula que dispõe de computadores com acesso à Internet, mas estes são para uso exclusivo durante as aulas que ali ocorrem.

Outro aspecto que se destacou nas respostas foi o aprendizado no âmbito doméstico.

Com relação aos cursos oferecidos anteriormente e que exemplificam demandas que nossos estudantes trazem, enfatizamos que eles sinalizam para a necessidade de uma capacitação voltada para os/as docentes que apresentam dificuldades em lidar com o uso das tecnologias em suas aulas. Utilizando a ideia de alfabetização informacional apresentada por García-Moreno (2011), mas ressignificando-a para pensar a noção de letramento digital, entendemos que estes movimentos implicam no desenvolvimento de toda uma capacidade de obter maior autonomia na seleção, avaliação e processamento de informações e também um trabalho de formação ao longo da vida.

Por não serem todos/as a que possuem outras redes de mediações ou auxílios em casa ou outros espaços, a ideia de uma "disciplina" foi evocada, numa tentativa dos/as discentes tentarem minimizar a distância que sentem daqueles que já trazem consigo todo um capital cultural herdado, nos termos de Bourdieu (1998), voltado para o uso de diferentes mídias.

Observamos ainda que os/as estudantes que apresentam dificuldades no uso de tecnologias sinalizaram que no cotidiano da Universidade, por vezes, têm a impressão de estarem excluídos de participarem ou entregarem atividades que são solicitadas, por sentirem que são excluídos ou "analfabetos digitais", uma vez que observaram e pontuaram nos questionários que o acesso, o conhecimento e o uso das novas tecnologias são saberes que os docentes consideram que todos já possuem.

Além da questão das redes familiares de apoio aos usos, a questão infra-estrutural não passou desapercebida. Conforme já discutimos anteriormente, a falta de um Laboratório específico para o curso de Pedagogia é, na visão dos/as estudantes que preencheram os questionários, um grande empecilho. Pois além de falta de tempo, para muitos/as falta o próprio recurso em si e a falta dos mesmos em seus lares acaba por fazer com que busquem outros espaços para realizar as tarefas.

Em suma, além da questão associada a uma reclamada falta de letramento digital, os/as discentes também fazem o apelo para que mais recursos sejam oferecidos, de modo que de fato possam explorar estes novos espaços de sociabilidade e de produção/difusão de seus conhecimentos.

Considerações provisórias... criando outros *links*

Podemos perceber com o auxílio de autores como Martín-Barbero e Rey (2004) a mudança de protocolos de leitura, o que acarreta um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura (LÈVY, 1999). As tecnologias então seriam responsáveis por (re)organizar as práticas sociais, acarretando uma série de consequências consideráveis para pensar a leitura e a escrita no âmbito pedagógico.

Diante do que podemos constatar como a emergência da inclusão digital enquanto aspecto emergente da retórica do século XXI, ainda nos deparamos com diversos aspectos a serem abordados, tais como o problema da exclusão digital, seja pela falta de acesso, pela dificuldade no uso (questão do letramento digital), ou por diversos outros elementos que dificultam esta retórica se efetivar em práticas.

Entendemos que algumas iniciativas se fazem necessárias para facilitar os processos de letramento e inclusão digital, demandando elementos como vontade política e ações coletivas institucionais e individuais; infraestruturas e aplicações (por exemplo, de redes sem fio, redes fixas e ferramentas de colaboração); vinculação de bibliotecas e conexão com equipamentos e redes digitais; acesso à informação e trabalhos que objetivem a ampliação da ideia de letramento para aglutinar tanto textos quanto hipertextos.

Apesar de entendermos que existem diferentes formas pelas quais os/as discentes acessam os recursos tecnológicos para suas atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, muitos/as ainda se sentem "excluídos no interior", nos dizeres de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2007), por não disporem deste "capital de rede" ao qual se referiam Urry e Elliot (2010).

Consideramos que a Universidade lida com um público de alunos/as diversificado, com um grupo bastante conectado que em sua maioria nos demonstrou ter facilidade com a cultura digital, mas que alguns não dispõem destes recursos (VELLOSO, 2017). E, por isso, muito ainda há que se avançar para que este contingente de discentes possa se sentir integrado e de fato inserido nesta cultura de letramento digital.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (Org.). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BONILLA; Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson (Org.). *Inclusão Digital:* polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, v. 2.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. As Tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira

(Org.). *Alfabetização informacional e inclusão digital:* modelo de infoinclusão social. Brasília: Thesaurus, 2011, p. 39-53.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface:* como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador:* a leitura e seus discursos: São Paulo: Ática, 2009.

LEMOS, André. *Cibercultura:* tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008, 15. reimp.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet.* São Paulo: Cortez, 2003.

URRY, J. *Mobilities.* Cambridge: Polity Press, 2007.

_____. *Sociology Beyond Societies:* mobilities for the twenty-first century. London: Routlegde, 2000.

_____ ; ELLIOTT, A. *Mobile Lives.* London: Routledge, 2010.

VELLOSO, Luciana. *e-Mosaicos:* Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), v. 6, n. 12, p. 176-189, ago. 2017.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE (NOVAS) PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCENTES BRASILEIROS PÓS PNE/2014

Luana Priscila Wunsch[1]
Daiane Blaszkowski
Ana Paula Dallagassa Rossetin

Resumo: A pesquisa apresenta uma análise qualitativa sobre as práticas docentes brasileiros perante o real multiletramento, pós Plano Nacional de Educação de 2014. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura com um protocolo que possibilitou a verificação de diferentes conceitos de leitura e escrita, nas mais diversas culturas e etnias, percebendo que tais ações vão além da prática escolar.

Introdução

Após a compreensão da importância de se pensar como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) já estão inseridas em nossos cotidianos, em nossas escolas, este estudo centra-se nas questões digitais para o ensino da Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF). O foco é apresentar uma análise, de cunho qualitativo, sobre as características das (novas) práticas utilizadas pelos docentes nas turmas do período de alfabetização, de forma contextualizada e significativa, destacando as especificidades da aprendizagem dos alunos perante o real multiletramento digital.

Assim, ao partir do conceito de letramento com ênfase na multiplicidade e variedade de recursos, linguagens e símbolos (PIMENTA, 2014), verifica-se se é possível afirmar sobre a necessidade de requerer "novas práticas, que exigem, sobretudo, análise crítica do receptor/interlocutor" (FRANÇA, 2016, p. 06). Nesse caso, tomam-se os docentes do EF que não devem pensar somente em ensinar mecanicamente os atos de ler e escrever, mas apoiar a promoção da interpretação de sua realidade. Desse modo, os alunos tornam-se capazes de tomar decisões, individuais e coletivas, e estão sempre dispostos a aprender.

Ao tomar essa questão-chave, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, visitando as plataformas Google Acadêmico e Scielo, e buscando algumas temáticas, como "Leitura e escrita no século XXI", "Prática docente inovadora", "Prática docente para leitura e escrita" e "Alfabetização e Multiletramento". A partir de um protocolo organizado pelas autoras e validado por dois especialistas, foram feitos dois cortes para a coleta de dados: (i) temporal: apenas publicações realizadas após junho do ano de 2014, época em que foi aprovada a Lei nº 13005/2014 – Plano Nacional de Educação e sua quinta meta de alfabetizar todas as crianças de até, no máximo, oito anos de idade; (ii) geográfica: apenas publicações de pesquisadores brasileiros, devido aos pressupostos do item "i".

Práticas de leitura, escrita e análise crítica perante o multiletramento digital

O primeiro ponto analisado correspondeu à compreensão dos atos de "ler" e "escrever", se estes são terminologias que buscam a ligação de práticas sociais diversificadas, ou seja, de situações que fazem parte da cultura local e/ou global, nas quais todo cidadão deve estar inserido.

[1] *E-mail:* luana.w@uninter.com.

Nesse sentido, a pormenorização da revisão, realizada em 512 publicações, incluindo artigos, dissertações e teses, fez emergir, primeiramente, duas categorias: a) prática do professor; e b) leitura e escrita, as quais perceptivelmente desembocaram no contexto da terceira categoria: c) aprendizagem:

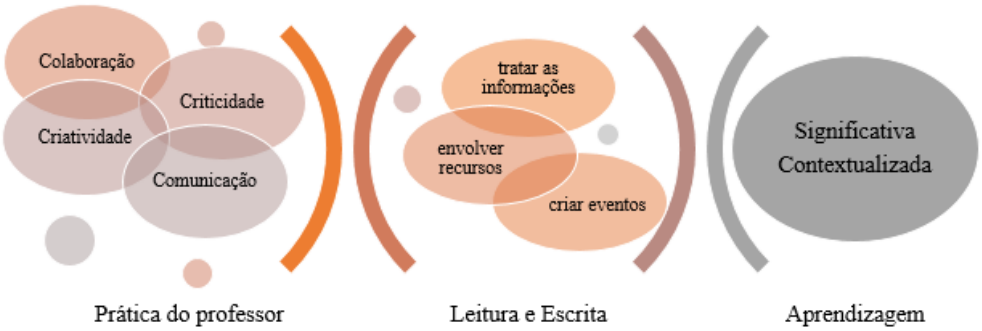


Figura 1: Categorias de análise – Fonte: as autoras (2018)

A Figura 1 esclarece que as palavras-chave "prática do professor" e "aprendizagem", significativa e/ou contextualizada, apareceram em mais de 80% dos estudos analisados, colocando em reflexão sobre as tão referenciadas práticas de leitura e escrita, descritas pós-PNE 2014 por docentes pesquisadores brasileiros. Essas práticas não são novas e o que pode ser considerado como inovador é a consciência que o professor tem sobre o seu papel enquanto formador de leitores e escritores conscientes, por meio de práticas de colaboração, criatividade, criticidade e comunicação.

É importante destacar que, durante a pesquisa, foram encontrados diferentes conceitos de leitura e escrita. Neste estudo, tem-se como base o da autora Rojo, a qual teve a maior incidência de citações dentre as publicações, referenciada em 75% das publicações. Ela, em conjunto com Rangel (2010), descreveu que "trabalhar com os letramentos na escola, letrar é integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam" (p. 27).

Já na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento com maior incidência de referenciação quanto aos temas pesquisados, esses atos são descritos como um momento de aprofundamento das experiências e devem ocorrer no EF por meio dos seguintes aspectos:

Oralidade	Aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.
Análise Linguística/Semiótica	Sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos.
Leitura/Escuta	Amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de textos.
Produção de texto	Progressiva incorporação de estratégias de produção de textos com diferentes gêneros textuais.

Tabela 3: Eixos a serem desenvolvidos durante o EF – Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 87).

Ao discorrer a respeito do eixo leitura, esse documento interliga as práticas leitoras com o uso e a reflexão sobre elas, considerando a leitura não somente o texto escrito, mas também imagens, sons e a cultura digital (transversalmente os hipertextos, hipermídias e a *web* nas suas diferentes versões 2.0, 3.0 e 4.0).

Nessa perspectiva de práticas letradas, alfabetizadas em diferentes cenários, com diferentes estruturas, percebeu-se um engajamento social, discursivo e crítico não apenas relacionado à distinção de conceitos e termos, mas ao seu entendimento como fontes de inserção do sujeito, letrado em símbolos e em mundo. Somente com a utilização das letras é possível reconhecer o espaço para agir e reagir consigo e com o outro.

Considerações

Por meio desta pesquisa foi possível analisar os estudos realizados pós-PNE 2014, os quais destacam a relevância de extinguir o analfabetismo no Brasil, conforme a normativa. Os estudos dão destaque para que isso ocorra, inclusive para banir definitivamente as práticas mecânicas de leitura e escrita, contextualizando as necessidades de cada aluno e, inclusive, do professor para além dos muros da escola, voltadas para um uso social e prática cidadã.

Mas, afinal, como os docentes brasileiros estão refletindo sobre suas práticas a partir desse (novo, ou não tão novo) cenário? Essa questão vem ao encontro dos relatos de Rocha e Arruda (2015, p. 100), que descreveram que "a consolidação como prática social fez com que se reconhecesse a necessidade da escola proporcionar aos alunos o domínio do uso e "das funções da leitura e da escrita, por meio de estratégias que os auxiliasse na interação entre o leitor/ aluno e texto".

Portanto, destaca-se, nesse contexto, que as práticas dos docentes do EF devem ser no sentido do multiletrar, sendo esse ato ininterrupto. À medida que vão surgindo novos valores e, por que não, novas formas de interação, novos usos linguísticos vão se concretizando (SANTOS, ABREU, 2017). Por isso, surge a necessidade de compreensão sobre os diferentes caminhos do seu uso social pelos alunos, funcionando como uma importante interface pedagógica.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FRANÇA, J. Sá. Li, mas não entendi. *Artefactum-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 12, n. 1, 2016. p. 1-12.

PIMENTA, S. Facebook.com: o (multi)letramento das gerações pós-modernas nas habilidades de leitura e escrita. *Revista Eletrônica de Letras*, v. 7, n. 1, 2014. p. 01 a 42.

RANGEL, E.; ROJO, R. *Língua Portuguesa:* ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. v. 19. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, 2010.

ROCHA, C.; ARRUDA, M. O desenvolvimento do Ensino da leitura e escrita: Concepções e metodologias de alfabetização. *Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPFIP*, v. 1, n. 2, 2015. p. 100-115.

SANTOS, F.; ABREU, V. As interfaces digitais e suas contribuições para as práticas de letramento infantil na contemporaneidade. In: V SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. DE VOLTA AO FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2017. *Atas*... 2017. p. 2823-2844.

ALFABETIZAÇÃO FONOARTICULATÓRIA NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E ESCRITA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL?

Aline Gasparini Zacharias[1]
Andréia Osti[2]

Resumo: A alfabetização nas últimas décadas vem sendo objeto de inúmeras investigações, diante disso, este trabalho objetiva compreender se a metodologia adotada influencia na velocidade e qualidade da aprendizagem da língua escrita. Os resultados evidenciam que a metodologia por si só não é sinônimo de aprendizagem, contudo, influi significativamente no processo de ensino inicial da leitura e escrita.

A alfabetização nas últimas décadas vem sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas, e investigações das mais diversas vertentes metodológicas e pressupostos teóricos, demonstrando com isso uma crescente interdisciplinaridade. Nesse sentido, múltiplas iniciativas governamentais, emergem com o intuito de definir metas para o processo de alfabetização, tal como políticas públicas objetivando a aprendizagem inicial da leitura e escrita. O que se evidencia, contudo, é que ainda é uma realidade nas escolas públicas brasileiras a permanência de alunos que apresentam sérias dificuldades relacionadas à aquisição da língua escrita, demonstrando precárias habilidades de produção e compreensão de textos. Tal fato nos remete a um aspecto singular do processo de ensino-aprendizagem, o método ou metodologia adotada em sala de aula.

Sabe-se que nenhuma metodologia é sinônimo de sucesso e/ou fracasso, contudo, partimos do pressuposto, tal como Morais (2012) e Soares (2016) de que uma alfabetização bem-sucedida requer um ensino específico sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Ao aprofundar as questões históricas relacionadas aos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, surgem acaloradas discussões, que trazem diversas tensões e conflitos, havendo com isso, uma constante disputa pela primazia de um determinado método, tido como moderno para época, em detrimentos de propostas pedagógicas anteriores, assim como constatado por Mortatti (2000).

Diante disso, este trabalho refere-se ao recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, financiado pela Fundação Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, que objetiva compreender as propostas relacionadas à metodologia fonoarticulatória, bem como se a metodologia adotada influencia na velocidade e qualidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Desenvolvimento da pesquisa

Inicialmente fez-se a exploração da produção acadêmica em âmbito nacional, e análise das tendências de pesquisas sobre o tema alfabetização fonoarticulatória. Ressalta-se que essa metodologia apoia-se em aspectos multissensoriais, ou seja, durante o processo de alfabetização há uma ênfase em estabelecer conexões e proporcionar atividades pedagógicas, que aliem fonema, grafema e articulema, baseando-se, sobretudo, no gesto articulatório (JARDINI, 2017).

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, e Sistema de Bibliotecas da Unicamp. Por conseguinte, os trabalhos encontrados em um primeiro momento, envolveram artigos, dissertação e tese. O recorte temporal estabelecido

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Bolsista FAPESP, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail:* aline.gasparini15@gmail.com.
[2] Docente do Departamento de Educação, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. *E-mail:* andreia.osti@rc.unesp.br.

restringiu-se os anos de 2000 a 2018. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: fonoarticulatório, fonovisuoarticulatório, método das boquinhas.

Produção bibliográfica: estudo das publicações sobre a metodologia fonoarticulatória

A partir do levantamento bibliográfico, foram encontrados onze trabalhos científicos sobre o tema pesquisado, sendo nove artigos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Dentre esses trabalhos, quatro pesquisas foram excluídas, pela pouca articulação com aspectos de origem pedagógica. Diante disso, sete trabalhos efetivamente compuseram nossa amostra. Os estudos encontrados serão brevemente apresentados de acordo com o ano de publicação em ordem crescente.

Jardini e Souza (2006) desenvolveram um estudo de caráter interventivo com 30 crianças, entre 7 e 10 anos de idade, em fase de aquisição da língua escrita, e com diagnósticos variados. A pesquisa objetivou alfabetizar e/ou reabilitar crianças que apresentavam distúrbios na leitura e escrita, por intermédio do "método das boquinhas". A coleta de dados baseou-se na abordagem terapêutica, e as intervenções ocorriam em 2 sessões semanais com duração de 60 minutos cada. Os resultados apontam para a importância da estimulação da consciência fonológica no processo de alfabetização, ademais, entre os alunos participantes, houve significativa evolução em todos os níveis avaliados pelos pais e professores, demonstrando que após 6 meses de intervenções os alunos se mostraram capazes em cada item avaliado.

O trabalho de Vidor-Souza, Mota e Santos (2011a), investigou a consciência fonoarticulatória de crianças sem alterações no desenvolvimento fonológico, de acordo com o gênero, idade e escolaridade, analisando o desempenho dos estudantes em tarefas de percepção e produção da fala. Participaram 90 crianças com idades entre 5 e 7 anos, pertencentes à Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado foi a Investigação da Consciência Fonoarticulatória (IFCA), de Santos, Vieira e Vidor-Souza, que valia as habilidades de consciência fonoarticulatória. Por meio da análise dos dados evidenciou-se uma correlação entre os resultados obtidos em tarefas de percepção do gesto fonoarticulatório, e tarefas de produção do gesto fonoarticulatório.

Vidor-Souza, Mota e Santos (2011b) desenvolveram um trabalho voltado para a consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. Nesse contexto, buscaram verificar as habilidades da consciência fonológica de crianças com desvio fonológico, para a partir disso realizar uma comparação com as habilidades em consciência fonológica de crianças sem desvio fonológico. Participaram do estudo 60 crianças de ambos os sexos, divididas igualmente em dois grupos com e sem desvio fonológico. O instrumento utilizado na coleta de dados foi "o Instrumento de Investigação da Consciência Fonoarticulatória". Os resultados apontam para uma diferença significativa entre as crianças com desvio fonológico, sendo que estas apresentaram maior dificuldade nas tarefas que exigiam habilidades relacionadas à consciência fonoarticulatória.

A pesquisa desenvolvida por Jardini e Ruiz (2011) teve como objetivo avaliar os cursos e os multiplicadores do "Método das Boquinhas", tal como a metodologia especificamente. Para que isso fosse possível o estudo baseou-se na análise quantiqualitativa, na qual o instrumento foi um questionário de múltipla escolha composto por dez questões com quatro alternativas cada. Os sujeitos participantes foram 10 multiplicadores, e 1668 educadores, de 13 cidades pertencentes aos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Os resultados apontam para aspectos positivos em relação à forma de trabalho dos multiplicadores, quanto ao método, houve forte aceitação por parte dos docentes, sendo que quase a totalidade dos entrevistados

afirmou que a metodologia pode ser utilizada em sala de aula com todos os alunos, embora com ênfase nos que apresentam alguma dificuldade.

Heinemann e Salgado-Azoni (2012) desenvolveram uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental, na qual o objetivo era verificar a eficácia da intervenção psicopedagógica baseada nos pressupostos do "método das boquinhas" em crianças com dificuldade de aprendizagem devidamente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram analisados o desempenho dos estudantes com dificuldade de aprendizagem e sem dificuldade de aprendizagem no concernente ao processo de alfabetização. Os participantes foram 11 crianças com faixa etária entre 6 a 7 anos de idade, de ambos os sexos. Os resultados apontam para melhora nas habilidades cognitivo-linguísticas trabalhadas durante as intervenções no grupo participante das intervenções baseada na metodologia fonoarticulatória, sendo que este se aproximou do grupo composto por alunos sem dificuldades.

Já o estudo desenvolvido por Jardini et al. (2016) objetivou acompanhar o desempenho de alunos regularmente matriculados em uma sala de EJA, nos aspectos relacionados a leitura e escrita, após utilização do método fonoarticulatório durante o período de 6 meses. Os sujeitos foram 9 alunos, de ambos os sexos, com idade média de 43 anos e 6 meses, pertencentes à rede pública de uma escola no interior de São Paulo. Os resultados indicam para uma evolução significativa dos aspectos analisados nos questionários. As autoras afirmam que aspectos relacionados à fluência, compreensão na leitura, diminuição na troca de letras, e a retenção na aprendizagem mostraram resultados positivos desde o primeiro mês de trabalho.

O último artigo encontrado referente ao tema, de Jardini (2018), trouxe para a discussão apenas aspectos teóricos que fundamentam a metodologia fonoarticulatória, ao mesmo tempo em que, enfatiza a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, estabelecendo uma articulação entre consciência fonoarticulatória e consciência fonológica. Dessa maneira, o objetivo geral do artigo foi abordar a forma como vem sendo discutida algumas questões práticas que envolvem a alfabetização, e os entraves metodológicos decorrentes de tais práticas. Para tanto a autora defende que a compreensão dos processos que envolvem o princípio alfabético da língua escrita, inevitavelmente passa pelo aprendizado de habilidades de consciência fonológica.

Por intermédio da revisão da literatura, constatou-se que poucos estudos são direcionados para a alfabetização alicerçada em pressupostos fonoarticulatórios e aspectos multissensoriais. Dentre as pesquisas que compuseram a amostra algumas trataram especificamente da consciência fonoarticulatória, enquanto outras abordaram a metodologia fonoarticulatória de forma sistemática. Nesse segundo grupo de trabalhos, todos os resultados apontam para aspectos positivos em relação à utilização do método, sobretudo, de alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

Considerações finais

Dentre as pesquisas, mais da metade abordam o método em si, embora nem sempre estejam diretamente articuladas a área da educação. Os estudos em que a abordagem é baseada na proposta de intervenções, referem-se ao trabalho voltado a grupos de crianças e adultos que apresentam dificuldades referente a apropriação do SEA.

Há também a tendência de parcerias entre grupos de autores específicos, e que nem sempre estão vinculados a uma instituição acadêmica, como é o caso de 57% dos estudos analisados. A baixa quantidade de publicações, tal como a questão de que quase em sua totalidade os artigos existentes dizem respeito aos mesmos grupos, sinalizam dois aspectos principais. Ao mesmo tempo em que apontam para a continuidade de estudos em

desenvolvimento, indicam também a limitação quanto à análise da utilização da metodologia, ou dos aspectos que envolvem a consciência fonológica articulada ao gesto articulatório.

Considera-se, com isso, que este estudo contribuiu para um aprofundamento em relação aos trabalhos que abordam o viés fonoarticulatório na alfabetização. Outrossim, o número limitado de pesquisas sobre o tema aponta para uma lacuna na produção científica, assim como a necessidade de mais investigações na área, que possam a vir contribuir para com reflexões no âmbito pedagógico.

Referências

GOMES, L. V. *Voz em jogo – O som da imagem:* análise visual de jogos computacionais para desenvolvimento fonoarticulatório de crianças surdas. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em artes, Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeira, Rio de Janeiro, 2004.

HEINEMANN, I. L.; SALGADO-AZONI, C. A. Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 25-37, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2018.

JARDINI, R. S. R. et al. Método de alfabetização fonovisuoarticulatório a EJA: estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2538-2557, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9208>. Acesso em: 16 fev. 2018.

JARDINI, R. S. R. Fonema ou gesto articulatório: quem, de fato, alfabetiza? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 839-854, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9496>. Acesso em: 18 ago. 2018.

JARDINI, R. S. R.; RUIZ, L. S. R.. Avaliação dos cursos de capacitação: "método das boquinhas". *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 133-143, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10 abr. 2018.

JARDINI, R. S. R.; SOUZA, P. T. de. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. *Pró-Fono Revista de atualização científica*, Barueri, v. 18, n. 1, p. 69-78, Jan. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jan. 2018

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética.* São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização:* São Paulo / 1876-1944. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

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

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. O desenvolvimento da consciência fonoarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto articulatório. *Jornal da*

Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 252-257, set. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2018.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. A consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 196-204, abr. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CURRÍCULO EM FORMAÇÃO: O SEM FORMA COMO POSSIBILIDADE PARA GERMINAR SUJEITOS OUTROS

Camila Cilene Zanfelice[1]
Laura Noemi Chaluh[2]

Resumo: A partir de oficinas de movimento do corpo embasadas na Técnica Klauss Vianna oferecidas numa escola estadual da cidade de Campinas/SP, este trabalho procurará pensar as potências de ressonância das forças emanadas dos acoplamentos dos corpos coisa e dos corpos coisas escolares (INGOLD, 2012) durante o processo de experimentação em oficina. Acompanhando o processo de construção coletiva e a implementação da proposta de Currículo Integrado para a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP, na gestão 2017-2021, apresentamos possibilidades que o texto inicial elaborado pela Secretaria Municipal da Educação nos inspira a pensar os sujeitos e o próprio currículo.

Que movimentos podem surgir a partir da proposta da Secretaria Municipal da Educação (SME) de construção coletiva de um currículo para uma Rede Municipal de Ensino?

Movimento 1

Um "documento base", elaborado pelos profissionais do Departamento Pedagógico vinculado à SME, é encaminhado ao Comerc[3] (Conselho Municipal de Educação), que se constitui em um órgão normativo, consultivo, deliberativo, propositor e mobilizador em matérias relacionadas à educação no município (RIO CLARO, 2009).

Movimento 2

> A diretora pedagógica **solicitou** ao COMERC (**em tom de apelo**) que se debruce sobre o cronograma de ações previstas para a construção do currículo, para que a proposta vá para as escolas. (Notas de diário de campo da professora, 2017, grifos nossos).

Esta solicitação, para que este primeiro coletivo (o Comerc) trabalhasse ou dialogasse com o texto base, imprimia uma relação de dependência entre o Comerc e as ações posteriores da SME: o texto somente seria encaminhado para as escolas após aprovação do Conselho. O que chamamos dependência pode ser entendido como busca por legitimidade, ou seja, a SME, para legitimar aquela proposta, se aliou ao Comerc.

Isto nos faz pensar, seria um primeiro indício de que a palavra deste coletivo – dos sujeitos, aqui Conselheiros – teria um lugar, um valor, para legitimar aquela proposta inicial. O Comerc, funcionando como um outro, que pode ter uma outra compreensão pela posição exotópica que ocupa. Conforme Volóchinov (2017)

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. *E-mail:* ca_zanfelice@yahoo.com.br.
[2] Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro. Coordenadora do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) vinculado ao GEPLinguagens – Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens Experiência e Formação (CNPq). *E-mail:* lchaluh@rc.unesp.br.
[3] Em agosto de 2017 iniciou-se a etapa prevista de avaliação do texto (do documento base elaborado pelo CAP) pelo Comerc. A primeira autora do trabalho, professora da Rede, é conselheira do Comerc.

> Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas (...) *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifos do autor).

Ainda que o Comerc esteja composto por membros "de dentro" da SME – com parte de sua composição formada por representantes da SME, com membros indicados pelo Secretário da Educação, enquanto a outra parte é formada pela comunidade (o grupo dos membros eleitos pelos seus pares: professores, pais de alunos, representantes das escolas particulares e das pessoas com deficiência e representante do sindicato) –, pensamos que este órgão pode funcionar enquanto um outro da SME que, segundo Bakhtin, teria um olhar exotópico – podendo olhar para a SME e suas políticas do lado "de fora"; com alguma distância, teria acesso a um "excedente de visão" (BAKHTIN, 2003) que permitiria compor, pela possibilidade de compreensão de um contexto, analisar com outros elementos, outros dados, outras informações, que estariam limitados à própria SME.

> Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Responsável por discutir e avaliar as propostas para a política educacional do município, o Conselho funciona como um outro que com seu olhar pode dizer de uma compreensão em relação às propostas feitas pela SME, porque a heterogeneidade do grupo do Comerc pode deixar em evidência as diferenças de concepções e interesses envolvidos nas decisões.

Movimento 3

Outro indício deste movimento de compreensão e busca por *antipalavras*[4] que observamos no decorrer do tempo, com a realização das reuniões do Conselho é a percepção da mobilização do Departamento Pedagógico para a realização de uma sugestão que foi feita em uma das discussões do Comerc a respeito da proposta de se levar um texto base para as escolas.

> *[Nome da conselheira]* fez uma **proposta** de formação, sugerindo necessário esclarecimento de propostas e equívocos (...). **Sugeriu** a realização de ciclo de palestras mais frequentes para a Rede, para que a formação não aconteça apenas no Simpósio. **Juntas**, questionamos (...) Ela tem sido **parceira** nestas reuniões do Conselho, porque sempre procura **colocar a sua palavra, seu ponto de vista, suas ideias**, bastante coerentes, na tentativa de **contribuir com as discussões**... (Notas de diário de campo da professora, 2017, grifos nossos).

Para Bakhtin, no diálogo há sempre uma compreensão da palavra do outro, uma produção, construção de uma proposta: "Uma oferta, uma resposta aberta a negações e a novas

[4] Nas edições anteriores onde aparece *antipalavra* explicitava-se *contrapalavras*.

construções" (GERALDI, 2013, p. 15). Ao dialogar com a proposta da SME, as Conselheiras fizeram uma construção, uma proposta: a de se ampliar os espaços para formação e a participação da Rede nestes espaços.

Algum tempo depois da realização desta reunião que relatamos acima, a SME anunciou a realização do "1º Ciclo de Palestras da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro", em abril de 2018, com o objetivo de "fomentar os debates a serem realizados nas escolas da Rede Municipal, visando oferecer subsídios aos (as) professores (as) para a discussão da proposta pedagógica e do currículo integrado" (RIO CLARO, 2018). Consideramos uma conquista a realização deste Ciclo, já que acreditamos ter acontecido após a sinalização feita pelo Comerc, ainda que o mesmo não tenha tido participação na definição/organização.

Algumas considerações

Ao trazer estes movimentos, estamos procurando compreender a relação entre a SME e o Comerc; quando pensamos que este último, oferecendo sua *antipalavra*, sugeriu que fosse criado um espaço para debates, podemos compreender que a SME levou essa pauta em consideração, criando o "Ciclo de palestras", propondo para a Rede Municipal de Ensino algo que surgiu a partir da abertura para o diálogo com aquele coletivo. Para Bakhtin, no contexto dialógico "não existe a primeira nem a última palavra" (BAKHTIN, 2003, p. 410). Entendemos que a proposta de construção coletiva passa e passará por estes movimentos de fala, escuta, pela arena de lutas entre sentidos produzidos, compreensões, palavras e *antipalavras*, que vão germinar possibilidades para se pensar e se produzir o Currículo Integrado para a Rede Municipal.

Segundo Geraldi (2013), no processo dialógico, são necessários

> [...] deslocamentos de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos (GERALDI, 2013, p. 16).

Deslocamentos necessários para produzir a vida na linguagem, germinar sujeitos outros, possibilidades.

Um processo de construção coletiva que traz como possibilidade o diálogo, entre sujeitos (por enquanto, os Conselheiros do Comerc) que assumem a responsabilidade desta construção.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores odem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, M. E. C, de C., GERALDI, C. M. G., GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, 2015.

RIO CLARO. LEI N° 4006 de 15 de dezembro de 2009. (Reorganiza o CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÂO DE RIO CLARO – COMERC, criado pelo artigo 261 da Lei Orgânica do Município e dá outras providências).

RIO CLARO. ABERTURA DO 1º CICLO DE PALESTRAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

A VOZ QUE CONSTITUI O PROFESSOR

Juarez Francisco da Silva[1]
Evelise Maria Labatut Portilho[2]
Helton Roberto Real[3]
Eixo – Psicopedagogia
Agência Financiadora: Fundação Araucária/CAPES

Resumo: Este trabalho é o resultado de interpretação dos memoriais e entrevistas realizadas com grupo de professoras de Ensino Fundamental. A voz dos professores se evidenciou nas entrevistas semiestruturadas e nos memoriais escritos pelos participantes de um curso de formação continuada no Paraná, interpretados de acordo com a fenomenologia hermenêutica. Oferecido pelo grupo de pesquisas em aprendizagem do programa de pós-graduação em Educação de uma Universidade no Paraná, o curso de formação continuada teve encontros quinzenais com a solicitação de tarefas para serem produzidas pelos participantes. Dentre as tarefas, foi solicitado o memorial para cada professora, bem como o grupo de pesquisadores realizou uma entrevista semiestruturada com cada professor participante do curso. As respostas obtidas nas entrevistas e na leitura dos memoriais, contribui para compreender o que os professores reconhecem de si mesmos, quais as razões que os motivaram a escolher a profissão, e o que os constitui como professores na atualidade. O resultado demonstra que essa é uma forma de realizar pesquisas em educação, com resposta imediata e a perspectiva de produzir demandas pertinentes para a formação do professor. A voz do professor se evidenciou nas entrevistas e memoriais, como pessoas que possuem grande energia mobilizada para a profissão, como resultado das experiências de vida.
Palavras-chave: Professor; hermenêutica; complexidade; formação continuada; aprendizagem.

Introdução

Esta pesquisa se desenvolveu com um grupo de professoras do Ensino Fundamental, durante um curso de formação continuada em aprendizagem e conhecimento.

O curso foi oferecido por um grupo de pesquisadores em aprendizagem, do programa de pós-graduação em Educação de uma universidade no sul do país, com o objetivo de promover melhorias no ambiente de trabalho dos professores, ampliando a forma de dialogar entre si, com os estudantes, na reflexão sobre a aprendizagem e conhecimento como valores profissionais e pessoais.

Durante o curso foram solicitadas tarefas para os professores como a produção de um memorial em que relatam a história de suas vidas, e dos principais fatores que contribuíram para a escolha da profissão. Quinze professores responderam a tarefa e entregaram o memorial.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas pelo grupo de pesquisadores, para obter mais informações sobre a história das vidas dos participantes do curso, qual o percurso profissional realizado até o momento e a situação atual de trabalho. Dentre os professores participantes do curso, foram realizadas doze entrevistas.

[1] Pontifícia Universidade Católica Paraná PUCPR. Doutorando em Educação - Mestrado em Organizações e Desenvolvimento - Mestrado em Teologia – Psicólogo. *E-mail:* juarezgt@yahoo.com.br.
[2] Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR. Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri-Espanha. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Coordenadora da Pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada". Coordenadora do curso de especialização em Psicopedagogia da PUCPR. *E-mail:* eveliseportilho@gmail.com.
[3] Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR. Pedagogo na Secretaria de Estado da Educação, mestrando no Programa em Educação da PUCPR. *E-mail:* heltonpedagogo@gmail.com.

O curso foi realizado nas dependências da própria escola e após o horário das atividades de trabalho dos professores.

Todos os participantes do curso eram do gênero feminino, e não houve aderência da totalidade do quadro de professores da escola, mas não foi do interesse da pesquisa identificar o motivo pela não participação dos outros professores.

Para analisar as informações que os professores escreveram em seus respectivos memoriais, bem como as respostas obtidas durante as entrevistas, foi utilizado o critério da textualidade ou como mediação do fenômeno.

Utilizando o critério da textualidade escolhido, seria possível identificar o fenômeno que se mostra como coletivo e pessoal, como uma hermenêutica do caminho percorrido até escolher e conquistar a profissão?

Os critérios indicados pela fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (2013), servem para que o pesquisador tenha uma linha condutora de suas interpretações coerentes sobre o evento observado.

A tarefa da interpretação é a de compreender o nível do discurso na estrutura como se apresenta, exigindo ir longe no que for possível no caminho da objetivação, até o ponto em que a análise estrutural revele a essência daquilo que se mostra num processo dialético.

A profissão de professor

A profissão de professor teve início formal em 1827 por decreto imperial, e segundo Saviani (2013), a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação que ocorreu em 1962.

São considerados profissionais da educação aqueles que possuem formação específica e reconhecida, em especial na educação básica os que também são portadores de diplomas de Pedagogia.

A partir da década de 1970 foi importante e natural a constituição de alternativas para a pedagogia oficial, considerando a inovação das ciências convergentes e a articulação dos meios e modos de aprender-ensinar. Para isso chegam ao Brasil a especialização em psicopedagogia, como resultado do diálogo entre algumas ciências para relacionar a pedagogia com a psicologia e com as áreas médicas associadas.

A psicopedagogia objetiva atuar na perspectiva de considerar a essência do ser humano como social, emocional e cognitivo, conforme Portilho e Parolin (2003). O ser humano, sujeito que aprende pensando, como ser cognoscente sente e age em uma frequência objetiva e subjetiva, individual e coletivamente, de saberes e não saberes. Se ocupa, portanto, com o sujeito na singularidade de relações sociais e em todas as suas redes respectivas.

A formação de professores deve ser contínua como uma constante atividade crítico-reflexivo, capaz de dinamizar a auto formação em aspectos pessoais, pois também é uma construção de identidade profissional.

O professor deve ser preciso no encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais segundo Nóvoa (1995), se apropriando dos seus processos de formação e dando um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A fenomenologia hermenêutica

A epistemologia chamada de fenomenologia hermenêutica busca constatar a realidade de um fenômeno que se mostra, e para Ricoeur (2005), no distanciamento do fenômeno se objetiva a finalidade de transcrever e chegar até sua essência.

O que foi transcrito é muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana, e a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos, seja a relação entre a fala e a escrita, como o que se compreende no mundo do texto de uma realidade conhecida.

A produção do conhecimento se constrói pelas características da concepção do que decorre de uma interação da matéria objetiva com a consciência objetiva e subjetiva, mediada pelo pensamento, de forma que, o real seja apropriado pelo sujeito na qualidade de sua abstração; na percepção imediata da realidade, a totalidade misturada que se apresenta como fenômeno, como a coisa em si. O que se busca é a estrutura da coisa, sua essência, seu movimento, contradições e complexidade; a concepção da realidade social, é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade da multiplicidade.

A ideia da multiplicidade que reciprocamente se sustenta na ideia de que a subjetividade não existe sem a objetividade, para Ricoeur (2005), se situa também nessa tradição reflexiva e enfatiza que o autoconhecimento depende sempre do conhecimento do mundo.

Esse conhecimento do mundo parece não se completar totalmente, mas na construção perene do conhecimento, fundamentado na subjetividade das relações e as descrições dos fenômenos darão sempre maior peso ao aspecto voluntário do par voluntário-involuntário.

Algo é involuntário ao revelar-se dependente de assim ser, em relação ao voluntário, pois já é pressuposto da sua existência daquilo que é voluntário. Ricoeur (2010) afirma que essa tentativa de descrição do fenômeno vai deixar um resíduo de fora, cujas consequências terão de ser consideradas. Esse resíduo é o que tratam das ciências empíricas e daquilo que se denomina de conhecimento de si, que permeia o modo como observa o mundo.

A fenomenologia do voluntário e do involuntário revela que o ser humano é sujeito tanto quanto objeto, pois algumas reconciliações não são possíveis de serem feitas completamente, e nem sempre o sujeito sabe ao certo como fazer as coisas.

Parece que a conclusão é que o consentimento não é uma maneira de recusar a necessidade, mas sim de transcendê-la.

A tarefa da hermenêutica transcende a mediação do fenômeno que se mostra para a compreensão do sujeito, e tem a finalidade de elevar ao nível do discurso aquilo que aparentemente está sem estrutura.

Metodologia

Para realizar a análise das histórias de vidas das professoras participantes do curso de formação continuada, foram realizadas entrevistas individuais e solicitado o memorial descrevendo suas histórias de vida até a escolha profissional.

A tarefa para a escrita do memorial tem a seguinte consigna: “Como construir esse memorial: você fará uma narrativa escrita, contando sua história profissional, de tal forma que destaque os momentos mais importantes da aprendizagem que viveu (em família, com amigos, na escolha – desde a Educação Infantil até sua formatura e primeiras ações profissionais) que tenham contribuído para a formação do profissional que você é hoje.”

A leitura distanciada permitiu observar se as escolhas profissionais se caracterizaram de forma voluntária ou involuntária. Além disso, também foi possível identificar o nível de satisfação com a profissão, o caminho para escolher e cursar a faculdade, os concursos e percursos de cada uma até conquistar o lugar emocional de satisfação como professora.

Na observação dos memoriais também foi possível identificar as influências das famílias, dos professores que influenciaram de alguma forma na escolha da profissão.

Para a análise dos memoriais foi utilizado o protocolo de textualidade, proposto por Ricouer (2013) segundo a fenomenologia hermenêutica e da seguinte forma: a) a efetuação da linguagem como discurso; b) o discurso como obra; c) a relação entre fala e a escrita; d) o mundo do texto; e e) compreender-se diante da obra.

As entrevistas foram realizadas pelos pesquisadores em dias e horários diferentes dos dias de cursos, conforme a disponibilidade de cada professor. Para o estudo aqui apresentado, as entrevistas foram lidas também de acordo com o critério textual hermenêutico, formando um único cenário que representa a cultura do grupo.

Considerações

A leitura do fenômeno e interpretado hermeneuticamente, considera que o memorial tanto quanto a entrevista refletiu a constituição de um cenário cultural com informações pertinentes, e que demonstra uma abordagem consistente de pesquisa em educação.

O grupo afirma conclusivamente que são muito agradecidos pelas experiências que tiveram no passado e pelo que escolheram fazer profissionalmente na vida.

As professoras pertencem a famílias pequenas, com até cinco pessoas no máximo, mas hoje atuam em grande grupo de profissionais que oferecem cuidados para um outro grande grupo de crianças em ambiente escolar de Ensino Fundamental.

Evidenciam a satisfação e o interesse em aprender para saber transmitir, mas que até o momento não conseguem descrever como aprendem, que dedicam energia psíquica e física na construção de facilitadores para seus alunos, mesmo sendo turmas com grande número de crianças e com espaço físico reduzido.

A observação hermenêutica do grupo é a de que possuem variadas experiências e destacam a satisfação pelo que fazem. A voz do professor se evidenciou nas entrevistas e memoriais, como pessoas que possuem grande energia mobilizada para a profissão, como resultado das experiências de vida.

Todas as professoras tiveram outras experiências profissionais, e pelo que descrevem poderiam ter seguido em outras áreas, mas fica claro de que a escolha pela profissão de professor foi realizada com grande certeza.

Referências

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto: Porto editora, 1995.

PAROLIN, I.; PORTILHO, E. In: PINTO, S. et al. (Org.). *Psicopedagogia.* Um portal para a inserção social. São Paulo: Vozes, 2003.

RICOEUR, P. *Hermenêutica e ideologias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Tempo e narrativa:* A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Teoria da interpretação:* o discurso e o excesso de significação. 2. ed. Lisboa: BNP, 2005.

SAVIANI, D. *História das aldeias pedagógicas no Brasil.* 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.